

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

Stav hrvatskih profesora španjolskog kao stranog jezika prema ispravljanju pogrešaka u  
usmenom izražavanju

Studentica: Sanja Arnautov

Mentorica: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2018.

Universidad de Zagreb  
Facultad de humanidades y ciencias sociales  
Departamento de estudios románicos

La actitud de los profesores croatas de español como lengua extranjera hacia la corrección de  
los errores en la expresión oral

Estudiante: Sanja Arnautov

Mentora: dr. sc. Mirjana Polić Bobić  
Comentora: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2018

**Sažetak:**

Ispravljanje pogrešaka sastavni je dio svakog nastavnog procesa i kao takvo uvelike utječe na učenika, zbog čega je važno da svaki nastavnik zna i može odrediti kada, kako i što ispravljati. Pogreška se definira kao odstupanje od pravila ciljnog jezika, a sa stajališta profesora učenička pogreška je bilo kakva njegova reakcija na učenikovu izjavu koju on opovrgava, koju mora preoblikovati ili zatražiti njezin ispravak. Ovim radom željeli su se istražiti stavovi profesora prema ispravljanju učeničkih usmenih pogrešaka. U prvom, teorijskom dijelu objasnio se kako se razvijalo poimanje i ispravljanje pogrešaka kroz povijest usvajanja jezika. Također, predstavile su se vrste pogrešaka te način i tehnike ispravljanja pogrešaka. U drugom dijelu predstavilo se istraživanje koje se provelo među hrvatskim profesorima španjolskog kao stranog jezika o njihovim stavovima vezanim za ispravljanje pogrešaka u usmenom izražavanju.

**Ključne riječi:** pogreške, ispravljanje, hrvatski, španjolski kao strani jezik, profesori, usmeno izražavanje

**Resumen:**

La corrección de errores es parte integral de la enseñanza de lenguas extranjeras y como tal afecta mucho a los estudiantes, por lo que es importante que cada profesor sepa y pueda determinar cuándo y cómo corregir. El error se define como una desviación de las reglas de la lengua meta y desde el punto de vista del profesor es cualquier tipo de reacción que, ante una elocución del alumno, debe transformar, desaprobar o pedir una mejora. Con este trabajo se pretende estudiar la actitud de los profesores croatas hacia la corrección de los errores en la expresión oral. En la primera parte teórica se explica cómo se desarrolló la percepción del error durante la historia de enseñanza de lenguas. Además, se presentan los tipos de errores y técnicas de corrección. En la segunda parte, se expone la investigación hecha entre los profesores croatas de español como lengua extranjera sobre sus actitudes con respecto a la corrección de errores en la expresión oral.

**Palabras clave:** errores, corrección, croata, español como lengua extranjera, profesores, expresión oral

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. CONCEPTOS PRINCIPALES .....</b>	<b>5</b>
<b>3. DESARROLLO HISTÓRICO DEL TRATAMIENTO DEL ERROR.....</b>	<b>7</b>
3.1. Métodos tradicionales .....	7
3.2. Nuevo concepto del error .....	8
<b>4. TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES .....</b>	<b>12</b>
4.1. Criterio lingüístico .....	12
4.2. Criterio etiológico .....	12
4.3. Criterio pedagógico.....	13
4.4. Criterio comunicativo .....	15
<b>5. LA CORRECCIÓN .....</b>	<b>16</b>
5.1. Técnicas de corrección.....	18
<b>6. INVESTIGACIONES PREVIAS .....</b>	<b>22</b>
<b>7. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ACTITUD DE LOS PROFESORES CROATAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA HACIA LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN LA EXPRESIÓN ORAL .....</b>	<b>24</b>
7.1. Objetivos e hipótesis .....	24
7.2. Participantes .....	25
7.3. Instrumentos y procedimientos .....	26
7.4. Resultados .....	27
7.4.1. Definiciones del error.....	27
7.4.2. Percepción del error y de la corrección.....	29
7.4.3. Técnicas que se usan para corregir .....	35
7.5. Discusión.....	42
7.5.1. Percepción del error .....	42
7.5.2. Gravedad del error .....	43
7.5.3. Técnicas que se usan para corregir .....	44
<b>8. CONCLUSIÓN .....</b>	<b>46</b>
<b>Bibliografía: .....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXO 1: encuesta para los profesores .....</b>	<b>50</b>

## **1. INTRODUCCIÓN**

Para el hombre es intrínseco cometer errores, por lo que lo mejor es aceptarlos y aprender de ellos. Ese dicho puede implementarse en muchos aspectos de la vida, incluyendo el aspecto de la enseñanza de lenguas extranjeras. El error que un alumno comete puede llegar a ser precisamente aquello de lo que va a aprender. Además de los alumnos, los profesores también deben lidiar con sus errores y corregirlos, lo que, aunque parezca un trabajo fácil y normal, puede resultar ser muy complejo. Los profesores deben saber encontrar el momento y el modo justo de corregir para que el error no pase por desapercibido y favorezca el aprendizaje de sus alumnos.

