

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Ispravljanje učeničkih pogrešaka: stavovi i ponašanje nastavnika

Studentica: Karla Šemiga

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Mjesto i datum:

Zagreb, rujan 2018.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

La corrección de errores de los alumnos: la actitud y el comportamiento de los
profesores

Estudiante: Karla Šemiga

Mentora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Lugar y fecha

Zagreb, septiembre 2018

Sažetak

U ovom radu najprije se prikazuje i obrađuje koncept pogrešaka prema teorijskoj podlozi analize pogrešaka, a spominju se i kontrastivna analiza, međujezik te klasifikacija pogrešaka. Zatim se detaljnije predstavlja proces ispravljanja pogrešaka, opisujući pritom što bi se trebalo ispravljati, u kojem trenutku i na koji način, kao i tko bi sve trebao ispravljati pogreške.

U istraživačkom dijelu rada, predstavljaju se rezultati istraživanja kojemu je cilj bio utvrditi podudaraju li se stavovi nastavnika o ispravljanju učeničkih pogrešaka s njihovim ponašanjem u razredu. Istraživanje se temeljilo na analizi pogrešaka i analizi ispravljanja nastavnika za vrijeme sata, te je također provedena anketa o stavovima profesora prema pogreškama i njihovom ispravljanju.

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da nastavnici španjolskog kao stranog jezika kod ispravljanja pogrešaka generalno postupaju u skladu sa svojim mišljenjem o tom pitanju. Najčešće korištene tehnike ispravljanja su: metalingvistička pomoć, direktno ispravljanje te ponavljanje s upitnim tonom i parafraza. Također se može zaključiti da se ispravljanje najčešće odvija u prvoj stanci nakon pravljenja greške, iako je i trenutni ispravak greške vrlo učestao. Općenito, nastavnici su svjesni pogrešaka svojih učenika te njihov način ispravljanja uvelike ovisi o drugim čimbenicima, kao što su cilj pojedine vježbe, atmosfera u razredu, i slične okolnosti.

Ključne riječi: analiza pogrešaka, ispravljanje, tehnike ispravljanja, trenutak ispravljanja

Resumen

En esta tesina, en primer lugar se explica el concepto de error según el marco teórico de análisis de errores, como también se mencionan el análisis contrastivo, la interlengua y la clasificación de errores. Luego, se presenta en más detalles, el proceso de la corrección de errores; describiendo qué se debe corregir, a qué hora y de qué manera, así como quién tendría que corregir todos los errores.

En la parte investigadora, se presentan los resultados de la investigación cuyo objetivo fue a ver si las actitudes de los profesores hacia la corrección de los errores de sus alumnos se coincide con su comportamiento en la clase. La investigación se basa en el análisis de errores y análisis de corrección durante la clase, como también en la encuesta sobre las actitudes de los profesores hacia los errores y su corrección.

Analizando los datos obtenidos, se puede concluir que los profesores de ELE al corregir, generalmente actúan de acuerdo con sus opiniones sobre la corrección. Las técnicas de corrección habituales y más frecuentes son: pista metalingüística, corrección directa e inmediata, repetición con tono interrogativo y la paráfrasis. Además se puede concluir que la corrección generalmente tiene lugar en la primera pausa de la producción oral, aunque la corrección inmediata es muy común. En general, los profesores son conscientes de los errores de sus alumnos y su método de corrección depende en gran medida de otros factores, como el objetivo de un ejercicio individual, la atmósfera en el aula, etc.

Palabras claves: el análisis de errores, la corrección, las técnicas de corrección, el momento de la corrección

Abreviaturas

En esta tesina se utilizaron las siguientes abreviaturas:

ELE: español como lengua extranjera

L1: lengua materna

L2: segunda lengua

AC: análisis contrastivo

AE: análisis de errores

IL: interlengua

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

Índice

1	Introducción.....	1
2	Competencia comunicativa y enfoque comunicativo.....	2
2.1	Enfoque comunicativo.....	3
3	Modelos de investigación de interlengua en el marco de la lingüística aplicada	5
3.1	Análisis contrastivo	5
3.2	Análisis de errores	5
3.3	Interlengua.....	6
4	El concepto del error	8
4.1	Definición y significación del error.....	8
4.2	Error, falta, lapsus	9
4.3	La gravedad del error	10
4.4	Clasificación de errores	11
4.4.1	Criterio descriptivo.....	11
4.4.2	Criterio etiológico.....	12
4.4.3	Criterio lingüístico.....	13
4.4.4	Criterio comunicativo.....	14
4.4.5	Criterio pedagógico	14
4.4.6	Criterios de la clasificación de los errores.....	16
5	La corrección de errores	18
5.1	¿Qué corregir?.....	18
5.2	¿Cuándo corregir?	20
5.3	¿Cómo corregir?.....	20
5.4	¿Quién corrige?	21
5.5	La corrección de la producción oral	22
6	Las investigaciones de los errores en los alumnos croatas de ELE.....	23
7	La investigación de la corrección de errores de los alumnos: la actitud y el comportamiento de los profesores	26
7.1	Objetivos de la investigación	26
7.2	Metodología.....	27
7.2.1	Participantes	27

7.2.2 Instrumentos	28
7.3 Procedimiento de la investigación.....	31
7.4 Resultados	31
7.5 Discusión.....	47
8 Conclusión.....	50
9 Referencias	52
Anexo 1: Encuesta para los profesores de ELE.....	56

1 Introducción

El error es un concepto que se encuentra constantemente en la vida diaria; especialmente en el contexto de escuela y aula, y cuando se aprende una lengua extranjera. En general, el error se percibe como algo negativo que se debe evitar a toda costa; pero aunque indeseadamente, errar es algo que cada persona hace y que se puede comprender y aceptar precisamente por esta razón. Eso no quiere decir que errores no pueden ser graves o irritar, pero lo más importante es lo que hacemos después de errar, eso es, si lo ignoramos o aprendemos algo de este error y situación y tratamos de evitar la repetición de lo mismo en el futuro. Junto al concepto de error también se puede encontrar el término “corrección” que se puede ver como un flujo natural que se sigue después de errar. La corrección da una nueva oportunidad a la persona porque le ayuda a continuar con algo pero de manera correcta.

En esta tesina se van a tratar los errores y su corrección en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE); todo esto con el objetivo de analizar la actitud y el comportamiento de los profesores hacia la corrección de errores de los alumnos.

En la parte teórica de la tesina se va a presentar el desarrollo del concepto de error a través del siglo pasado y el papel que tiene actualmente en la lingüística aplicada y en el aprendizaje de una LE. Después se va a aclarar la diferencia entre tres conceptos muy similares: error, falta y lapsus. Además se explicarán los tipos de errores que se pueden encontrar en una clase de LE. Entonces se va a presentar el concepto de corrección y diferentes maneras de corregir los errores. La parte investigadora se va a centrar en el análisis de las técnicas y los métodos de corrección de los errores de los alumnos croatas que usan los profesores croatas de español como lengua extranjera (ELE). Especial atención se prestará al tipo de corrección y el momento de corrección. Salvo a comportamiento de los profesores hacia la corrección de errores de sus alumnos que se va a obtener a través de la observación de sus clases, también se va a analizar su actitud hacia lo ya mencionado a través de una encuesta. Luego, los resultados se van a comparar y mostrar si la actitud de los profesores de ELE en Croacia coincide con su comportamiento en la clase, o sea, si la teoría de error y corrección de los mismos se difiere de la práctica. Según los resultados, también se espera ver a qué tipo de errores se presta más atención y cuáles son los métodos más comunes de corregirlos. Esto podría ser muy útil no solo para el aprendizaje de una lengua extranjera en general, sino más aun para otros profesores para que revisen su forma de trabajar y lo mejoren.

2 Competencia comunicativa y enfoque comunicativo

Un hito que sirvió como el marco de las nuevas tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue la competencia comunicativa. Hymes fue el primer autor quien dio la primera definición del concepto de la competencia comunicativa, que se refiere al uso de la competencia lingüística en diferentes situaciones sociolingüísticas (Pérez Ruiz, 2011). Es decir, para lograr una comunicación exitosa, se deben adquirir las reglas gramaticales y su uso en las situaciones de la comunicación real (Muñoz, 2000).

Este concepto de que la competencia gramatical pertenece a un grupo más amplio como la competencia comunicativa se ha ido desarrollando y profundizando en los trabajos de otros autores como Canale y Swain (1980, en Muñoz, 2000) y en el modelo de MCER (2002).

Canale y Swain (1980, en Muñoz, 2000) definen la competencia comunicativa como una síntesis de un sistema subyacente de conocimiento y habilidades necesarias para la comunicación. Hay tres tipos de conocimiento: conocimiento de los principios gramaticales subyacentes, conocimiento de cómo usar el lenguaje en un contexto social y conocimiento de cómo combinar las oraciones y funciones comunicativas con respecto a los principios del discurso. El objetivo es saber utilizar el conocimiento en la comunicación física.

Los modelos de competencia comunicativa de Canale y Swain se dividen en tres competencias:

- gramatical
- sociolingüística
- estratégica

La competencia gramatical se define principalmente en términos de la competencia lingüística de Chomsky, relacionada con el dominio del código lingüístico (vocabulario, conocimiento, morfológico, sintáctico, semántico, fonético, reglas ortográficas). La competencia sociolingüística se define como un conocimiento de las reglas y convenciones que subyacen a la comprensión apropiada y el uso del lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales; así como la competencia discursiva, es decir, el dominio de las reglas que determinan las maneras en que se combinan formas y significados para lograr una unidad significativa de textos hablados o escritos. En lo que respecta a la competencia estratégica, es un conocimiento de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que uno recuerda para

compensar las fallas en la comunicación debido a la competencia insuficiente en uno o más componentes de la competencia comunicativa. Algunas de estas estrategias pueden ser: paráfrasis, repetición, renuencia, cambios en el registro y estilo, etc. Esta competencia puede usarse para mejorar la efectividad de la comunicación.

Por otro lado, según MCER (2002), la competencia comunicativa se divide en siguientes tres competencias:

- lingüística
- sociolingüística
- pragmática

La competencia lingüística se refiere a un conocimiento y capacidad para utilizar los recursos lingüísticos para formar mensajes bien estructurados (léxico, gramatical, semántico, fonológico, etc.). La competencia sociolingüística significa la posesión de conocimientos y habilidades para el uso apropiado del lenguaje en un contexto social como elementos del lenguaje que marcan las relaciones sociales, reglas de comportamiento apropiado, expresiones de la sabiduría de las personas, diferencias en registro y dialectos y estrés. En lo que concierne a la competencia pragmática, es un discurso y una competencia funcional.

2.1 Enfoque comunicativo

Debido a la competencia comunicativa, empezaron a desarrollarse nuevos métodos de la enseñanza para que estuvieran de acuerdo con ella y su perspectiva. De esta manera, también se desarrolló el enfoque comunicativo que no es un método, sino un conjunto de ideas y principios que tienen su fundamento en el análisis de la sociolingüística y psicolingüística (Cecilila 1995, en Sánchez Jiménez, 2006).

El principio general del enfoque comunicativo es ser capaz de comunicarse para que se necesite no solo la competencia lingüística, sino también la competencia comunicativa. Eso es, no es suficiente que los alumnos dominan las reglas gramaticales sino también que saben usar ese conocimiento en la comunicación real y en las situaciones apropiadas (Pérez Ruiz, 2011). Algunas de novedades que este enfoque trae, son los diferentes roles para el profesor y

el alumno. Aquí, el profesor ya no es el centro del aprendizaje, sino el mediador que establece situaciones que promueven la comunicación en la clase, como también el facilitador que ayuda al alumno con su aprendizaje y progreso. El foco de la enseñanza-aprendizaje es en el alumno que liberalmente expresa sus ideas y opiniones sobre la lengua y actividades, etc. En cuanto al concepto de error, la postura ante él es positiva. Los errores se toleran y se ven como algo necesario para el aprendizaje de una LE. Una de las novedades es el uso de los materiales auténticos para la enseñanza de una LE, también como el uso de la LE como la lengua principal en la clase. Además, la comunicación se suele facilitar también a través de las diversas actividades como por ejemplo los juegos teatrales o de rol, juegos de lenguaje, proyectos, sílabos etc.

En la próxima sección vamos a presentar y explicar los modelos de investigación que tuvieron un papel significativo en el desarrollo del concepto moderno de la enseñanza y aprendizaje, que hoy toman en cuenta todos los profesores al dar sus clases de una LE.

3 Modelos de investigación de interlengua en el marco de la lingüística aplicada

3.1 Análisis contrastivo

El análisis contrastivo (AC) se desarrolló entre los años 50 y 60 del siglo 20, y como su autor se considera Lado en 1964 (Medved Krajinović, 2010). Se trata de la corriente de la lingüística aplicada, cuya hipótesis se basaba en que los errores ocurrían debido a las desigualdades entre la L1 y la LE, y que con la comparación de las dos lenguas se podían deducir o predecir los errores de los alumnos en el proceso de aprendizaje de LE (Núñez-Méndez, 2001). Su teoría era que en las situaciones donde los elementos de la L1 y la LE son similares, se producirá una interferencia positiva, es decir, la LE se aprenderá más fácil porque el cierto conocimiento intuitivo se transmite de la L1 a la LE. Por otro lado, si los elementos de la L1 y la LE son diferentes llegará a una interferencia negativa, o sea, dominar la LE será más difícil porque la transferencia de estructuras de L1 a LE resultará en un error (Santos Gargallo, 2009). La crítica al AC que luego, en los años 60 del siglo 20, resultó con la caída de su popularidad, fue la llegada de Chomsky quien consideraba el aprendizaje de una LE como un proceso creativo y no de hábitos, como lo imaginaban los behavioristas, que resultó en pérdida de su base teórica. Además, otra crítica fue que al analizar la muestra del lenguaje de los alumnos, la producción de un gran número de errores no se podía explicar con las pautas del AC (Medved Krajinović, 2010).