En la primera parte de esta tesina, la teórica, se explicará el concepto del error y la corrección y se resumirá el desarrollo histórico del tratamiento del error en la enseñanza, empezando por los métodos tradicionales, para terminar con el enfoque comunicativo. A continuación, se repasará la tipología de los errores. En cuanto a la corrección, primero se explicará la importancia de la corrección en la clase y se tratarán de aclarar las preguntas que cada profesor tiene a la hora de corregir. Al final se presentarán las técnicas que los profesores pueden emplear para corregir. En la segunda parte se presentará la investigación realizada entre los profesores croatas de español como lengua extranjera con la que se analizará su actitud hacia la corrección de los errores en la expresión oral.

## 2. CONCEPTOS PRINCIPALES

Antes de empezar a desarrollar este tema es necesario aclarar y explicar los conceptos principales. En la correspondiente literatura hay varias definiciones del error en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Santos Gargallo (2008:392) el error es “la desviación de la norma de la lengua meta”. Alexopoulou (2005:105) destaca que “el error no es otra cosa que un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico en un determinado estadio de la interlengua<sup>1</sup> del aprendiente”. En el diccionario de la Real Academia Española (2017) lo explican como: “Concepto equivocado o juicio falso. Acción desacertada o equivocada. Cosa hecha erradamente”, mientras que Caderno y Fuentes (1998; 473) lo definen como “algo que está mal y que provoca una reacción en el interlocutor”.

Precisamente esa reacción que el error provoca en el interlocutor, que en el caso de la enseñanza es la corrección del profesor, es otro concepto que hay que definir. Ribas Moliné y D’Aquino Hilt (2004:32) consideran que la corrección es “la reacción ante una expresión que no se considera correcta y las medidas que se toman al respecto”. Chaudron (1983, en Silva Cruz, 2013:3) lo explica como “cualquier tipo de reacción del profesor, que, ante una elocución dada, la transforma, la desaprueba o pide una mejora.”.

Un concepto un poco polémico en el campo de la enseñanza es la fosilización del error. Ese fenómeno Baralo (2004; en Arcos Pavón: 138) lo describe como “un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada”. Esa denominación y la descripción lo presentan como algo irreversible, sin embargo, Cortés Moreno (2005) ese tipo de error lo denomina el error aletargado y considera que no necesariamente es irreversible. Cree que es posible que el alumno sobrepase el error cuando recupere el interés por el proceso lingüístico.

Además de los errores existen otros tipos de equivocaciones de los alumnos. Corder (1967, en Ribas Moliné y D’Aquino Hilt, 2004) fue el primero quien hizo una distinción entre error y falta. El error es algo que ocurre ante el desconocimiento o poco dominio de una regla, mientras que la falta ocurre cuando el alumno usa erróneamente una regla por un accidente momentáneo, pero normalmente conoce la regla. Aquí también es importante incluir el lapsus que es un fenómeno que ocurre por falta de concentración de un alumno o factores como el cansancio o la distracción. Ese tipo de equivocación también suele ocurrir en los hablantes nativos.

---

<sup>1</sup> Véanse el apartado 3.8.

Según Corder (1967, en Blažević, 2014), los errores tienen un valor para todos los que participan en el proceso de la enseñanza de una lengua. Al profesor le proporcionan informaciones sobre el nivel del conocimiento de sus alumnos, a los alumnos les verifican las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y para los investigadores son una fuente de estrategias y procesos que se usan para aprender una lengua extranjera.

No obstante, no siempre se consideraba que el error podía tener aspectos positivos o servir como fuente de información. A continuación, veremos cuáles eran las opiniones sobre el error a lo largo de la historia.



### **3. DESARROLLO HISTÓRICO DEL TRATAMIENTO DEL ERROR**

La percepción del error ha ido cambiando con la aparición de distintos métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras y diferentes investigaciones. Aunque existen muchos métodos de enseñanza, aquí se presentará como se trata el error en los métodos e investigaciones más populares de los últimos dos siglos.

#### **3.1. Métodos tradicionales**

El método Gramática – traducción proviene de las lenguas clásicas (también denominado el método clásico) y su uso se populariza en la primera mitad del siglo XX (Cortés Moreno, 2000). Este método se focaliza en la lengua escrita, las traducciones y el vocabulario. Los errores se ven con muy malos ojos, son indeseables, deben corregirse inmediatamente y son considerados como algo muy negativo que debe evitarse. El problema con este método es que en las pocas ocasiones que se utiliza la lengua oral, los alumnos se frustran fácilmente debido al muy estricto tratamiento del error, mientras que el profesor es la autoridad máxima y el que hace todas las correcciones (Melero Abadía, 2000).