3.2 Análisis de errores

Análisis de errores (AE) es un nuevo modelo y corriente de la lingüística aplicada que surgió después del AC y como su autor se consideraba Corder en 1967 (ibid). El AE tiene una postura diferente del AC hacia el error de los estudiantes, ya que Corder propuso que no todos los errores que se cometen provienen de la interferencia de la L1 (Núñez-Méndez, 2001). Debido a esto, para realizar un análisis detallado, Corder (1981, en Fernández, 1995) sugiere las siguientes pautas:

1. Identificación de los errores en su contexto
2. Clasificación y descripción de los mismos
3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las causas de cada error

4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Medved Krajinović (2010), nota que como consecuencia de estos estudios, los errores ya no se consideran como “mal hábitos” que necesitan ser erradicados, pero son un indicador de los esfuerzos del estudiante para comprender cómo funcionan los nuevos elementos de la LE, y ver si sus hipótesis que se basan en la L1 funcionan en esta nueva LE. Los errores tienen el papel significativo en el proceso del aprendizaje de una LE, ya que sirven como índices de los diversos estadios por los que el alumno pasa durante el proceso de aprendizaje (Fernández, 1995).

La crítica del análisis de errores fue la falta de precisión en la definición de errores y su clasificación, y también la dificultad en encontrar la causa de un error (Medved Krajinović 2010). Sin embargo, el AE como método de la interlengua y del proceso del aprendizaje de la LE provocó las nuevas investigaciones sobre la interlengua de cual se va a hablar en el siguiente apartado.

3.3 Interlengua

La interlengua (IL) se define como el sistema lingüístico del alumno de una LE en cada estadio de adquisición por el que pasa en el proceso de aprendizaje de una LE. Aunque Corder fue el primer en desarrollar este concepto en la AE, Selinker es el que se considera como el padre de este modelo. El sistema de interlengua se caracteriza por ser un sistema individual, propio de cada alumno que se encuentra entre la L1 y la LE del alumno (Santos Gargallo, 2009). El sistema de interlengua se distingue por tres características principales: la variabilidad que se refiere al desarrollo cambiante de la IL causado por las características personales de cada alumno; la sistematización que se refiere al sistema gramático de un alumno cuyas reglas son coherentes y que se consigue a través del análisis de las producciones correctas e incorrectas de un alumno en un momento determinado; y al final se puede también describir como un sistema dinámico dado que se cambia constantemente a través del proceso del aprendizaje (Medved Krajinović, 2010).

Como el inicio del desarrollo de la interlengua se puede tomar un encuentro con una LE, que el alumno automáticamente asocia con la L1 u otra LE. Por otro lado, el final del desarrollo de este sistema sería alcanzar el nivel de conocimiento de la LE del hablante nativo de esta

lengua, o aprender lo suficiente para poder satisfacer sus necesidades comunicativas en la LE, lo que se considera como una de las razones para la fosilización de la IL (ibid.). La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el alumno mantenga en su IL, los rasgos de la L1 u otra LE relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos (ibid). Como notan Selinker y Lamendella (1978, en Medved Krajnović, 2010), algunos rasgos que podrían llevar a la fosilización serían: la transferencia lingüística de la L1 u otras L2, falta de la retroalimentación, la edad, la falta de deseo de aculturación o de oportunidades para aprender etc.

Además, Selinker (1972, 1991, en Alexopoulou, 2010), también menciona los procesos principales según los que se construye la IL de un alumno, y estos son: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de comunicación, las estrategias de aprendizaje y la hipergeneralización.

En cuanto a las críticas a este modelo, no existen muchas. La mayor parte de las críticas solo destaca la escasez de los estudios empíricos.

Para sumir, desde lo antedicho, se puede observar que la IL tiene un rol significativo en el proceso de la adquisición de una LE. A través de la IL de un alumno y los errores que comete, se puede ver y seguir su progreso en el aprendizaje de la LE, como también deducir en qué nivel de conocimiento de la LE está en el dado momento y que necesitaría para avanzar al nivel siguiente.

4 El concepto del error

El error es un concepto importante que tiene un papel significativo en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque, al principio la postura hacia el error fue negativa, con el tiempo y a través de diferentes métodos y enfoques, esto se cambió a una postura positiva, especialmente gracias al Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua. Sin embargo, la pregunta qué es error y cuál es su función en el proceso de aprendizaje exactamente, siga siendo activa.

En este apartado se va a presentar el concepto del error en más detalle, eso es, se va a introducir la definición y el significado del error como también su diferencia en relación a la falta y el lapsus, y al final se va a hablar sobre la gravedad del error y las clasificaciones de errores.

4.1 Definición y significación del error

Una de las más citadas definiciones del error pertenece a Fernández (1997:27) quien describe los errores como “toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida por una comunidad dada”. En la dicha definición, el término la “norma” se refiere a todas las reglas de una lengua extranjera que sus hablantes nativos consideran correctas y a la que se debería seguir en cada ocasión. Explicando el error, también se debe mencionar su papel en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y mostrar su significación.

Corder (1981, en Blažević 2012) definió el triple significado del error desde la perspectiva del profesor, del investigador y del alumno. Para el profesor los errores son indicadores del nivel del aprendizaje del alumno en relación con el objetivo propuesto, como también lo que le falta para alcanzar el fin deseable. Para el investigador, los errores muestran el proceso del aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, junto a las estrategias y procesos que el alumno usa para esto. Por otro lado, para el alumno los errores indican si sus hipótesis sobre la LE son correctas o se las necesita modificar.

4.2 Error, falta, lapsus

El error, la falta y el lapsus son los tres conceptos muy similares y habitualmente se puede notar que el término de “error” se usa como un hiperónimo para estos tres conceptos (Alba Quiñones, 2009:6-7)¹. Aunque se suele sustituir un término por el otro, los tres efectivamente no son sinónimos.

Corder (1981 en Fernández 1995) fue el primero en establecer la diferencia entre errores y faltas de manera donde describió el error como una desviación de la norma causada por el desconocimiento o conocimiento insuficiente de la regla correcta, mientras que una desviación accidental de la regla por causa del descuido define como la falta. *MCER* (2002) también menciona esta diferencia, acentuando que el alumno cometiendo un error actúa con su competencia; sin embargo, cuando no usa sus competencias adquiridas entonces comete una falta.

El tercer término, el lapsus, es la desviación que no depende de la competencia del alumno, sino es debida a factores extralingüísticos a las que pertenecen por ejemplo la falta de concentración, el cansancio, un fallo de memoria, el estado psicológico del hablante, etc. (Torijano, 2006:156, en Blažević, 2012). Por consiguiente, el lapsus puede ocurrir tanto a los hablantes nativos, como a los alumnos extranjeros.

Por último, se debe mencionar, que el alumno por la carencia de conocimiento de las reglas necesita ayuda en corregir sus errores, mientras que la falta o el lapsus lo puede autocorregir cuando las nota. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en la práctica resulta difícil distinguir antedichos conceptos, especialmente si uno no conoce los alumnos o los sujetos de algún estudio (Alba Quiñones, 2009).

¹ Así también se usara de la misma manera en esta tesina en el análisis de errores.

4.3 La gravedad del error

Entre numerosos tipos de errores, se debe recordar que no todos son iguales y no todos afectan a la comunicación e interlocutor de misma manera. Mientras algunos no tienen efecto sobre la comunicación, otros la cortan y afectan la comprensión del mensaje debido a que se consideran errores graves. Esto conduce a la necesidad de determinar los criterios de la gravedad de errores para facilitar a los profesores la decisión de cuales errores exigen más atención y trabajo, y también ayudarles a clasificar los errores.

Desde el punto de vista de la competencia comunicativa, Enkvist (1973, en Santos Gargallo, 2009) propone los criterios siguientes:

- Gramaticalidad
- Aceptabilidad
- Adecuación

El criterio de gramaticalidad se refiere a la correspondencia de la producción con la norma lingüística, mientras que la aceptabilidad determina los errores según el grado en que afecta al mensaje y dificulta la comunicación. Cuando se habla del criterio de adecuación, se refiere a la apropiación de la transmisión del significado al contexto.

Además de estos tres criterios, desde la perspectiva comunicativa se pueden definir otros criterios que según Vázquez (2010) son criterios pragmáticos:

- Ambigüedad
- Irritación
- Estigmatización

El criterio de ambigüedad se refiere a los mensajes que pueden resultar en confusión y malentendido ya que se pueden comprender de varios modos. Cuando se habla de irritación, se relaciona a la irritación que algunos errores pueden provocar en el interlocutor, independientemente de si causan la confusión con el mensaje o no. Ese criterio es variable, puesto que el nivel de irritación se diferencia en cada individuo. El criterio de estigmatización muestra cómo la pertenencia del hablante a un grupo especial puede causar un particular tipo de error (Vázquez, 2010).

4.4 Clasificación de errores

Aunque el error, y por lo tanto también la clasificación del error, ocupan un espacio muy importante en el aprendizaje de la lengua extranjera, aun no existe una clasificación universalmente aceptada. Al contrario, existen muchas clasificaciones que se coinciden en menor o mayor medida porque es habitual que los investigadores creen su propia clasificación debido a sus criterios y objetivos del estudio que realizan (Blažević, 2012). Pero, como Santos Gargallo (2009) recuerda, antes de clasificar los errores se deben examinar los factores que afectaron la producción del error que suele ser difícil con respecto a que la mayoría de los errores ocurren por varios diferentes factores que luego dificulta el desarrollo de la clasificación.

Como se mencionó, ya que no existe la clasificación de errores universal, en esta tesina se va a presentar la clasificación mixta de las clasificaciones de Vázquez (2010) y Santos Gargallo (2009) cuyas tipologías de los errores se consideran muy relevantes. También, al final de esta sección se va a exponer una tabla concisa y transparente de la clasificación de los errores que se van a presentar a continuación.

4.4.1 Criterio descriptivo

El criterio descriptivo se basa en la alteración física de la estructura superficial de los elementos lingüísticos, debido a que se considera el criterio más superficial. Como nota Blažević (2012), la tipología de los errores según este criterio no es muy conflictiva y se consiste del:

- Omisión
- Adición
 - Doble marca
 - Regularización
 - Simple adición
- Formación errónea/ Malformación
- Colocación errónea

Los errores de omisión se caracterizan por la ausencia de un morfema o palabra que debería aparecer. Según los estudios de Dulay, Burtos y Krashen (1982, en Santos Gargallo, 2009), la causa de la omisión de los morfemas gramaticales es por el conocimiento insuficiente de las

reglas de la gramática de la lengua meta, mientras que la omisión de las palabras, o sea, morfemas léxicos, se debe a un conocimiento deficiente del vocabulario que luego resulta en un error más grave ya que puede causar el malentendido y la ruptura de la comunicación.

La adición es la presencia de un morfema o palabra que no debería aparecer porque es redundante en una locución o frase. Santos Gargallo (2009) añade la subdivisión a este tipo de errores: la adición de doble marca que indica al uso erróneo de dos marcas gramaticales cuando se necesita solo una; la regularización que se refiere al uso de una regla cuando se trata de una excepción; y la simple adición que se atribuye a cualquier otra adición pero que no es la consecuencia de los ya mencionados anteriormente.

La formación errónea/malformación es el uso equivocado y erróneo de un morfema o palabra, generalmente causada por la falta del conocimiento de la lengua meta que a menudo se trata sustituir con la adivinanza de la forma de una palabra a través de falsas analogías (Santos Gargallo, 2009).

Por último, como observa Alexopoulou (2006), los errores de la colocación errónea se refieren a la colocación incorrecta de los morfemas que alteran un orden sintagmático de la frase y ellos normalmente ocurren por causa de la interferencia de la L1 u otra LE.

4.4.2 Criterio etiológico

Según el criterio etiológico, la clasificación de los errores se basa en la transferencia lingüística. La interferencia no ocurre solo con la L1 del alumno, sino también puede suceder con otra LE que alumno conoce. Conforme a la dirección de la transferencia, se pueden distinguir dos tipos de errores:

- Errores interlingüísticos
- Errores intralingüísticos

Los errores interlingüísticos son los errores producidos por la interferencia de la lengua materna del alumno u otra lengua que el alumno estudia. Estos errores son más frecuentes en niveles bajos del aprendizaje de LE porque el alumno automáticamente compara la LE con la L1, especialmente si la lengua extranjera es etimológicamente cercana a la lengua materna (Santos Gargallo, 2009).

Los errores intralingüísticos se refieren a los errores que resultan por conflicto interno de las reglas de la lengua meta y de diferentes fases y estrategias del aprendizaje de la LE del alumno. Estos errores pueden luego dividirse en errores de generalización, que se deben a la aplicación equivocada de ciertos elementos gramaticales, y errores de simplificación, que se refieren al uso simplificado de algunos elementos gramaticales como por ejemplo el uso del infinitivo en vez del verbo conjugado (Medved Krajnović, 2010).

A este criterio pueden añadirse dos tipos de errores: los errores evolutivos y los errores ambiguos. Los errores evolutivos son el producto de equivocadas hipótesis sobre la LE del alumno, mientras que los errores ambiguos se consideran los errores que pueden ser interlinguales y evolutivos (Alexopoulou, 2006).

4.4.3 Criterio lingüístico

Este criterio se basa en la clasificación de los errores de los diferentes niveles lingüísticos y categorías gramaticales. Según Santos Gargallo (2009) la tipología de los errores de criterio lingüístico se puede mostrar de la manera siguiente:

- Errores fonológicos
- Errores ortográficos
- Errores morfológicos
- Errores sintácticos
- Errores léxicos
- Errores semánticos
- Errores pragmáticos

No obstante, en algunas tipologías estos conceptos se juntan y producen un grupo, por ejemplo los errores “morfosintácticos”, en lugar de dos grupos “los errores morfológicos” y “los errores sintácticos”, etc.

En general, esta clasificación predomina en el AE; pero se debe tener en cuenta que los investigadores modifican estos criterios según los objetivos de sus investigaciones. Esto resulta en diferentes taxonomías que luego causa un problema en la comparación de los errores conseguidos en distintos AE.

4.4.4 Criterio comunicativo

Conociendo la importancia de la comunicación hoy en día, no solo en el aprendizaje de la LE a través del enfoque comunicativo, sino también en la sociedad en general, es fácil ver la importancia de este criterio. Según Santos Gargallo (2009), el criterio comunicativo se fundamenta en la aceptabilidad, la adecuación, la comprensibilidad, la inteligibilidad y la irritación de parte del oyente, etc., y por lo tanto los errores se clasifican de este modo:

- Errores locales vs. Errores globales
- Errores de ambigüedad
- Errores irritantes

Los errores locales no se los consideran como errores graves, ya que no cortan la comunicación sino que afectan a elementos mínimos de la oración. Por otro lado, los errores globales pueden ser graves porque causan la ruptura en la comunicación entre los interlocutores debido al malentendido o la falta de comprensión. En general, las primeras suelen ser errores del sistema gramatical y las segundas son a menudo errores de léxico.

Los errores de ambigüedad pueden clasificarse en varias categorías según el criterio seleccionado y crear confusión, mientras que los irritantes, como el mismo nombre indica, irritan al oyente.

4.4.5 Criterio pedagógico

El criterio pedagógico se basa en la diferencia entre la actuación y competencia del alumno (Santos Gargallo, 2009). Además, como menciona Blažević (2012), la particularidad y diferencia de este criterio es que se puede combinar con cualquier otro criterio.

Bajo el criterio pedagógico podemos diferenciar:

- Errores transitorios
- Errores sistemáticos

Los errores transitorios pertenecen a la actuación. Se refieren a los errores que surgen en diferentes fases de aprendizaje, generalmente a causa de adecuación en las técnicas de enseñanza o insuficiente conocimiento de la LE, pero que suelen desaparecer con el tiempo (Santos Gargallo, 2009). Mientras que, por otra parte, los errores sistemáticos se relacionan con la competencia del alumno, o sea, su conocimiento insuficiente de la LE. Generalmente,

se produzcan a causa de inexistencia de un campo de la lengua extranjera en la lengua nativa del alumno; como por ejemplo la dificultad de los alumnos serbocroatas con los artículos en español por ausencia de los mismos en su L1 (*ibid.*).

Además de ya mencionada clasificación, también se debe mencionar la clasificación añadida por Vázquez (2010) que distingue entre:

- Errores fosilizables vs. Errores fosilizados
- Errores individuales vs. Errores colectivos
- Errores inducidos vs. Errores creativos

Los errores fosilizables son aquellos que presentan la dificultad en superar ciertas estructuras de una LE y a cuales se debe poner atención y esfuerzo especial para erradicarlos. Por otro lado, los errores fosilizados, como pone Fernández (2017), “no parecen corregibles y la mejor postura ante ellos es la tolerancia; corrigiendo un error fosilizado solo se consigue marcar una postura de poder, no la superación del error”. O sea, ellos simplemente ya no evolucionan.

Los errores individuales, como su nombre dice, se refieren a errores de un alumno particular y surgen por razones específicas de un individuo; mientras que los errores colectivos son errores de un grupo de alumnos de la misma lengua materna que se produzcan por algunos aspectos difíciles de entender y aprender de la LE.

Siguiente división concierne a los errores inducidos y errores creativos. Los inducidos resultan a causa de las instrucciones inadecuadas y/o deficientes en la clase, como por ejemplo explicaciones y retroalimentación defectuosa por parte del profesor, material inapropiados; mientras que los creativos se refieren a los errores que surgen como pruebas de hipótesis del alumno sobre la lengua extranjera.

Por último, se va a mencionar una división adicional de Vázquez (1991, en Penadés Martínez, 2003) bajo el criterio pedagógico. Se trata de la diferencia entre los errores de la producción oral y los de la producción escrita, que se difieren en circunstancias en las que se produzcan, como por ejemplo el tiempo y el espacio.

4.4.6 Criterios de la clasificación de los errores

Criterio descriptivo	<ul style="list-style-type: none">• Omisión• Adición• Formación errónea• Colocación errónea
Criterio etiológico	<ul style="list-style-type: none">• Errores interlinguales• Errores intralinguales• Errores evolutivos• Errores ambiguos
Criterio lingüístico	<ul style="list-style-type: none">• Errores fonológicos• Errores morfológicos• Errores sintácticos• Errores léxicos• Errores semánticos• Errores ortográficos• Errores pragmáticos
Criterio comunicativo	<ul style="list-style-type: none">• Errores locales• Errores globales• Errores de ambigüedad• Errores irritantes
Criterio pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• Errores transitorios• Errores sistemáticos• Errores fosilizables• Errores fosilizados• Errores individuales• Errores colectivos• Errores inducidos• Errores creativos• Errores en la producción escrita• Errores en la producción oral

Tabla 1: Criterios de la clasificación de los errores

5 La corrección de errores

La corrección de errores es un proceso que siempre sigue después de algún error que aparece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se debe mezclar la corrección como el sinónimo de la evaluación. La corrección, junto con la evaluación forma componentes principales de la retroalimentación (Ur, 1999).

Como nota Blažević (2012), la corrección es una práctica fundamental en la clase, y desde una perspectiva didáctica sus objetivos son servir de retroalimentación para los alumnos y prevenir la fosilización de errores. O sea, “la corrección didáctica tiene el objetivo de ayudar y favorecer el proceso de aprendizaje y no de resaltar lo negativo, poner en evidencia a la persona, frustrarla o humillarla de alguna manera” (Fernández, 2017:24).

Sin embargo, la corrección no es solo necesaria y útil para los alumnos, sino que para los profesores también. Para los alumnos, la corrección es una retroalimentación que aprueba o no sus hipótesis sobre la lengua, que luego pueden mejorar y así progresar; mientras que para los profesores es un señal de qué contenidos fueron asimilados y del funcionamiento de sus técnicas de enseñanza (Cassreany en Alexopoulou, 2005:107).

La cuestión que aparece a los profesores al detectar un error es qué, cuándo y cómo corregir, para que esa acción ayude a superar el error. La respuesta a estas preguntas se va a dar en los siguientes apartados.

5.1 ¿Qué corregir?

Al respecto a la duda de qué se debería corregir, es necesario determinar unos criterios de la corrección porque corregir todo es inútil y perjudicial ya que el alumno podría sentirse desmotivado y frustrado si se le corrigiera todo (Fernández, 2017). Al definir los criterios, es importante tener en cuenta lo que se está trabajando y los elementos que se quieren aprender, como también del método didáctico adoptado. En relación a esto, el profesor va a ajustar la corrección de errores de tal modo que será lo más beneficioso para el alumno y que no va a afectar a la fluidez de la comunicación y transmisión del mensaje. Esto también significa que el profesor tratará corregir a los errores que son típicos y adecuados con el nivel de competencia lingüística del alumno (Alexopoulou, 2005:115). Por esto, como nota Blažević (2012), sería mejor que los profesores que reconocen los errores transitorios de cada etapa de aprendizaje, se concentran en los errores fosilizables.

En general, la secuencia de los errores que se va a corregir, aunque se debe tomar en cuenta la situación en la clase, debería ser la siguiente: primero se tratan corregir los errores que afectan a la comprensión del mensaje; luego los errores frecuentes y los que afectan a reglas generales; los que inciden sobre los puntos que se están trabajando; después los errores fosilizables; como también los que están anotados en el "cuaderno de errores" y las frases erróneas concretas que ya se han practicado, etc. (Fernández, 2017). Sin embargo, los estudios realizados al respecto demostraron que se corrigen más los elementos de gramática (las formas verbales, la construcción oracional, la concordancia, los artículos y las preposiciones), mientras que al léxico, a la pronunciación y a la entonación no se les presta tanta importancia (Fernández, 1988:18 en Blažević, 2012).

A continuación se va a presentar una guía de Vázquez (2010:170-171, en Blažević, 2012) basada en el enfoque comunicativo que es recomendable de tener en cuenta para que la corrección de errores sea eficaz:

- Corregir exclusivamente los errores del material enseñado explícitamente: es común que los estudiantes intenten expresar cosas que sobrepasan sus conocimientos lingüísticos. En esos casos no hay que cohibirlos y desanimarnos, sino que antes de proponer cualquier actividad, se debería reflexionar cuidadosamente sobre las competencias que se necesitan para realizarla exitosamente y desarrollar las estrategias compensatorias de los estudiantes que les permitirán seguir hablando aunque no tengan los conocimientos necesarios para decir lo que quieren. Algunas de estas estrategias son la habilidad de parafrasear, de pedir ayuda del interlocutor, el uso correcto de los gestos, etc.
- Apoyarse en un catálogo previamente realizado de los errores colectivos fosilizables de cada etapa de aprendizaje y hacer hincapié en ellos
- Identificar los errores causados por la interferencia de la L1 o de otras LE que producen ambigüedad o malos entendidos, como los llamados “falsos amigos”
- Trabajar el léxico, la pronunciación y la entonación ya que los hablantes nativos, como interlocutores, con más facilidad superarán los errores morfosintácticos que los semánticos o pragmáticos
- Hacer hincapié en los errores típicos de los estudiantes que comparten cierta L1

Sin embargo, aunque se siguen todas las pautas en el proceso de la corrección, eso aún no garantiza la eficiencia del proceso y la superación de los errores. Es necesario que el alumno

también participe en este proceso, de manera que pueda reconocer el error y tratar de repararlo por sí mismo, como también practicar los elementos difíciles para erradicar la aparición del error en el futuro (Fernández, 2017). Para que esto suceda, el alumno debe ser motivado y tener una postura positiva hacia el aprendizaje. Una manera de que eso se obtenga es si el profesor presta más atención a las producciones correctas y demuestra su reconocimiento a través de una felicitación por éxito (Burt y Dulay, 1974 en Alba Quiñones, 2009). Frecuentemente, este método se ignora y olvida en la clase, aunque es muy útil y eficaz.

5.2 ¿Cuándo corregir?

El tiempo de la corrección en la mayor parte depende del tipo de la producción del alumno, o sea, si se trata de la producción oral o escrita. La corrección puede ser inmediata o diferida. Este último puede ser la corrección al final de enunciado, de un bloque, al final de la tarea o en un bloque especial al final de la clase. Esto se principalmente refiere a la producción oral, donde el profesor se encuentra con la duda de corregir inmediatamente o después en la primera pausa o al final de la producción. En estas situaciones, además de los criterios ya establecidos por parte del profesor, la decisión también depende del tipo del error que el alumno comete y del objetivo de la clase. La combinación de todos estos factores luego decide de la actuación del profesor.

5.3 ¿Cómo corregir?

Al principio el profesor debería crear un ambiente positivo en la clase donde los alumnos no tendrán miedo de cometer los errores o el miedo de la corrección. Eso se puede conseguir de manera en que se llega a un arreglo entre el profesor y los alumnos sobre la importancia de los errores, porque tal como el profesor tiene su escala de la importancia y gravedad de los errores, también la tiene el alumno. Debido a esto, antes de corregir los errores, también se debe considerar la personalidad del alumno que hizo el error y la percepción que tiene sobre ciertos errores (Fernández, 2017).

Los errores se pueden corregir de manera directa o indirecta. En general, de manera directa se deberían corregir los errores cuyas reglas el alumno no sabe o no aprendió y por lo cual no se puede autocorregir. Este tipo de corrección se puede realizar también en la primera pausa o al final de la producción y no necesariamente en el momento del error a fin de no interrumpir al

alumno. Por otro lado, la corrección indirecta se suele usar para las faltas cuyas reglas el alumno sabe pero las hizo por descuido u otros factores.

Las técnicas de corrección también se pueden dividir a dos grupos, a los que interrumpen la comunicación y a los que no la interrumpen. Los tipos de correcciones de errores que interrumpen la comunicación, según Fernández (2017) son las siguientes: llamadas puntuales de atención, ya sea a través de gestos o marcas (por ejemplo un gesto, un sonido, un movimiento), repeticiones interrogativas, reformulaciones de la frase hasta el error, peticiones de aclaración, preguntas o comentarios indirectos etc. Además de las mencionadas, diferentes formas de corrección también pueden ser dando pistas comunes (como la primera letra de la palabra) o metalingüísticas, dando asociaciones (usando otras LE) y recordándoles a los alumnos el contexto en el que aprendieron algo (Barbero Carcerero, 2009:10-11, en Blažević 2012).

Al final se puede mencionar, que un modo adicional de la corrección es apuntar en la pizarra las faltas al final de la producción oral del alumno o del clase para que los alumnos las autocorrijen (Blažević, 2012).

5.4 ¿Quién corrige?

En el pasado, como también hoy en día, en la mayoritaria de las situaciones la persona que corrige los errores es el profesor. Sin embargo, con las nuevas tendencias, la corrección empezó también hacer el alumno. La corrección no la hace necesariamente la persona que hizo el error, o sea no se trata solo de autocorrección, sino que en este proceso también pueden participar los compañeros o toda la clase. A pesar de esto, el profesor es la persona que aun dirige el proceso de corrección, aunque el modo de hacer esto mismo se cambió. Como nota Alexopoulou (2005:117), hoy, en lugar de la corrección directa, los profesores deberían advertir al alumno sobre un error y estimularlo para que se autocorrija y desarrolle su autonomía, como también deberían crear situaciones de práctica y una clima positiva y cooperante en la clase.

5.5 La corrección de la producción oral

La corrección de la producción oral es un proceso complicado y sensitivo ya que se debe tener en cuenta varios factores antes de corregir algo, como por ejemplo: los criterios que el profesor establece anteriormente a la actividad o la clase, el tipo de error cometido, el objetivo de la actividad en que el error se comete, la personalidad del alumno que comete el error etc. Debido a esto, Fernández (2017) observa que en la interacción o expresión oral, la corrección puntual es normalmente inadvertida e ineficaz ya que el alumno está concentrado a comunicar un mensaje y no a los errores. Ella también acentúa que el foco debería estar siempre en el tema y mensaje que se trata de transmitir, y no en los errores formales porque esto rompe la fluidez de la comunicación y distorsiona la tarea comunicativa, como también puede impedir al que expone y provocarle ansiedad. Esto no quiere decir que los errores formales no se deberían corregir, sino que la corrección no debería ser inmediata. No obstante, también existen las situaciones donde el alumno repite el mismo error varias veces que puede resultar en la confusión de los compañeros, y para evitar esto Fernández (2017:24) ofrece la siguiente explicación:

en esos casos, se puede practicar la “corrección comunicativa”, o sea la que realizamos en una conversación normal, cuando somos uno más en la interacción, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una opinión, etc. de forma que, sin interrumpir la comunicación, sino por el contrario, se dé la oportunidad de oír, de forma correcta una determinada estructura; y esto no tanto para el que expone, sino sobre todo para los que escuchan, pues aunque estén también centrados en el mensaje, tienen más capacidad en ese momento de monitorizar.