Puesto que con el método clásico los alumnos no llegan a dominar la lengua oral, crece el interés por la enseñanza de otras destrezas de la lengua (Cortés Moreno, 2000). De allí surge el método directo. Aunque al contrario del método clásico, la lengua oral es la única que se utiliza en el aula y el uso de la lengua materna está totalmente prohibido, el error preserva su papel negativo (Melero Abadía, 2000). Se pretende evitar los errores porque se considera que generan un hábito incorrecto, pero si ocurren se corrigen inmediatamente (Hernández Reinoso, 2000).

En los años 20 y 30 en Gran Bretaña están descontentos con el método directo y trabajan en un método con bases científicas para aplicar el uso oral de la lengua. De allí surge el enfoque oral. También conocido bajo el nombre de enseñanza situacional de la lengua, este enfoque se basa en aprender a usar la lengua en situaciones fuera del aula. El error sigue siendo una cosa que se evita a toda costa, pero se introduce la posibilidad de la corrección entre alumnos cuando el profesor considera que están lo suficientemente preparados para hacerlo (Cortés Moreno, 2000).

En la Segunda Guerra Mundial aumenta la necesidad para aprender lenguas de una manera rápida ya que se necesitan intérpretes militares para poder entender las lenguas de los enemigos. De allí surgen dos métodos: el método audiolingual y el método audiovisual. Los dos tienen los mismos conceptos metodológicos, pero distintas prácticas didácticas. Se practica la expresión oral y la comprensión auditiva como las destrezas más importantes y se

evita el uso de la lengua materna (Melero Abadía, 2000). El error todavía se ve como algo que no debe ocurrir, ya que se considera que dificulta la expresión oral y crea malos hábitos. Por eso el profesor supervisa la práctica oral lo máximo posible y, si el error ocurre, lo corrige inmediatamente. Esa práctica resulta contradictoria porque estos métodos no preparan al alumno a una producción oral espontánea e improvisada (Cortés Moreno, 2000).

Por la necesidad de que una lengua se aprenda rápidamente, los lingüistas estructuralistas norteamericanos inventan el programa *Army specialized training program*. El propósito de este programa es comparar la lengua materna y la lengua meta para encontrar en qué se distinguen sus sistemas lingüísticos. Ese método se basa en el análisis contrastivo entre esas dos lenguas. Se supone que los alumnos adquieren con más dificultad los aspectos de una lengua extranjera si son diferentes a su lengua materna y por eso aparecen los errores. Por otra parte, creían que las estructuras iguales en las dos lenguas nunca causan ningún problema y los errores no aparecen. Lo que se pretende con este método es predecir los errores y así poder evitarlos (Ribas Moliné y D'Aquino Hilt, 2004).

Como observa Penadés Martínez (2003), el análisis contrastivo no era muy exitoso ya que en algunos casos los alumnos producían errores en estructuras similares a su lengua materna y viceversa. Además, los errores no aparecían siempre en las estructuras que eran completamente diferentes.

### **3.2. Nuevo concepto del error**

Como el análisis contrastivo no resulta ser útil, comienzan a hacerse nuevas investigaciones sobre el tema que resultan en un nuevo sistema para entender los errores llamado el análisis de errores. Este método es opuesto al análisis contrastivo ya que no se comparan dos lenguas, sino que se analizan las producciones reales de los alumnos en la lengua meta (Fernández Lopez, 1995). El primero que empieza con el análisis de errores fue el lingüista Corder, quien propone los siguientes pasos para identificar los errores (Corder, 1981 en Fernández Lopez, 1995:206):

1. Identificación de los errores en su contexto
2. Clasificación y descripción
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y fuentes de cada error
4. Evaluación del error y la búsqueda de la posible terapia

Con este método el error se convierte en un fenómeno de mucha importancia para los investigadores. Llega a ser algo imprescindible y útil en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que los investigadores lo analizan para obtener informaciones sobre los procesos cognitivos de los alumnos a la hora de aprender una lengua y para descubrir los aspectos más difíciles, sus causas y cómo superarlos (Jelić y Guć, 2014).

A pesar de que el análisis de errores surge como respuesta contraria al análisis contrastivo que está muy criticado, Arcos Pavón (2009) destaca que algunos lingüistas creen que el análisis contrastivo y el análisis de errores deberían utilizarse de forma paralela para que los resultados sean más completos. El análisis de errores a veces puede confirmar los resultados del análisis contrastivo, lo que podemos ver en el análisis de errores de los alumnos croatas de español como lengua extranjera.