Para concluir, el profesor debe ser prudente en la corrección de errores, especialmente cuando se trata de la producción oral, ya que es un proceso complicado donde antes de corregir algo se debe considerar el objetivo pedagógico de cada actividad, la metodología adoptada, el nivel de aprendizaje de los alumnos, el tipo de error, la personalidad de cada alumno etc. La corrección es necesaria y tiene un papel muy importante en el aprendizaje puesto que facilita el alumno a superar sus errores y para que progrese y avance en su aprendizaje.

6 Las investigaciones de los errores en los alumnos croatas de ELE

A través de tiempo, las investigaciones de los errores de los alumnos de ELE basados en el marco de AE han aumentado, dado que este tema es aun actual e interesante. Sin embargo, las investigaciones de AE de alumnos croatas de ELE son escasas, y a continuación se van a presentar las investigaciones a este tema.

La investigación realizada por Kočman (2011) se basaba en el análisis de los errores gramaticales en la producción escrita de los estudiantes croatas de ELE. El corpus de la investigación estaba formado de 480 redacciones de 240 alumnos entre los 15 y los 18 años, de niveles A1, A2 y B1 según el MCER. El objetivo de su trabajo era analizar y describir los errores gramaticales comunes. Debido a esto, Kočman dio el énfasis en los siguientes errores:

- 1 Los artículos: como no existen en el croata, presenta un problema mayor porque mientras los alumnos de los niveles bajos evitan los artículos, los de los niveles más altos no saben usarlo correctamente y a menudo se le omite
- 2 Acentos gráficos: se trata de otra categoría que no existe en la lengua croata y por eso resulta problemática para los alumnos croatas
- 3 Concordancia de género: surge cuando entre un sustantivo y su adjetivo aparecen otros elementos, que luego puede causar la confusión y prevenir la concordancia de género
- 4 Tiempos pasados: mientras el español tiene 4 tiempos pasados, el croata tiene solo uno; los errores más frecuentes al respecto a esto son el uso del indefinido e imperfecto
- 5 Ser y estar: en el croata estos dos verbos corresponden a un solo verbo; este problema se puede ver en todos los niveles del conocimiento del español, especialmente a través de las descripciones de personas y sentimientos;
- 6 El subjuntivo: no existe en el croata, por lo que los alumnos deben aprender las reglas

Otros errores comunes que Kočman (2011) encuentra son los verbos reflexivos, pronombres directos e indirectos, como también las preposiciones. Todos estos se suelen usar de manera errónea debido a la interferencia de la L1.

En su investigación, Blažević (2012) se concentró en el análisis de errores de la expresión oral de los alumnos croatas de ELE del nivel B1. El corpus estaba formado de grabaciones de las clases de ELE y encuestas con los alumnos y profesores. Los participantes fueron 31 alumnos,

divididos en tres grupos según el lugar donde aprendan el español (escuela secundaria, escuela de idiomas y facultad universitaria) y sus 8 profesores. Los objetivos de la investigación fueron identificar y clasificar los errores comunes en la expresión oral y analizar su corrección, como también ver la actitud de los alumnos y profesores hacia los errores y su corrección. Los resultados de esta AE mostraron que alumnos cometen errores relacionados con el uso de los tiempos verbales, del subjuntivo, de los verbos ser y estar; también con las preposiciones, los artículos y la concordancia de género y número. En cuanto a la corrección, se observó que los profesores suelen corregir de manera directa e inmediata, mientras que los resultados de la encuesta mostraron que preferían las reformulaciones y no interrumpir las expresiones orales de los alumnos. Consecuentemente, la actitud no coincidió con la práctica. A través de la encuesta, se pudo también concluir que la percepción de los profesores y los alumnos hacia el error fue, en teoría, generalmente positiva, aunque se notaron también connotaciones negativas.

La investigación de Jelić y Guć (2015), como su foco tuvo el análisis de los errores verbales cometidos por los alumnos croatas de ELE del nivel B1 en la expresión escrita. Además, su objetivo era también analizar estos errores según el criterio lingüístico y comunicativo para observar en qué medida los errores verbales influyen a la comunicación. El corpus se consistió de las 26 redacciones de alumnos de ELE de una escuela secundaria. Los resultados indicaron que los errores más frecuentes eran gramaticales, especialmente la distinción entre los verbos ser y estar, los tiempos pasados y el modo subjuntivo. Otros errores que ocurren en la media suficiente eran en los paradigmas verbales con los verbos irregulares, que se relacionó con la hipergeneralización de las reglas y la concordancia de tiempos en oraciones subordinadas. En cuanto al AE según el criterio comunicativo, la investigación demostró que un gran número de los errores encontrados eran locales, lo que significó que habitualmente la comprensión del mensaje no era en riesgo.

Comparando las investigaciones mencionadas, podemos concluir que sus resultados se coinciden en muchas áreas, especialmente las de Kočman (2011) y Jelić y Guć (2015). Un enlace que es característico para las tres investigaciones es que los alumnos croatas de ELE cometen muchos errores en las áreas (los artículos, ser/estar, los tiempos pasados, el

subjuntivo, preposiciones) que se distinguen mucho o de hecho no existen en el croata, y por esto se necesita más tiempo y esfuerzo para aprenderlos.

Estas investigaciones nos servirán de referencia para nuestra investigación.

A continuación se pasa a la parte investigadora donde se van a tratar de aplicar los conocimientos adquiridos en la parte teórica a un estudio concreto en el que se van a analizar los errores de los alumnos, junto con el análisis de la corrección de los profesores croatas de ELE. Además, se va a hacer una encuesta de los profesores con el objetivo de comparar su comportamiento y la actitud hacia los errores de alumnos de ELE.

7 La investigación de la corrección de errores de los alumnos: la actitud y el comportamiento de los profesores

Después de la descripción del marco teórico en la primera parte de esta tesina, en este apartado se va a presentar la investigación que se llevó a cabo con los profesores del español como lengua extranjera y sus alumnos. Se van a presentar los objetivos de esta investigación, como también las hipótesis; seguidos por la metodología y su procedimiento; y al final se van a presentar e interpretar los resultados obtenidos.

7.1 Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación cumplida fue averiguar si la actitud de los profesores en corregir los errores de los alumnos de ELE del nivel A1 según el *MCER* coinciden con su comportamiento en la práctica, o sea en la clase. Además de esto, se han determinado algunos objetivos específicos:

- Analizar y comparar qué tipo de corrección es más usada por los profesores
- Analizar las opiniones de los profesores sobre los errores y la corrección de los mismos, usando los resultados de la encuesta

Esta investigación se basa en las tres hipótesis que se han establecido y que se fundamentan en el marco teórico de la primera parte de esta tesina, como también en las investigaciones realizadas introducidas en el capítulo anterior.

Hipótesis 1: El comportamiento de los profesores en la práctica sobre la corrección de errores de sus alumnos se va a diferenciar de su actitud y opiniones.

Hipótesis 2: El aspecto del lenguaje que más se va a corregir será la gramática.

Hipótesis 3: Los profesores más frecuente usan la corrección directa e inmediata.

7.2 Metodología

Para realizar nuestra investigación, se optó por la metodología de AE de que nos pareció más adecuado y que se consiste de siguientes pasos (Corder, 1981, en Fernández, 1995):

1. Identificación de los errores en su contexto
2. Clasificación de los errores
3. Descripción de los errores
4. Explicación del origen de los errores
5. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento

Aquí, se debe acentuar que en la AE de esta investigación se abarcaron los primeros tres pasos, ya que una descripción de las causas y el posible tratamiento de los errores, van fuera del alcance de nuestros objetivos de esta investigación.

Además, a continuación de la AE, se analizaron la corrección de la producción oral de los profesores de ELE, también como la actitud hacia los errores y la corrección.

7. 2.1 Participantes

En la investigación participaron 6 profesores de ELE en Croacia. Todos ellos tenían por lo mínimo 2 años de experiencia laboral como profesores de ELE, y de eso 3 eran los profesores en una escuela secundaria, mientras que otros tres enseñaban en una escuela de idiomas. De ellos, 5 (83,3%) eran mujeres, y solo uno (16,7%) era hombre. En relación a su edad, 2 participantes (33,3%) tenían entre 21-25 años, 2 participantes (33,3%) tenían entre 26-35 años, mientras que 1 participante tenía entre 36-50 años y 1 participante más de 50 años.

7.2.2 Instrumentos

7.2.2.1 Corpus de datos

El corpus de los datos de esta investigación lo forman 6 análisis de errores, 6 análisis de tipo y el momento de corrección y 6 encuestas² rellenas por profesores de ELE. Los AE y análisis de tipo de corrección se juntaron asistiendo a dos clases de cada profesor. La producción oral analizada se basó en aproximadamente 40 minutos de la parte de la clase en la que se practicó la expresión e interacción oral, dado que las clases no fueron especialmente preparadas para la observación, sino que los profesores continuaron con su plan y programa de clase.

En lo que se refiere a la encuesta, ella fue en español y anónima. A través de ella se recogieron los datos para el análisis de la actitud y las opiniones de los profesores de ELE sobre el concepto del error y de la corrección. En la parte introductoria de la encuesta se daban un par de preguntas demográficas básicas sobre los profesores. Mientras que la primera parte fue relacionada con la percepción del error, en la segunda parte el énfasis fue en la corrección. La mayoría de las preguntas fue de tipo abierto para que los profesores no estén limitados al explicar sus opiniones, y también para que su actitud sobre el tema mencionado se pueda observar más claramente. Por otro lado, habían también varias preguntas con respuestas múltiples o con la escala lineal donde los encuestados tenían que graduar su percepción al respecto a la dada pregunta.

7.2.2.2 Taxonomía

Como ya se mencionó, no existe una taxonomía de errores universal. Debido a esto, entre diferentes tipos de clasificaciones de errores, se puede escoger la que es más adecuada a los objetivos de cada investigación. Para los propósitos de esta investigación, elegimos la tipología de errores de Blažević (2012). En relación a esto, en la subcategoría de los verbos dentro del criterio morfosintáctico, excluimos el subjuntivo como también la 1ª y 3ª persona del Pretérito Perfecto o del Indefinido, y añadimos los verbos irregulares. Estos cambios se hicieron porque los alumnos que van a formar parte de esta investigación, tienen el nivel A1 de español según MCER, y aun no han estudiado el subjuntivo, mientras que los errores de la 1ª y 3ª persona del Pretérito Perfecto o del Indefinido se añadieron a los errores de tiempos pasados. Nuestra clasificación se va a concentrar en el criterio lingüístico, dentro de los que se

² La AE y la encuesta fueron adoptados desde la tesina de Blažević (2012).

van a diferenciar errores morfosintácticos, fonéticos, fonológicos, léxico-semánticos y pragmáticos, y también en el criterio descriptivo, donde se van a distinguir omisión, adición, falsa elección y malformación. Además de los errores identificados que se organizaron en la taxonomía antedicha, también se identificaron los tipos de corrección y el momento de corrección de los profesores. Estas dos tipologías de Blažević (2012) con modificaciones pequeñas se presentan así:

Tipo de error por el criterio lingüístico:

1. Errores morfosintácticos

1.1. Artículos:

1.1.1 Solos

1.1.2 Contraídos

1.2. Pronombres:

1.2.1 Personales

1.2.2 Lo

1.2.3 Demostrativo

1.2.4 Posesivo

1.3. Sustantivos:

1.3.1 /

1.3.2 Genero erróneo

1.4. Adjetivos

1.5. Adverbios

1.6. Adjetivos vs. Adverbios

1.7. Preposiciones:

1.7.1 Solas

1.7.2 Con verbos regidos

1.7.3 En locuciones

1.7.4 A (CD persona/CI)

1.8. Concordancia (género y número)

1.9. Conjunciones

1.10. Verbos:

1.10.1 Presente de Indicativo

1.10.2 Verbos irregulares

1.10.3 Tiempos pasados

1.10.4 Otros

1. 11 Orden de las palabras

2. Errores fonéticos (pronunciación)

3. Errores fonológicos (acentuación)

4. Errores léxico-semánticos

4.1. Elección

4.1.1 Ser/estar

4.1.2 Otros

4.2. Malformación

5. Errores pragmáticos

5.1. Registro

Tipo de error por el criterio descriptivo:

1. Omisión

2. Adición

3. Falsa elección

4. Malformación

Tipo de corrección:

1. Sin corrección

2. Directa:

2.1. Interrumpiendo

2.2. Sin interrumpir (paráfrasis, etc.)

3. Indirecta

3.1. Gestos/sonidos

3.2. Pidiendo aclaración

3.3. Repetición con tono interrogativo

3.4. Pistas metalingüísticas

Momento de la corrección:

1. Inmediata
2. En la 1ª pausa
3. Al final de la producción
4. En un bloque especial de la clase

7.3 Procedimiento de la investigación

La investigación se llevó a cabo en 3 escuelas secundarias y 3 escuelas de lenguas extranjeras en Varaždin en el año académico 2016/2017. Para realizarla, se asistió a las dos horas de clase de cada profesor. Previamente a la clase, a los profesores se les explicó la razón y el objetivo de la investigación. En dicho momento, también se les dio la copia impresa de la encuesta para rellenarla o se les envió por correo electrónico. Al asistir a la clase, se tomaban las notas de los errores y el uso de las diferentes técnicas de corrección de los profesores, especialmente aquellas relacionadas con los gestos y sonidos de los profesores.

Después de las observaciones y encuestas rellenas, se continuó a la segunda parte de la investigación, que fue el análisis de los resultados obtenidos.

7.4 Resultados

La tabla que sigue va a mostrar los resultados completos del AE de los alumnos. Además, en ella también se encuentran y presentan los resultados de las técnicas de corrección usados por los profesores de ELE.

				N° de errores	Tipo de corrección							Momento de la corrección							
					Sin corrección	Directa			Indirecta				Inmediata	En la 1ª pausa	Al final de la producción	En un bloque especial de la clase			
						Interrumpiendo	Sin interrumpir (parafasis, etc.)	Gestos/sonidos	Pidiendo aclaración	Repetición con tono interrogativo	Pistas metalingüísticas								
TIPO DE ERROR	Criterio lingüístico	Errores morfosintácticos	Artículos	Solos	O	13	2		3	3	1	1	3	2	7				
				Contraídos	A	2	1		1								1		
					E	4				1		3			1	2			
					A	2				1						1			
			M		2			1				1	1	1					
			Pronombres	Personales		0													
				Lo		0													
				Demostrativ		0													
				Posesivos	M	3						1	2		2				
			Sustantivos	Reflexivos	O	2			1	1						2			
					A	5	1			2		2	2		1				
				Género erróneo		0													
					M	2							2			2			
			Adjetivos		0														
			Adverbios		0														
			Adjetivos vs. Adverbios		0														
			Preposiciones	Solos	O	2	1			1							1		
					A	2	1						1		1				
					E	2				1	1			1	1				
				Con verbos regidos	M	8		1		2		2	3	5	1				
						0													
						0													
						0													
			En locuciones		0														
			A (CD persona/CI)		0														
			Concordancia (género y número)	O	1								1		1				
				M	16	5	2	1	1	3	2	2	2	6	2				
			Conjunciones		0														
			Verbos	Presente de Ind.	M	9	3	1	2		1		2	3	3				
						0													
Verbos irregulares	M	28		1	3	3	3	1	3	14	9	11	2						
	0																		
Tiempos pasados	M	1	1																
Otros		0																	
Orden de las palabras	M	4	3		1							1							
		0																	
TOTAL				108	18	8	13	14	9	13	32	27	40	8	0				
						21			68										

			N° de errores	Tipo de corrección						Momento de la corrección					
				Directa		Indirecta				Inmediata	En la 1a pausa	Al final de la producción	En un bloque especial de la clase		
				Sin corrección	Interrumpiendo	Sin interrumpir (paráfrasis, etc.)	Gestos/sonidos	Pidiendo aclaración	Repetición con tono interrogativo					Pistas metalingüísticas	
TIPO DE ERROR	Criterio lingüístico		Errores fonéticos (pronunciación)	45	9	10	2	3	4	6	11	12	13	9	
			Errores fonológicos (acentuación)	11	1	3	3			1	3	4	5	1	
	Errores léxico-semánticos	Elección	Ser / estar	1							1	1			
			Otros	11			6			2	3	2	6	1	
		Malformación	10		1	7			1	1	2	8			
	Errores pragmáticos	Registro	0												
TOTAL				78	10	14	18	3	4	10	19	21	32	11	0
						32		36							

Tabla 2 La tabla muestra los errores de los alumnos croatas de ELE detectados en el corpus analizado y las técnicas de corrección de sus profesores³

Como podemos observar en la tabla, en la producción oral de los alumnos se encontraron un total de 186 errores. Sin embargo, podemos observar que algunos tipos de errores no se encontraron y que algunos eran más frecuentes que otros. También podemos notar que profesores corrigieron un total de 157 errores a través de las diferentes técnicas donde predominó la corrección indirecta.

A continuación vamos a ver la distribución de estos errores y correcciones en porcentajes y en la forma de gráfico.

³ La tabla es adoptada y modificada de la tesina de Blažević (2012)

7.4.1 Resultados del análisis de errores de los alumnos croatas de ELE

En el primer gráfico se presentará el reparto de los errores encontrados en el corpus analizado, según el criterio lingüístico.

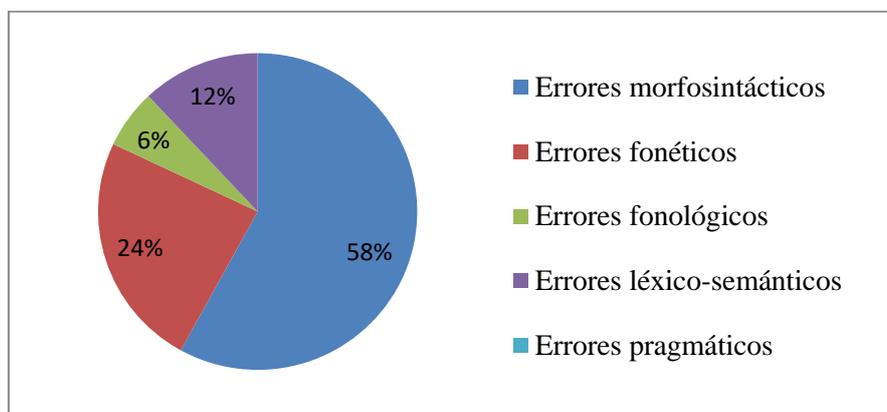


Gráfico 1 Tipo de errores según el criterio lingüístico

En el AE, según el criterio lingüístico, se detectaron en total 186 errores de alumnos croatas de ELE del nivel A1 según el MCER. De esto, 108 fueron errores morfosintácticos, 45 fonéticos, 11 fonológicos y 22 léxico-semánticos.

Como se puede observar, la mayoría de los errores se aplica a los errores morfosintácticos. Debido a esto, en el gráfico debajo se mostrarán los porcentajes de los dichos errores.

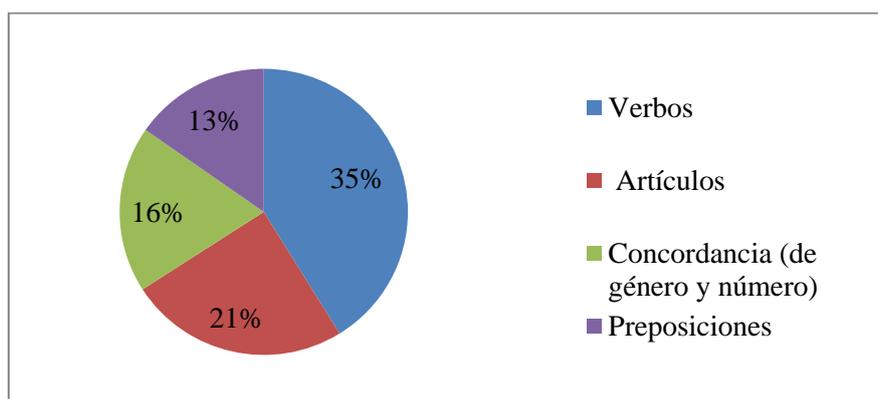


Gráfico 2 Tipos de errores morfosintácticos

De 108 errores morfosintácticos, los elementos que crearon más problemas fueron las siguientes cuatro categorías: verbos con 38 errores, artículos con 23 errores, concordancia (de género y número) con 17 errores y las preposiciones con 14 errores.

En cuanto a los errores verbales, cuyos errores fueron más numerosos dentro de los errores morfosintácticos, el gráfico 3 presentará su distribución.

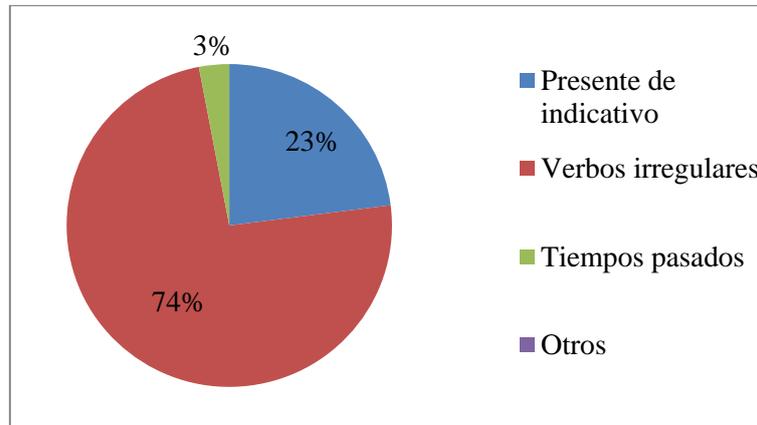


Gráfico 3 Los errores verbales

Como se puede notar, desde los 38 errores verbales, la mayor dificultad para los alumnos presentaron los verbos irregulares, a los que cayeron incluso 74% de errores verbales, es decir, 28 errores.

Los artículos con los 23 errores relacionados a ellos, fueron el segundo grupo de errores morfosintácticos que fue problemático para los alumnos de ELE. A continuación se va a mostrar el gráfico con estos errores.

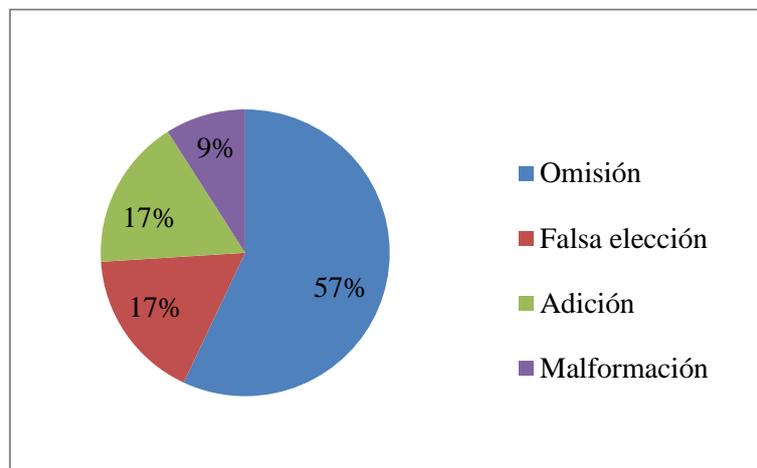


Gráfico 4 Los errores de artículos

El error más frecuente en el uso de los artículos fue la omisión de los mismos (13 errores), seguidas en menor medida por la falsa elección (4 errores), como también por la adición (4 errores) y la malformación (2 errores).

La concordancia de género y número también presentaba un problema para los alumnos del nivel A1, con un total de 17 errores. La gran mayoría de estos errores fue causada debido a malformación (16 errores), mientras que 1 error fue error de la omisión.

En que se refiere a las preposiciones, desde 14 errores conectados a ellas, la mayoría fue por la malformación (8 errores), seguidas por la falsa elección (2 errores), la omisión (2 errores) y adición (2 errores).

Al final, al respecto a los errores léxico-semánticos que también hicieron un grupo problemático para los alumnos, el gráfico de abajo mostrará la distribución de los dichos errores.

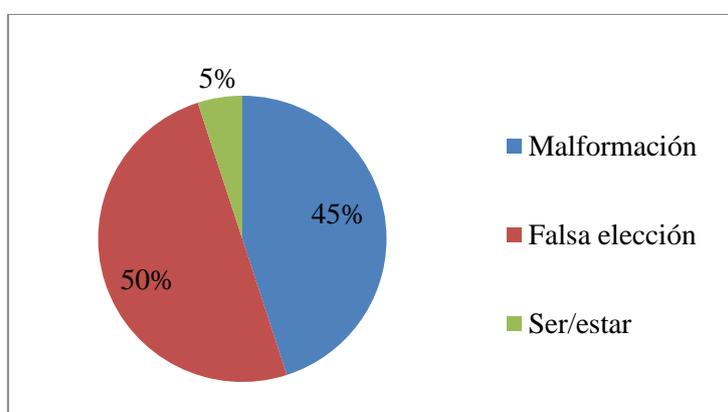


Gráfico 5 Los errores léxico-semánticos

En los 22 errores léxico-semánticos, se pudo notar que 10 errores fueron debido a la malformación, mientras que 11 errores ocurrieron causados por la falsa elección donde solo 1 perteneció a errores de ser/estar.

7.4.2 La corrección de la producción oral por parte de los profesores croatas de ELE

En este apartado se van a presentar los tipos y el momento de la corrección de la producción oral de los alumnos, cuyos errores fueron explicados en la sección anterior.

El gráfico 6 va a mostrar la distribución de la corrección de la producción oral.

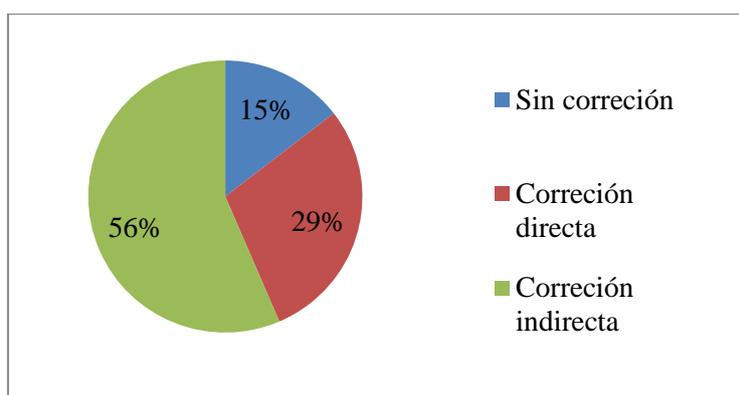


Gráfico 6 La corrección de la producción oral

Con el número total de 186 errores, los profesores corrigieron a 157 errores⁴, mientras que 28 errores quedaron sin corrección. Además, de estos errores corregidos, 53 fueron de manera directa, mientras que 104 se corrigieron de manera indirecta.

El gráfico siguiente presentará el reparto de la corrección directa.

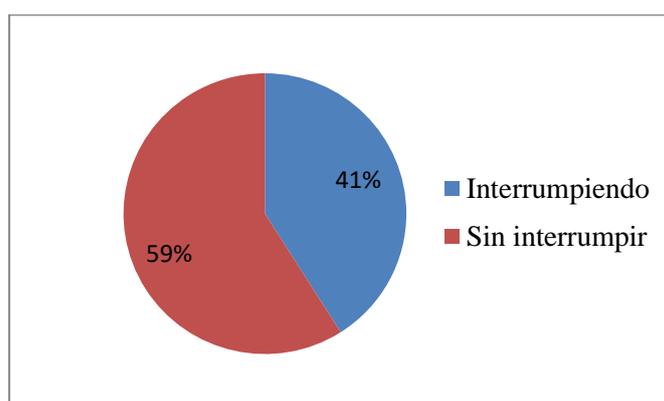


Gráfico 7 La corrección directa

En la corrección directa, se pudo notar que desde los 53 errores, los 22 fueron hechos interrumpiendo al alumno, mientras que los 31 errores fueron corregidos sin interrumpir.

⁴ El número de errores corregidos se diferencia del número de errores debido a que en algunas situaciones los profesores utilizaron dos técnicas para corregir un mismo error

El gráfico 8 enseñará la distribución de la corrección indirecta.