Son pocas las investigaciones sobre el análisis de errores entre los estudiantes croatas, pero todas muestran resultados similares. La mayoría de los análisis de errores se centra en los errores escritos, probablemente porque es más fácil recolectar el material necesario. Una de las primeras investigaciones la hizo Kočman en 2011, donde presenta que los errores en la producción escrita de los alumnos croatas ocurren por dos causas: la primera es la ausencia de los conceptos gramaticales en el croata que existen en español. Por eso ocurren errores en el uso de los tiempos pasados, los verbos ser y estar, los acentos gráficos y el subjuntivo. Otra causa es la interferencia de la interlengua, por la que las reglas del sistema español previamente asimiladas en el proceso del aprendizaje tienen influencia en el aprendizaje de contenidos nuevos. Por eso ocurren errores en, por ejemplo, la concordancia de género, los verbos reflexivos, los pronombres etc. Otro análisis de errores escritos fue hecho por Jelić y Guć (2014). Las autoras se centraron en los errores verbales y los resultados otra vez mostraron los mismos puntos débiles de los alumnos croatas: los tiempos pasados, el uso del subjuntivo y los verbos ser y estar. La investigación de Turkalj (2014) muestra resultados parcialmente diferentes. Como los errores más comunes destaca el uso de los artículos, las tildes, la forma y el significado de las palabras y la estructura de la oración. Llamas Fernández (2017) en su investigación analiza detalladamente cómo los estudiantes croatas usan el artículo definido. Su investigación confirma que ese aspecto es bastante problemático para los estudiantes croatas en todos los niveles de aprendizaje. La única autora que hizo un análisis de errores en la expresión oral fue Blažević (2014). Sus resultados no se diferenciaron demasiado de los resultados en las investigaciones previas ya que las áreas más problemáticas resultaron ser los tiempos del pasado, el uso del subjuntivo y los verbos ser y estar, la concordancia, el uso de los artículos y las preposiciones. Para concluir, todas las investigaciones tienen en

común que los errores más frecuentes de los alumnos croatas son el uso del subjuntivo, el contraste de los verbos ser y estar y el uso de los artículos; precisamente las formas que no existen en la lengua croata.

Regresando al tema general, el análisis de errores condujo hasta nuevas investigaciones de las que nace un nuevo concepto, la interlengua. Según Cortés Moreno (2000:219) la interlengua es “el sistema provisional de uso de la lengua meta que un aprendiente tiene configurado en una etapa cualquiera de su aprendizaje”. El primero que introduce ese término es Selinker (1969) con la intención de analizar qué sucede en la mente de un alumno cuando aprende una nueva lengua y cómo pone en práctica todas las informaciones que se le ofrecen. Todo eso lo podemos observar mediante el *input* (la información que el alumno recibe), el *intake* (lo que el alumno memoriza de toda esa información) y el *output* (lo que el alumno produce) (Arcos Pavón, 2009).

Fernández López (1995) destaca que el alumno de una lengua extranjera pasa por varias etapas de su aprendizaje, donde normalmente aparecen producciones idiosincrásicas, es decir, cuando el alumno recibe informaciones sobre una lengua nueva, las asocia con sus conocimientos de antes y de allí hace hipótesis sobre el uso de esa nueva lengua y tiene sus estrategias para producirla. De esas producciones idiosincrásicas podemos deducir cómo avanza el proceso de la adquisición de la lengua. Los errores que los alumnos producen en ese proceso se consideran necesarios y muestran en qué etapa de adquisición se encuentran. Según Santos Gargallo (1993: 128-129) las características de la interlengua son:

1. Es un sistema lingüístico distinto de lengua materna y lengua meta
2. Está internamente estructurado
3. Está constituida por etapas que suceden
4. Está dinámica, continua y cambia a través de un proceso creativo
5. Está configurada por un conjunto de procesos internos
6. Está correcta en su propia idiosincrasia

De esas características puede observarse que la interlengua funciona como una lengua aparte que tiene sus propias reglas y que cada alumno desarrolla individualmente y la usa como una conexión entre la lengua materna y lengua meta. Durante el aprendizaje, la interlengua cambia constantemente debido al progreso lingüístico del alumno.

Durante los años de enseñanza, los profesores empiezan a sentirse insatisfechos ya que sus alumnos no progresan mucho en la enseñanza de las lenguas extranjeras. No pueden comprender ni comunicarse propiamente en la lengua meta por lo que pierden la motivación y no terminan de superar sus errores (Melero Abadía, 2000). Por eso en los años 70 se

introduce el concepto del enfoque comunicativo que se basa en el aprendizaje orientado al aspecto funcional de la lengua y el valor comunicativo de una estructura lingüística (Hernández Reinoso, 2000).

No existe un solo enfoque comunicativo, en la didáctica de la lengua se emplean diferentes procedimientos y muchas técnicas didácticas, pero todas se enfocan en el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales. Hoy en día los enfoques comunicativos son los que predominan en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Ribas Moliné y D'Aquino Hilt, 2004). El concepto del error cambió radicalmente con la aparición de los enfoques comunicativos. Desde un fenómeno que era completamente inaceptable llegó a considerarse como un signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible (Vázquez, 1999). Como consecuencia, los profesores empezaron a tratar los errores de los alumnos con mucha tolerancia (Ribas Moliné y D'Aquino Hilt, 2004).