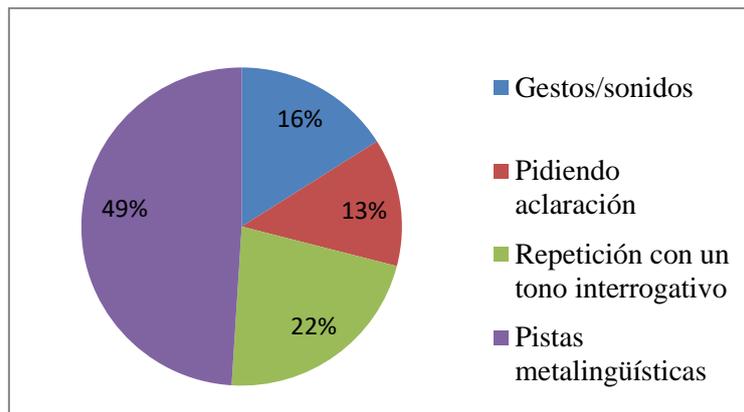


Gráfico 8 La corrección indirecta

En la corrección indirecta, de los 104 errores, los 17 fueron corregidos de gestos o sonidos, es decir de manera no verbal, los 13 correcciones de pidiendo aclaración, los 23 de repetición de un tono interrogativo, y los 51 dando las pistas metalingüísticas.

Pasando al momento de la corrección, que es también un elemento significativo del proceso de la corrección, el gráfico 9 presentará su distribución.

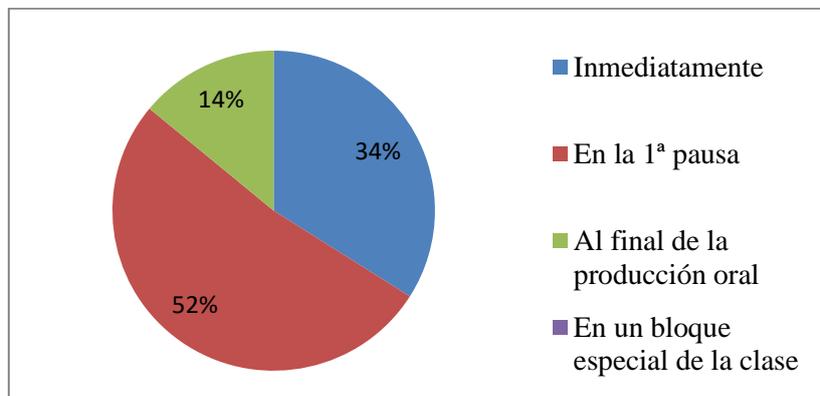


Gráfico 9 El momento de la corrección

Desde un total de 157 errores, los 48 errores fueron corregidos inmediatamente, los 72 se corrigieron en la 1ª pausa y los 19 se corrigieron al final de la producción oral, mientras que ningún profesor hizo la corrección en un bloque especial de la clase.

En cuanto a los tipos de errores más corregidos, se destacaron cuatro categorías que se van a presentar en el gráfico siguiente.

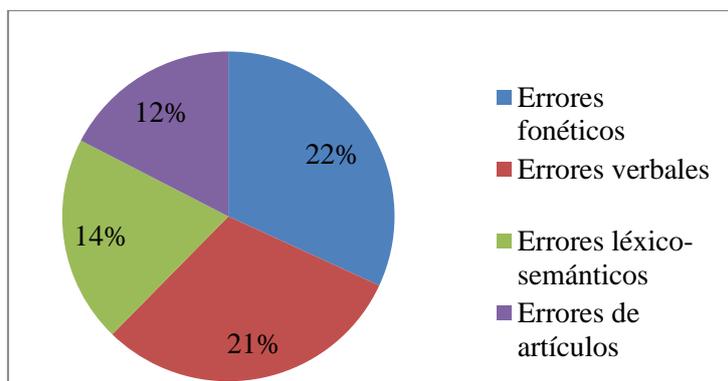


Gráfico 10 Los tipos de errores más corregidos

Se pudo observar que más frecuente, los profesores corrigieron errores fonéticos (22%) y errores verbales (21%), seguidos por los errores léxico-semánticos (14%) y errores de artículos (12%).

En lo que se refiere a los tipos de errores más corregidos, solo se va a añadir que los tipos de corrección que se usaron frecuentemente fueron diversos, desde la corrección directa inmediata hasta la corrección indirecta; a través de las pistas metalingüísticas o la repetición con tono interrogativo. Además, el tipo de corrección dependió también del tipo de error. De este modo, se pudo notar que al corregir los errores verbales habitualmente se usaban pistas metalingüísticas, mientras que al corregir los errores léxico-semánticos usualmente se usaba la paráfrasis.

También se debe añadir, que en algunos casos los profesores utilizaron la pizarra para advertir los alumnos del error y para ayudarlo a autocorregirse. Sin embargo, estas situaciones fueron muy escasas.

7.4.3 Resultados de la encuesta de los profesores

Todos los profesores fueron de Croacia y su lengua materna es croata, mientras que la lengua que usaron en la enseñanza habitualmente fue la L1 y la LE, o sea, hablaban tanto en croata como en español.

Al definir el error, tres profesores constataron que se trata del uso incorrecto del lenguaje; mientras otros le describían como: la falta que ocurre en varios aspectos de producción lingüística; la falta de concentración o conocimiento de los estudiantes; o la parte del aprendizaje de una lengua extranjera que nos muestra en qué nivel nos encontramos.

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de una L2, la actitud de los profesores hacia los errores fue mayoritariamente diversa. El gráfico 11 va a mostrar lo dicho más detalladamente.

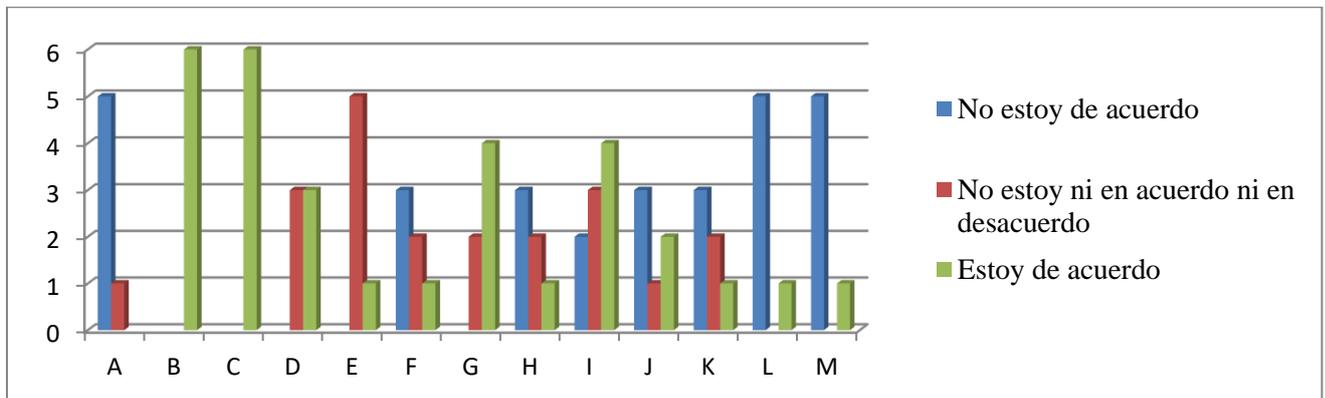


Gráfico 11 La actitud de los profesores hacia los errores

A: Errores deben ser evitados a toda costa

B: Los errores son inevitables

C: Los errores son parte del proceso de aprendizaje

D: Los errores muestran que todavía hay mucho por aprender

E: Los errores se deben al trabajo insuficiente

F: Corregir sin excepción todos los errores para evitar que se fosilicen

G: Concentrarse en los errores graves

H: En la producción oral es mejor no corregir, ya aprenderán

I: La corrección provoca frustración en el alumno

J: Como profesor, no puedo permitirme errores

K: Mis alumnos cometen errores no importa qué

L: Los errores de mis alumnos muestran mi incapacidad para enseñar

M: La corrección provoca frustración en el profesor

Aunque se pudieron notar respuestas variadas, los profesores se coincidieron completamente en la opinión de que los errores son inevitables y forman parte del proceso del aprendizaje. Además, la mayoría no estuvo de acuerdo que los errores deben ser evitados a toda costa, ni con que los errores de sus alumnos muestran su incapacidad para enseñar y que la corrección provoca frustración en el profesor. Con la frase que los errores se deben al trabajo insuficiente, muchos de los profesores no estuvieron ni en acuerdo ni en desacuerdo, mientras que acordaron que se deberían concentrar a los errores graves. En cuanto a las otras frases, la opinión de los profesores fue bastante mixta. De tal modo, la mitad de los profesores pensaron que los errores muestran que todavía hay mucho por aprender, mientras que otra mitad no estuvo segura si comparte esa opinión o no. Por otro lado, las respuestas muy diversas donde algunos coinciden y otros no, pertenecieron a la percepción de las siguientes frases: el profesor no puede cometer errores; se deben corregir todos los errores para evitar la fosilización; la corrección provoca frustración en el alumno; en la producción oral es mejor no corregir.

Pasando a la diferencia entre un error y un lapsus, los profesores describieron el error como las reglas no adquiridas por completo, mientras que el lapsus fue descrito como un error involuntario que se hace sin pensar y que no se debería repetir porque los alumnos se pueden autocorregir en estas situaciones.

En que se refiere a la tendencia de corregir mucho a sus alumnos en la expresión oral, los 4 profesores negaron esto debido a que en estas situaciones los alumnos se concentran en la comunicación y que no se les quiere confundir. Por otro lado, un profesor contestó que corrige mucho para enseñarles la forma correcta, mientras que un profesor respondió que esto depende del tipo y objetivo del ejercicio.

Cuando se les preguntó, qué aspectos del lenguaje corrigen usualmente, los profesores respondieron del siguiente orden: lo que más corrigen es la pronunciación y la entonación; seguidas de la gramática y el léxico; además, aunque el énfasis no es tanto en ellos, a veces se corrigen también errores de información, errores de pragmática y algunos otros errores.

Al respecto a la lengua de corrección de los errores, usualmente se usan la L1 y la LE a la vez, es decir, los errores se corrigen tanto en croata como en español.

La declaración “Corregir significa dar una respuesta correcta” es discutible y siempre provoca opiniones contradictorias, como también fue aquí, que se puede ver en el gráfico 12.

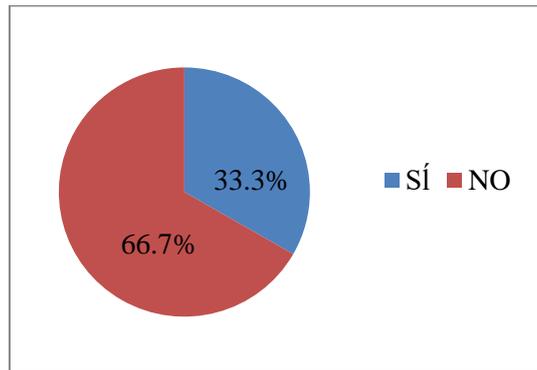


Gráfico 12 Opinión sobre la cuestión si corregir significa dar la respuesta correcta

En la cuestión si corregir significa dar la respuesta correcta, los 66,7% de los profesores piensa que esta frase no es correcta y no están de acuerdo con ella, mientras que 33,3% se pone de acuerdo con ella.

El siguiente gráfico muestra la frecuencia del uso de las diversas técnicas de corrección de los profesores.

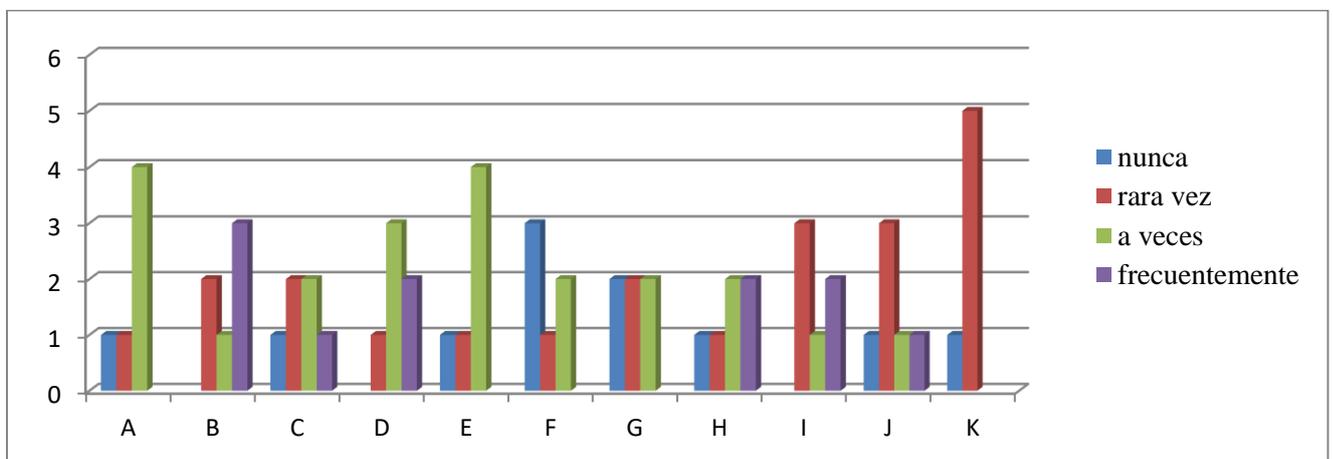


Gráfico 13 Frecuencia del uso de las diversas técnicas de corrección

A: Corrección directa

B: Dar una pista metalingüística

C: Repetir la frase hasta el error

D: Advertencia verbal o con gestos

E: Repetir la frase acentuando el error

F: Reformular corrigiendo

G: Pedir una aclaración

H: Dar una ayuda

I: Recordar del contexto del aprendizaje

K: Corregir por casualidad

J: Utilizar la pizarra

Mientras dos profesores declararon que casi nunca usan la corrección directa, otros las usan a veces; y lo mismo pasa con la repetición de la frase acentuando el error. Dar pistas metalingüísticas se difiere en sus respuestas; mientras que más de la mitad usa esta técnica a menudo, otros dos la usan raras veces. El uso de repetir la frase hasta el error, es tal vez lo más diverso porque tiene todo un espectro de preferencias; es decir, algunos profesores nunca o raras veces usan esta técnica, por otro lado también hay profesores que la usan a veces o incluso frecuentemente. Advertencia verbal o con los gestos es habitual, aunque una persona o la usa nunca. Reformular corrigiendo no suelen usar 4 profesores, cuando los 2 profesores la usan a veces. Pedir una aclaración esta técnica no es muy popular según la encuesta porque los profesores no la usan frecuentemente, solo en pocas veces. Dar una ayuda la actitud sobre esta técnica se también diferencia, la mayoría de los profesores la usan constantemente, pero por otro lado los demás casi nunca la usa. La mitad de los profesores usan la técnica de recordar del contexto del aprendizaje raras veces, mientras que la otra mitad la usan habitualmente. En relación a la utilización de pizarra, por lo general no se suele usar a menudo. Todos los profesores casi nunca corrigen por casualidad, o sea, dan la respuesta correcta a pesar que no tenían la intención de hacerlo.