Como se ha visto, la percepción del error cambió drásticamente durante los últimos dos siglos; desde el método gramática - traducción que no toleraba los errores, hasta los enfoques comunicativos, la interlengua y el análisis de errores que aceptaron el error como un fenómeno normal en el aprendizaje y dieron espacio a numerosas investigaciones. Para los fines del análisis de errores, los mismos se tuvieron que clasificar. La tipología de errores se va a tratar en el siguiente apartado.

## 4. TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES

Los criterios para la clasificación de los errores están determinados por el objetivo de la investigación (Santos Gargallo, 2004), por lo que a veces resulta difícil clasificarlos. No existe una clasificación universal establecida, pero leyendo la literatura relevante podemos notar que existen clasificaciones que, de una manera u otra, aparecen siempre, como el criterio descriptivo o lingüístico, criterio pedagógico, criterio etiológico y criterio comunicativo (Jelić y Guć, 2014). Para este trabajo se optó para la tipología de Vázquez (1999) por parecer la más sistemática. La autora divide los errores en errores de criterio lingüístico, etiológico, pedagógico y comunicativo.

### 4.1. Criterio lingüístico

La primera metodología de clasificación de errores la introdujo Corder (1992, en Alexopoulou, 2006), quien propone que la descripción de los errores consta de tres etapas: identificación del error, descripción del error y la explicación del error. De la descripción del error proviene del criterio lingüístico.

Vázquez (1999) lo divide en cinco categorías. Los primeros son los **errores de adición**, en los que aparece un morfema o una palabra que se encuentran en una oración sin necesidad, por lo que resulta redundante (ej.: *Ayer fue el domingo.*). Los **errores de omisión** suceden por la ausencia de alguna palabra o morfema que no son redundantes (ej.: *\_ Agua es mi bebida preferida.*). Los **errores de yuxtaposición** aparecen en el proceso que consta de unir dos frases o dos términos léxicos sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis (ej.: *Le pregunte a mi amiga \_ cómo te parece mi nuevo coche.*). La **falsa colocación** ocurre con la colocación de un elemento que constituye la frase, pero en un orden incorrecto (ej.: *La civil guerra en España empezó en el 1936.*). Los últimos son los **errores de falsa selección**, en los que un morfema o una palabra incorrecta es usada en un contexto determinado (ej.: *Este regalo es por ti.*).

### 4.2. Criterio etiológico

Cuando un alumno se enfrenta a una situación donde no tiene suficientes conocimientos para terminar su producción, trata de terminarla como pueda utilizando varias estrategias. Este es el momento cuando usa su interlengua. Algunas de esas estrategias lo llevan hacia la producción correcta y otras hacia la producción incorrecta (Alexopolou, 2006).

Bajo el criterio etiológico se encuentra el mayor número de clasificaciones, ya que se trata de encontrar el origen de los errores, pero Vázquez (1999) los clasifica en tres categorías: errores interlinguales, intralinguales y la simplificación.

**Los errores interlinguales** aparecen bajo la interferencia de la lengua materna u otras lenguas que el alumno conoce y la autora los dividió en seis categorías, basado en una investigación que hizo con los aprendientes alemanes. Los errores intralinguales dependen de la interlengua de los aprendientes, por lo que no se puede hacer una clasificación única, sino dependen de la lengua materna de cada aprendiente y sus conocimientos de otras lenguas (ej.: la no concordancia en género y número: *Mis hermanos son mayor que yo.*).

**Los errores intralinguales** aparecen por el conflicto interno de la lengua meta. Por ejemplo, la neutralización de las estructuras que tienen el mismo referente semántico (ej.: *Está un libro sobre la mesa.*), la selección falsa de elementos por falta de observación de los rasgos pertinentes (ej.: *A mi amigo lo gusta cocinar.*), o la resistencia a eliminar la ambigüedad de los elementos sincréticos (ej.: *Tú cocinas muy bueno.*) etc.

**La simplificación** ocurre cuando los alumnos no tienen suficientes recursos lingüísticos y ajustan sus conocimientos a las necesidades de la comunicación. Estos errores se dividen en la regularización de elementos que se apartan de la regla general, la neutralización de funciones sintácticas, fusión de campos semánticos complementarios, eliminación de morfemas redundantes, la utilización de estructuras prefabricadas y la utilización de número reducido de transformaciones. Estos errores no dificultan la producción oral, sino ayudan a sobrepasar los obstáculos para llevar a cabo una conversación (Caderno y Fuentes, 1998).

#### 4.3. Criterio pedagógico

Según Vázquez (1999), el criterio pedagógico se centra en los errores que dependen de las etapas de aprendizaje en las que se encuentran los alumnos. Es importante determinar qué errores pertenecen a qué etapa y establecer los que permanecen o desaparecen.

Los errores típicos de los principiantes constan en violar el sistema de reglas, no concienciar la autocorrección, producir más errores interlinguales e inseguridad sobre si una estructura es correcta o no. En esta etapa los alumnos producen un número reducido de errores ya que tienen una capacidad lingüística reducida. Por otra parte, en el nivel intermedio aumenta el número de errores que los alumnos producen ya que la capacidad lingüística es más amplia. Se producen más los errores intralinguales y predominan los errores de

neutralización porque los alumnos aplican las reglas parcialmente.

En la última etapa del aprendizaje los alumnos cometen errores que han sido fosilizados, producen errores pragmáticos, es decir, estructuras que son correctas, pero no se consideran adecuadas en determinados momentos y tienen una gran capacidad de autocorrección.

La autora divide los errores según el criterio pedagógico en cinco categorías. A la primera categoría pertenecen los errores **fosilizados y errores fosilizables**. Ya se han definido los errores fosilizados como errores que el alumno permanentemente mantiene de una manera inconsciente. Como observa la autora, las características de los errores fosilizados son que no aparecen sistemáticamente, no afectan la claridad del mensaje, por lo general aparecen por la interferencia de la lengua materna y en la mayoría de los casos los alumnos son capaces de autocorregirlos. Esos errores pueden ser producto del cansancio, poca atención lingüística o de la preocupación por el contenido por lo que se descuida la forma del contenido. En cuanto a los errores fosilizables, se trata de errores que presentan mayor dificultad, sea por la interferencia de la lengua materna, por la metodología que se usa o la percepción del alumno a los que les cuesta más autocorregirlos (Fernández López, 1995). Esos errores dependen mucho de la interlengua, ya que los alumnos que comparten la misma lengua materna tienen en común las dificultades que aparecen en su proceso de aprendizaje, lo cual se demostró con las investigaciones de análisis de errores.

En la segunda categoría se encuentran **los errores globales y los errores locales**. Los primeros afectan a una frase entera y pueden producir ambigüedad, mientras que los errores locales afectan una palabra precisa.

**Los errores residuales y errores actuales** pertenecen a la tercera categoría. Los errores residuales son los que aparecen en la producción de las formas ya enseñadas, mientras que los errores actuales aparecen en la producción de formas que se están aprendiendo actualmente pero que todavía no se comprenden ni se practican lo suficiente.

A la cuarta categoría pertenecen los **errores congruentes e idiosincrásicos**. El error congruente se refiere al que el alumno comete por la interferencia de su lengua materna u otra lengua y que por su forma se parece a la lengua meta, pero en realidad no existe. Por otro lado, el error idiosincrásico es una producción del alumno que no existe en la lengua meta y que no se le parece en nada.

En fin, los errores **transitorios y errores permanentes** forman parte de la quinta categoría. Como ya se ha mencionado, se espera que algunos errores desaparezcan a medida que el alumno progresa en su aprendizaje y esos errores serían los transitorios. Sin embargo,



muchas veces no es así y los errores se convierten en permanentes y aparecen en varias etapas del aprendizaje con la posibilidad de convertirse en errores fosilizados, caso en el que hablamos de errores permanentes.

#### **4.4. Criterio comunicativo**

A este criterio pertenecen cuatro tipos de errores que dificultan la comunicación. Vázquez (1999) primero menciona **la ambigüedad**. Este concepto se ha mencionado en el criterio pedagógico y cuando se habló del error global que afecta toda la frase producida que puede llegar a ser ambigua, es decir entenderse de varios modos (ej.: *Juan vio a Pablo enfurecido*.).

Los **errores de irritación** son los que no afectan la comprensión del mensaje, pero causan irritación en el interlocutor, por lo que también podemos decir que de una manera u otra afectan el proceso de la comunicación (Johansson, 1973 en Fernández López, 1988).

**La estigmatización** se refiere a los errores que aparecen en la comunicación y que ponen a los que los cometen en una posición inferior académica, laboral o social.

En fin, la autora menciona los **errores de falta de pertinencia**. Se trata de producciones correctas desde el punto de vista morfosintáctico o fonético, pero que se convierten en inaceptables pragmáticamente si se usan en momentos no aceptables (ej.: *Profesora ¿puedes abrir la ventana?*) (Vázquez, 1999).

## 5. LA CORRECCIÓN

Hasta ahora hemos hablado del error y de sus clasificaciones, por lo que ahora podemos concentrarnos en el acto de corregir esos errores.