En cuanto al tipo de corrección directa que utilizan habitualmente, el gráfico 14 va a presentar su distribución.

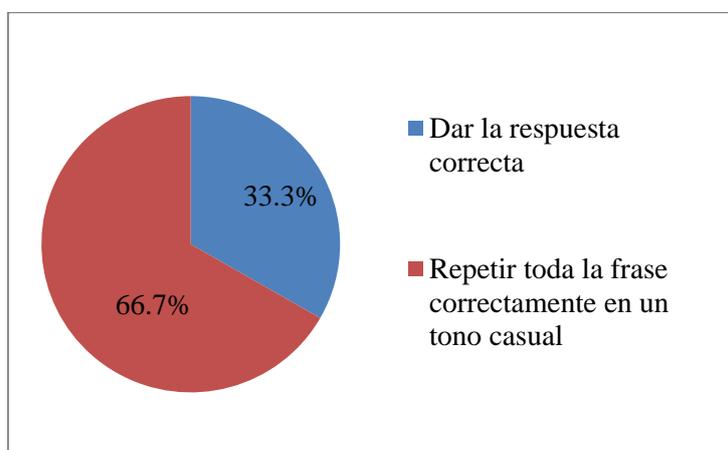


Gráfico 14 Tipo de corrección directa de los profesores

Como se pudo notar, cuatro profesores declararon que suelen repetir toda la frase correctamente en un tono casual, mientras dos profesores admitieron que dan la respuesta correcta.

A continuación, el gráfico 15 mostrará lo que profesores piensan sobre si la corrección oral ayuda a los alumnos a perfeccionarse.

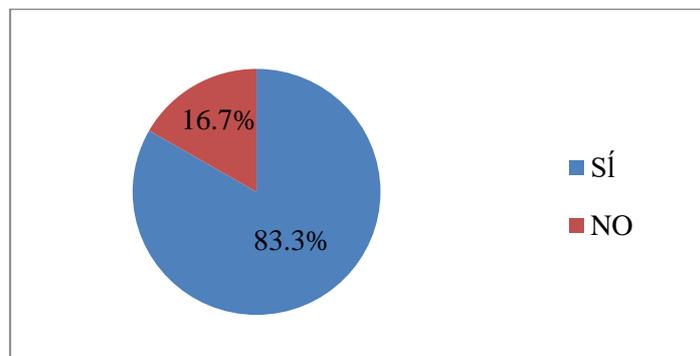


Gráfico 15 Opinión sobre si la corrección oral ayuda a los alumnos a perfeccionarse

Desde el gráfico se pudo concluir que la gran mayoría de los profesores acordaron con que la corrección oral ayuda a los alumnos en su aprendizaje, y solo uno no estuvo de acuerdo con esto.

En relación a esto, la mitad de los profesores también opinaron que los alumnos son frecuentemente conscientes de la corrección durante la expresión oral, mientras que la otra mitad pensó que esto pasa a veces y no es tan habitual.

En la encuesta también se les preguntó a los profesores del momento en el que habitualmente corrigen en la expresión e interacción orales y sus respuestas se pueden ver en el siguiente gráfico.

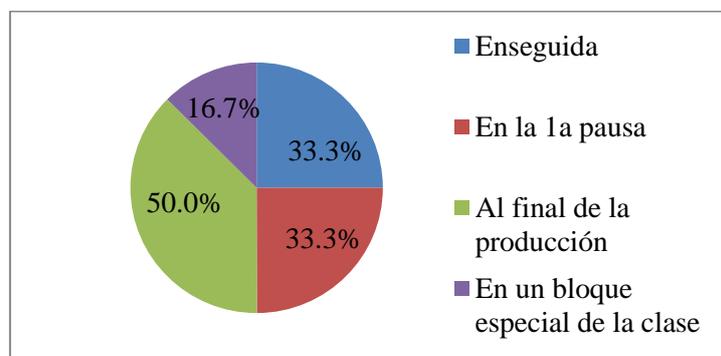


Gráfico 16 Momento en el que profesores corrigen en las actividades orales

Los resultados fueron diversos. Mientras la mitad de los profesores prefiere corregir al final de la producción, muchos también corrigen enseguida o en la 1ª pausa. Además, solo uno admitió que suele corregir en un bloque especial de la clase que no fue tan sorprendente que solo un pequeño número lo hiciera de esta manera.

Pasando a la persona que hace la corrección en la clase, en el gráfico 17 se va a presentar la distribución de lo dicho.

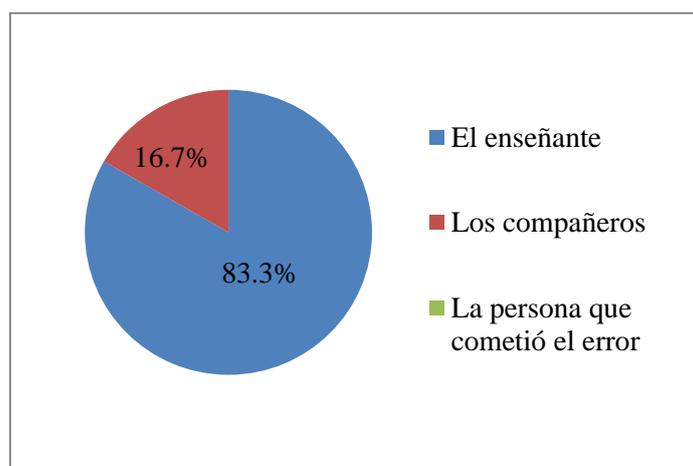


Gráfico 17 La persona que más corrige en la clase

En cuanto a la persona que más frecuente corrige en la clase, la gran mayoría 83,3% concurre que la corrección todavía realiza el enseñante, o sea el profesor, mientras solo 16,7% ofrecieron que a veces también los compañeros de la clase corrigen los errores.

Una de las percepciones donde todos los profesores estaban de la opinión igual, fue que ellos no corrigen a sus alumnos en la narración más que en otros géneros de la producción oral porque en estas situaciones el énfasis es en el mensaje que se quiere transmitir.

También, 66,7% de los profesores hizo la diferencia entre la corrección de la expresión oral en los exámenes y en la clase de manera que durante el examen corrigen menos porque es más formal y los alumnos deben mostrar su conocimiento. Por otro lado, 33,3% de los profesores no hizo esta diferencia para que los alumnos vean lo que les espera en el examen.

Al respecto a la corrección de los alumnos sin desanimarlos, como elemento crucial para lograr dicho objetivo, los profesores mencionaron su actitud hacia el error. En su opinión,

ellos deberían estimular al alumno para que sea consciente del error y se trate autocorregir, y al mismo tiempo ofrecer su apoyo y ayuda. Además, para que sus alumnos acepten de forma positiva sus proposiciones y los trabajen, unos profesores no les reprochan demasiado, les animan y muestran su satisfacción de su éxito, mientras que otros no tienen estas problemas debido a que sus alumnos saben que cometer errores es normal y que con la práctica se van a mejorar.

Cuando se trata de la estimulación de la autocorrección de sus alumnos y la corrección entre compañeros, los profesores respondieron que a veces tienen las actividades con este fin, y también antes de corregirlos ellos mismos, esperan un poco ofreciéndole al alumno o compañeros que se corrigen por sí mismos. Además, mientras uno es corregido, el resto de los alumnos escuchan, repiten y practican, es decir, ellos también participan en este proceso.

Para qué la corrección de un alumno sea provechosa para todos, los profesores usualmente lo explican a todos y se hacen los ejercicios o debates para practicar la respuesta correcta.

La verificación del éxito de la corrección, según los profesores se puede notar por medio de futuras tareas en las cuales se usan las construcciones que se han trabajado y corregido, o haciendo ejercicios para comprobar si aún se hacen los mismos errores. Una manera adicional de hacer esto es también incorporar los errores en el proceso de aprendizaje, que los profesores realizan a través de los ejercicios con las correcciones de las frases con errores que se luego deben corregir, durante los juegos o la revisión antes del examen.

En el siguiente gráfico se muestran los errores más frecuentes de los alumnos en el nivel A1 según los profesores.

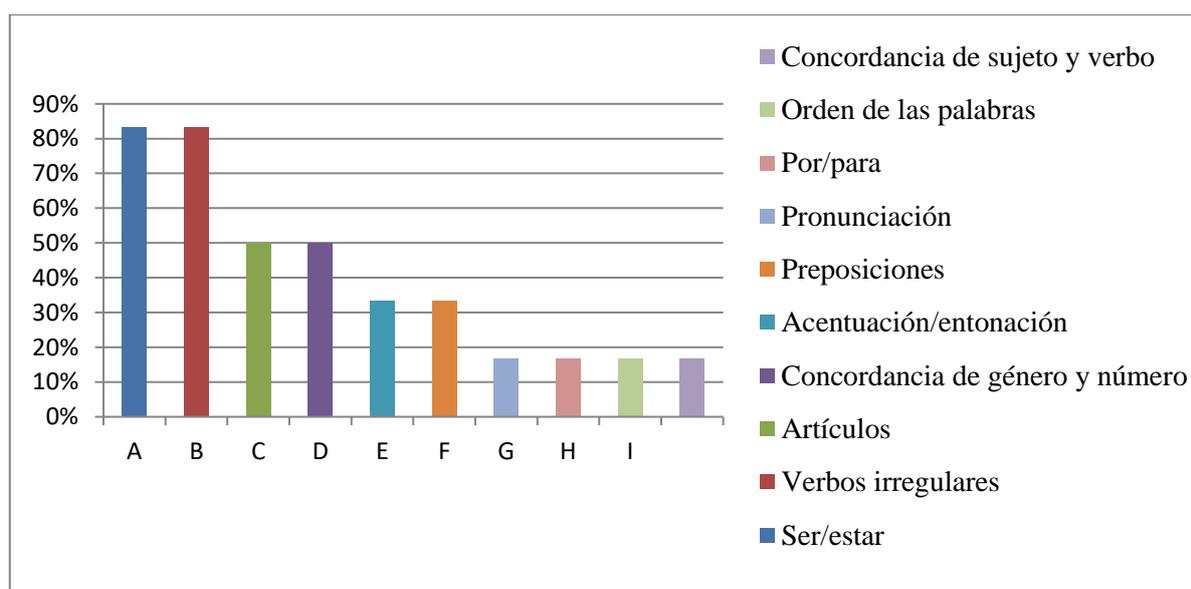


Gráfico 18 Los errores más frecuentes de los alumnos croatas en el nivel A1

Como se puede observar del gráfico, la mayoría acentúa que los alumnos tienen más problemas con la diferencia entre verbos ser y estar y verbos irregulares. También, la mitad de los profesores coincidieron en la opinión que un grave problema presenta el uso de los artículos y la concordancia de género y número. Después de estos errores siguen los errores de acentuación y entonación y erróneo uso de las proposiciones. Se puede también mencionar, que alumnos suelen errar con pronunciación, orden de las palabras y con la concordancia de sujeto y verbo.

Al final, entre los criterios que utilizan para la evaluación de la expresión oral, los profesores enumeraron las siguientes: pronunciación/accentuación, cantidad de información, vocabulario correcto, gramática, dominio del tema presentado, la fluidez de la producción etc.

7.5 Discusión

Para comenzar, tenemos recordar que el objetivo principal de la investigación fue a ver si la actitud de los profesores en corregir los errores de los alumnos de ELE del nivel A1 según el *MCEER* coinciden con su comportamiento en la práctica, o sea en la clase.

Desde la encuesta se pudo concluir la postura positiva de los profesores hacia el error que describen como un uso incorrecto de las reglas gramaticales, pero también como algo inevitable y parte del aprendizaje de la ELE de cada persona. Esto es una razón más por qué estimulan y motivan a sus alumnos en la clase incluso cuando repiten el mismo error. Analizando los errores de los alumnos, se pudo observar que los errores más frecuentes, junto con los de pronunciación y acentuación, eran los errores morfosintácticos. Esto corresponde a los resultados extraídos de la encuesta de los profesores. Como se esperaba, el problema especialmente fue el uso de los verbos irregulares y los artículos. Estos resultados no fueron sorprendentes si se toma en cuenta que su L1 no tiene los verbos irregulares ni artículos. En la mayoría de los casos se trataba de la malformación de los verbos irregulares y de la omisión de los artículos. La malformación se pudo atribuir a la escasez del conocimiento de las reglas o de la práctica, mientras que la omisión de los artículos pudo ser por la inexistencia de los mismos en el croata. Al respecto a los errores verbales, las investigaciones de Kočman (2011), Blažević (2012) y Jelić y Guć (2015) mostraron que los alumnos croatas tenían dificultades con el uso de los tiempos pasados, ya que el croata no tiene tantos tiempos pasados. Esto se

especialmente refiere a la distinción entre el indefinido y el imperfecto. Sin embargo, los alumnos en sus investigaciones tenían un nivel de conocimiento más alto y ya han aprendido los tiempos pasados. En contraste, nuestros alumnos apenas aprendían los tiempos del presente.

Al analizar la corrección de los profesores croatas de ELE, nuestra segunda hipótesis que el aspecto del lenguaje más corregido será la gramática, se confirmó, aunque parcialmente. Es decir, a través del análisis de la corrección, se notó que los tipos de errores que se corrijan frecuentemente sí eran la gramática (los verbos y los artículos), pero junto con la pronunciación y el léxico. Estos resultados coincidieron en total con las respuestas de los profesores en la encuesta, como también con la AE de los alumnos. En cuanto a los tipos de corrección, se observó que se usan más las técnicas indirectas que directas. Los más frecuentes fueron las pistas metalingüísticas, corrección directa e inmediata, seguidas por la repetición con tono interrogativo y paráfrasis, como también con la corrección no verbal, o sea de gestos y/o sonidos. Al respecto a este tema, el comportamiento de los profesores volvió a coincidir con sus opiniones, aunque con pequeñas desviaciones. Con esto se negó nuestra tercera hipótesis de que los profesores más frecuente usan la corrección directa e inmediata, aunque parcialmente, ya que esta manera de corregir fue en efecto muy usual pero no la más usual.