Antes de todo, es importante distinguir dos términos que suelen mezclarse: la evaluación y la corrección. La evaluación es la acción de recoger información para juzgarla y tomar una decisión (Ribas Moliné y D'Aquino Hilt: 2004). Comparando esa definición con la de corrección que se ha presentado en el principio de este trabajo podemos ver que se trata de dos cosas completamente diferentes. Con la corrección no se pretende juzgar o valorar los conocimientos de los alumnos sino con la actuación ante los errores mejorar el dominio de la lengua de un estudiante (ibíd.).

Como ya se ha mencionado, hoy en día el error se considera normal a la hora de aprender, incluso se ve como algo inevitable en el proceso de aprendizaje. Teniendo eso en cuenta, los profesores se encuentran a menudo con muchas incertidumbres sobre ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿cuándo? y ¿quién? debe corregir para poder conseguir el propósito de la corrección: mejorar el dominio de la lengua. Debe mencionarse que no existe una respuesta correcta a esas preguntas, ni pautas exactas para seguir, sino se trata de saber decidir qué es lo mejor para un determinado momento, un determinado nivel de aprendizaje y para determinada edad o perfil de alumnos.

Muchos profesores están confundidos frente a los errores de sus alumnos, no están seguros qué y cuánto corregir, si deben corregir todos los errores o solo corregir algunos e ignorar otros. Alexopolous (2005) destaca que lo mejor es aplicar una corrección selectiva en todos los niveles de aprendizaje y corregir un número determinado de estructuras por un tiempo determinado. También, es importante tener en cuenta los objetivos didácticos y el método elegido para conseguirlos y el nivel de competencia lingüística de los alumnos. Podemos concluir que sugiere corregir aquellos errores que entran en el marco de lo que se ha enseñado en las clases anteriores. Además, como observa Torijano (2006), la mayoría de los profesores opina que algunos errores son más graves que otros, teniendo en cuenta cuánto esos errores afectan la comunicación. El autor destaca que los elementos gramaticales de una oración son los que sustentan las relaciones entre todas las partes que la componen y los que son responsables de la propiedad semántica general del discurso. Por eso los profesores perciben los errores gramaticales como más graves y como consecuencia los corrigen con más frecuencia.

El momento de corrección depende mucho del tipo de la producción del alumno Alexopolous (2005). Distinguimos la corrección inmediata y la corrección “a posteriori” (Caderno y Fuentes, 1998). Es lógico que para la producción escrita se va a implementar la corrección “a posteriori”, mientras que Alexopolous (2005) propone la corrección inmediata para la producción oral, pero hay que ver si siempre es bueno optar por la corrección inmediata. Si se trata de producciones cortas, de tipo pregunta – respuesta, la corrección inmediata es un acto lógico, pero si se trata de exposiciones más largas y el profesor interrumpe al alumno por cada error que comete, puede resultar en que el alumno salga del concepto de su exposición y que se interrumpa su producción. Caderno y Fuentes (1998) para ese caso proponen recolectar los errores de un alumno durante su exposición para luego entregarle al alumno la lista para que haga una revisión. Sin embargo, recomiendan que la corrección “a posteriori” se ejerza en los niveles de aprendizaje avanzados, mientras que la corrección inmediata se emplea en los niveles de aprendizajes medios y bajos ya que en ese nivel los alumnos la mayoría de veces no son conscientes de sus errores. Por eso es aconsejable que el error lo concienticen inmediatamente, para que no lo repitan después.

La respuesta a la pregunta cómo corregir los errores se va a desarrollar con más detalle en el siguiente apartado, pero ahora es importante mencionar que la forma en la que se corrigen los errores afecta mucho a los alumnos, sobre todo en la producción oral que suele ser más difícil para ellos y les provoca más miedo. Muchas personas tienen miedo a hablar en público en la lengua materna, y el miedo se multiplica si deben hablar en un idioma extranjero. Como destacan Ribas Moliné y D’Aquino Hilt (2004) es importante mostrar a los alumnos que el error es algo natural y que forma parte del proceso de aprendizaje. La corrección debe realizarse de una forma que corresponda a la personalidad del alumno, y con un tono cortés. Las autoras proponen también una aproximación humorística al error, siempre y cuando no se interpreta como una burla. Por eso siempre hay que medir la atmósfera de la clase y conocer a los alumnos para que no se produzca miedo al error o a la producción oral.

Como se ha mencionado al principio de esta tesina, en los métodos tradicionales el profesor siempre ha sido el más importante y presentaba la autoridad máxima en la clase, por lo que era de esperar que el profesor era el que siempre proporcionaba las respuestas correctas. Con los nuevos métodos y con la nueva y más positiva percepción del error eso cambió drásticamente. El profesor todavía tiene la autoridad y es el que guía la clase, pero a la hora de la corrección ya no es el único, otros alumnos de la clase o el propio alumno que cometió el error también pueden participar en la corrección. Si el propio alumno corrige sus errores se está hablando de la autocorrección. Ribas Moliné y D’Aquino Hilt (2004) presentan

cuatro tipos de corrección en cuanto a quién los corrige.