En que se refiere al momento de corregir, los resultados enseñaron que predomina la corrección en la primera pausa, seguida con la corrección inmediata y a veces también con la corrección al final de la producción. En este caso, la actitud se diferió de la práctica, porque en la encuesta la mitad de los profesores puso que corrijan al final de la producción que no se pudo ver en la clase. Por lo contrario, este tipo de corrección fue muy escasa en la clase. A continuación, lo que sí se coincide en la opinión y la práctica fue que la persona quien corrija es mayoritariamente el profesor, aunque en algunos casos y actividades se puede ver a los alumnos como hacen la corrección de sus compañeros o de sí mismos. Algunas opiniones de profesores que fueron presentadas en su clase fueron que no tienden a corregir la expresión oral de sus alumnos demasiado para no romper con la fluidez y trasmisión del mensaje, y para no desmotivarlos. También para mantenerlos interesados incluso cuando se yerra y corrige, los profesores introducen diferentes actividades para practicar las partes problemáticas, y muestran el satisfecho cuando los alumnos hagan algo bien. Estas características son un buen ejemplo del profesor que se preocupa por sus alumnos y les quiere enseñar de la manera más fácil.

Aquí se debe acentuar que nuestra primera hipótesis, la que se refiere a la disparidad entre el comportamiento de los profesores hacia la corrección de errores de sus alumnos en la clase, y su actitud, no se confirmó porque al analizar y comparar los dos, se pudo observar que estos dos elementos, contrario a nuestra opinión, concurrieron. Esto quiere decir que los profesores intentaron realizar y practicar lo que opinan, aunque a veces no se sucedió por completo.

Comparando los resultados obtenidos con la investigación de Blažević (2012), se notó que en su análisis las opiniones no concuerdan con el comportamiento de los profesores, mientras que en nuestra tesina generalmente sí lo hacen, aunque en algunos partes solo parcialmente. Además, existe la diferencia entre las técnicas de corrección y el momento de corrección. Es decir, mientras en nuestra investigación predominó la corrección indirecta con pistas metalingüísticas que ocurrió habitualmente en la 1ª pausa de la producción oral, en la investigación de Blažević (2012) predominó la corrección directa e inmediata. En cuanto a la postura de los profesores hacia el error y la corrección, las dos investigaciones coinciden que se trató de una postura positiva.

8 Conclusión

En el aprendizaje de una LE, la postura ante el error y también la corrección ha cambiado mucho. Desde el AC y la teoría que los errores son causados por la interferencia de la lengua materna, a través de la competencia comunicativa y enfoque comunicativo, hasta el AE donde el error ya no es algo completamente negativo sino que también presenta un señal de la adquisición activa de una LE. Además del error, la corrección es también un parte significativa del aprendizaje de una LE porque los alumnos necesitan ser corregidos para que aprendan y progresen. También como el error, la corrección presenta un concepto complicado donde se trata del proceso que depende de muchos factores tanto internos que se refieren a los criterios establecidos del mismo profesor, el objetivo de la actividad respectiva etc., como externos que incluyen la personalidad y el humor del alumno, el ambiente en la clase etc. El profesor debe también tener la base teórica de la corrección, saber las respuestas a las preguntas de qué, cuándo, cómo y quién puede corregir, a fin de que la corrección en la clase sea exitosa y provechosa.

Tras el análisis de errores de los alumnos croatas de ELE del nivel A1 según el MCER, se puede constatar que las mayores dificultades presentan los elementos de la lengua que no existen o son diferentes en el croata, o sea, los artículos, los verbos irregulares, la concordancia de género y número y las preposiciones. Al analizar la corrección de los profesores, se puede concluir que aunque la técnica de la corrección directa e inmediata aún se usa a menudo, también se utilizan otras maneras que despacio se convierten a las correcciones frecuentes, como por ejemplo el uso de las pistas metalingüísticas, repetición con tono interrogativo, perífrasis etc. También se debe acentuar que ahora el momento de la corrección predominante es en la 1ª pausa de la producción oral. Al respecto a las opiniones de los profesores sobre la corrección de errores de sus alumnos, se puede observar que son positivas y que se esfuerzan para que la corrección sea provechosa para todos los alumnos y no solo para la persona que cometió el error. En conclusión, nuestra investigación nos ha ayudado a llegar a la cognición de que es bueno mezclar las técnicas y modos de corregir para obtener aún mejores resultados, siempre y cuando no se pierde el objetivo de la corrección y del aprendizaje.

Como no existen muchas investigaciones de la expresión oral de los alumnos croatas de ELE y este parte del aprendizaje aún tiene muchas informaciones por descubrir y obtener, se

tendrían que hacer otras investigaciones similares al de Blažević (2012). Además, todos nosotros tenemos el mismo objetivo en la enseñanza de ELE, que es ayudar y facilitar el aprendizaje y el progreso del español como la lengua extranjera tanto para los alumnos, como para nosotros mismos.

9 Referencias

Alba Quiñones, V. (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 3,5: 1-16. Disponible en:

https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf

(fecha de consulta: 15.8.2018)

Alexopoulou, A. (2005). “Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores”, *Estudios de Lingüística aplicada*. 23, 41, 101-125. Disponible en: <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/640/719>

(fecha de consulta: 23.8.2018.)

Alexopoulou, A. (2006), “Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva”, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5: 17-36. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311>

(fecha de consulta: 20.8.2018)

Alexopoulou, A. (2010), “La función de la interlengua en el aprendizaje de las lenguas extranjeras”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9 (5): 84-99. Disponible en:

https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b6242baf90.pdf

(fecha de consulta: 20.8.2018)

Blažević, A.G. (2012), *El tratamiento del error en la clase de español como lengua extranjera: expresión e interacción orales, nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Fernández, S. (1988), “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”, *Actos de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Granada, Universidad de Granada, 13-28.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf

(fecha de consulta: 10.9.2018)

Fernández, S. (1995), “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Revista Universidad Complutense de Madrid (UCM), Didáctica* (7), 203-216.

Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>

(fecha de consulta: 21.8.2018)

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

Fernández, S. (2017), “Evaluación y aprendizaje”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, ISSN-e 1885-2211, N°. 24.2017. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

(fecha de consulta: 21.8.2018)

Harmer, J. (2001), “Chapter 7: Mistakes and feedback”, *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited

Jelić, A.B., Guć, A (2015), “Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE.” Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Kočman, A. (2011), “Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como lengua extranjera en la producción escrita”, *MarcoELE: Revista didáctica*, 13: 1-12.

Disponible en: https://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf

(fecha de consulta: 1.9.2018)

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER] (2002). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones: Anaya. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

(fecha de consulta: 10.9.2018)

Medved Krajnović, N. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international d.o.o.

Muñoz, C. (2000), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel. Disponible en:
<http://www.aelfe.org/documents/text6-Martinez.pdf>

(fecha de consulta: 10.9.2018)

Núñez Méndez, E. (2001), “¿Corregir o no los errores en la clase de español como lengua extranjera?”, *Proceedings of the VII Symposium of Social Communication*. Ed. by Center of Applied Linguistics 2: 132-38. University of Santiago de Cuba. Disponible en:

https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.hr/&httpsredir=1&article=1020&context=wll_fac

(fecha de consulta: 28.8.2018)

Penadés Martínez, I. (2003), “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Revista Linred (Lingüística en la red)*, 1: 1-29. Disponible en:

http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf (fecha de consulta:

22.8.2018)

Pérez Ruiz, J. (2011), “Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados.”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10: 27-51. Disponible en:

https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52947e01a919a.pdf

(fecha de consulta: 10.8.2018)

Sánchez Jiménez, D. (2006), “Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera (RedELE)*, 6. Disponible en:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:68d5904b-329b-4307-a4a1-8b1a6b2077ec/2006-bv-06-13sanchez-jimenez-pdf.pdf>

(fecha de consulta: 8.8.2018)

Ur, P. (1999) Module 17: “Giving feedback”, *A Course in language Teaching- Trainee book*, Cambridge University Press, pp.110-119

Vázquez, G. (2010.), “Hacia una valoración positiva del concepto del error”, Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las navas del Marqués.: MarcoELE: Revista de didáctica. 11: 164-177. Disponible en:

<https://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>

(fecha de consulta: 15.8.2018)

Anexo 1: Encuesta para los profesores de ELE⁵

LOS ERRORES EN LA CLASE DE ELE

Sexo: F M

Edad: 21-25 26-35 36-50 >50

Institución en la que dicta clases: Clases particulares Escuela secundaria

(puede marcar más de una opción)

Academia de idiomas Facultad

Lengua materna: _____

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de una L2, cree que:

(1 = no estoy de acuerdo en lo más mínimo - 5 = estoy absolutamente de acuerdo)

Los errores deben ser evitados a toda costa. 1 2 3 4 5

Los errores son inevitables. 1 2 3 4 5

Los errores son parte del proceso de aprendizaje. 1 2 3 4 5

Los errores muestran que todavía hay mucho por aprender. 1 2 3 4 5

Los errores de mis alumnos se deben muchas veces a que no trabajan lo suficiente. 1 2 3 4 5

Hay que corregir sin excepción todos los errores para evitar que se fosilicen. 1 2 3 4 5

Hay errores que son más graves que otros. Hay que concentrarse en los errores graves. 1 2 3 4 5

En la producción oral es mejor no corregir, ya aprenderán. 1 2 3 4 5

La corrección provoca frustración en el estudiante. 1 2 3 4 5

Como profesor, no puedo permitirme errores. 1 2 3 4 5

Haga lo que haga, mis estudiantes siguen cometiendo los mismos errores. 1 2 3 4 5

Los errores de mis estudiantes muestran mi incapacidad para enseñar. 1 2 3 4 5

La corrección provoca frustración en el profesor. 1 2 3 4 5

¿Cómo definiría el error?

¿Qué considera un error grave?

¿Cómo diferencia un error de un lapsus?

⁵ La encuesta fue adoptada de la tesina de Blažević(2012)

En la expresión oral, ¿tiende a corregir mucho a sus estudiantes?

SÍ NO

¿Por qué? _____

Ordene de mayor a menor el aspecto que más corrige (1 = lo que más corrige - 7 = lo que menos corrige):

- pronunciación _____
- entonación _____
- léxico _____
- gramática _____
- errores pragmáticos _____
- errores de información _____
- otros: _____

¿En qué idioma corrige habitualmente?

- a) Solo en la lengua nativa de los estudiantes.
- b) Solo en la lengua extranjera (la lengua meta).
- c) En la lengua nativa y en la extranjera.
- d) Me refiero a otras lenguas que mis estudiantes conocen.

Para usted, ¿corregir significa dar la respuesta correcta? SÍ NO

¿Cómo corrige a sus alumnos? (1=nunca, 2 = rara vez, 3 = a veces, 4 = frecuentemente)

Identifico el error y les doy la respuesta correcta. 1 2 3 4

Les doy una pista metalingüística (ej. femenino, indefinido...). 1 2 3 4

Repito la frase hasta el error (ej. María es simpatic...). 1 2 3 4

Les hago saber que algo está mal (verbalmente o con gestos). 1 2 3 4

Repito la frase recalcando el error (¿El oportunidad?). 1 2 3 4

Reformulo la respuesta corrigiendo el error. 1 2 3 4

Les pido una aclaración (No he entendido, ¿qué quieres decir?) 1 2 3 4

Les doy una ayudita (“la palabra empieza con...”, en inglés se dice...). 1 2 3 4

Les recuerdo en qué contexto lo practicaron (cómo y dónde). 1 2 3 4

Para corregir errores en la expresión oral, utilizo la pizarra. 1 2 3 4

Al marcar un error, se me “escapa” la respuesta correcta. 1 2 3 4

Si corrige directamente, ¿cómo lo hace habitualmente?

- a) Doy la respuesta correcta. b) Repito toda la frase correctamente en un tono casual.

¿Cree que las correcciones orales ayudan a sus alumnos a perfeccionarse? SÍ NO

En la expresión e interacción orales, generalmente corrige:

ENSEGUIDA EN LA 1.a PAUSA AL FINAL DE LA PRODUCCIÓN

EN UN BLOQUE ESPECIAL DE LA CLASE

En la expresión e interacción orales, ¿corrige menos que en la escrita?

SÍ NO

¿Por qué? _____

En la expresión e interacción orales, ¿corrige menos que en la escrita?

SÍ NO

¿Por qué? _____

En la narración, ¿corrige más a sus alumnos que en otros géneros de la producción oral?

SÍ NO

¿Por qué? _____

En la narración, ¿corrige más a sus alumnos que en otros géneros de la producción oral?

SÍ NO

¿Por qué? _____

¿Corrige de forma distinta la expresión oral en los exámenes y en la clase?

SÍ NO

¿Por qué? ¿En qué se diferencian?

En su clase, con más frecuencia corrige/en:

- a) el enseñante.
- b) los compañeros.
- c) la persona que cometió el error.

¿Cómo corrige a los alumnos sin desanimarlos? ¿Qué considera crucial para lograr dicho objetivo?

¿Qué hace para que sus alumnos acepten de forma positiva sus propios errores y los trabajen?

¿Cómo estimula la autocorrección de sus estudiantes y la corrección entre compañeros?

¿Qué hace el resto de los alumnos mientras uno es corregido?

¿Cómo logra que la corrección de un alumno sea provechosa para todos?

¿Qué pasa después de la corrección?

¿Cómo verifica el éxito de la corrección?

¿Cómo y cuándo incorpora los errores en el proceso de aprendizaje?

Los errores más frecuentes de los alumnos croatas en el nivel B1 son:

ser/estar imperfecto/indefinido pronombres por/para acentuación/entonación
pronunciación llevar/traer indicativo/subjuntivo artículos vocabulario concordancia de
género y número preposiciones orden de las palabras verbos irregulares ir/venir
otros:

¿Qué criterios utiliza para la evaluación de la expresión oral?

¡Muchas gracias!