La corrección ajena iniciada por otro sucede cuando el alumno no nota su error, sino que otra persona, sea alumno o profesor, le corrige. Las autoras destacan que puede pasar que los alumnos no reaccionen bien ante la corrección de sus compañeros ya que lo pueden interpretar como si fueran los únicos que no saben la respuesta correcta o porque aceptan solo las correcciones de los profesores. Sin embargo, la corrección proporcionada por otros alumnos puede ser una buena guía para los profesores, porque muestra si el error afecta a todo el grupo o no. La corrección ajena iniciada por el alumno ocurre cuando el alumno nota su error, pero otra persona lo corrige. El alumno es consciente de que cometió el error, pero pide ayuda porque no sabe o no recuerda la forma correcta. Este tipo de corrección muestra el interés del alumno y las autoras proponen que se potencie en las clases. En el caso de autocorrección iniciada por otro, otra persona avisa al alumno que cometió el error y el alumno se corrige a sí mismo. Ese tipo de corrección es favorable para el alumno, porque con corregirse a sí mismo, se siente exitoso. Además, para el profesor es una fuente de información sobre sus conocimientos. No obstante, es importante que el profesor potencie este tipo de corrección solo cuando se trata del material que los alumnos ya han trabajado.

En la autocorrección iniciada por el alumno, él mismo nota su error y se autocorrige. La autocorrección suele ser más frecuente en los niveles de aprendizaje más altos, pero también ocurre en otros niveles. Para el profesor esto es un signo de que el alumno tiene un alto grado de autonomía lingüística

Estos tipos de corrección muestran que todos en el aula pueden participar en el proceso de la corrección, pero siempre se debe ponderar qué tipo de corrección es prudente utilizar dependiendo del perfil de los alumnos, su nivel de aprendizaje y el ambiente de la clase. En el siguiente apartado se presentarán las técnicas de corrección que pueden utilizar los profesores.

### **5.1. Técnicas de corrección**

Cuando un alumno comete algún error, la tarea del profesor es indicar al alumno que cometió el error y decidir de qué manera proporcionar la corrección o dar el *feedback* correctivo. El propósito de ese *feedback* correctivo es dar informaciones importantes que los alumnos pueden utilizar de manera activa en la modificación de los errores de sus producciones (Ferreira, 2006). A continuación, se presentarán las técnicas de corrección

propuestas por (Ribas Moliné y D'Aquino Hilt: 2004) por considerarlas las más sistemáticas y claras:

### **1. La no corrección:**

Ante una producción del alumno puede ocurrir que el profesor opte por no corregir los errores, o más bien, no dar ningún tipo de señal que el alumno cometió algún error. A veces el hecho de que el profesor no corrija los errores no tiene ninguna reflexión didáctica y ocurre debido al desinterés o el cansancio del mismo profesor. Otro motivo puede ser que el profesor no quiere interrumpir la producción del alumno. Sin embargo, hay que ser cauteloso en esas situaciones porque el alumno puede interpretar que no ha cometido ningún error. También, otros alumnos que han notado el error pueden dudar de que en realidad se trate de un error por la falta de la corrección por la parte del profesor. Por eso es importante, si se trata de una acción consciente de no corregir los errores, aclarar con los alumnos que en determinada actividad no se van a corregir los errores.

### **2. Dar la forma correcta:**

Las autoras destacan que esta es la forma más utilizada por los profesores ya que quita menos tiempo porque el profesor, al notar el error, lo corrige inmediatamente proporcionando la forma correcta. No obstante, muchos piensan que esta técnica no es muy efectiva en la mayoría de casos, pero las autoras consideran que:

Si la actividad que se está llevando a cabo tiene como objetivo, por ejemplo, el aprendizaje de las formas del verbo “tener”, esta corrección será rápidamente registrada por el alumno, ya que buena parte de su atención está dedicada seguramente a la conjugación de este verbo. El error no queda en el aire y nadie puede pensar que la forma dicha era correcta. La reacción ideal del alumno ante esta intervención del docente es que reformule su frase tomando la forma correcta que se le ha proporcionado.

Alumno: *Me llamo J, soy francés y tiene veinticinco años.*  
Docente: *Tengo. Tengo veinticinco años.*

Igualmente, este tipo de corrección se usa a menudo cuando el alumno no logra encontrar la respuesta correcta por sus propios métodos.

### **3. Comentarios metalingüísticos:**

Este tipo de corrección consiste en hacer preguntas o comentarios sobre la respuesta correcta para conseguir que el alumno se de cuenta en qué se equivocó y cuál es la respuesta correcta. Por ejemplo: *¿Se usa plural o singular?, Debes usar el condicional, En español se dice de otra forma.* Se debe tener en mente que este tipo de

corrección debe emplearse con alumnos que tienen suficientes conocimientos lingüísticos. Esta técnica no es recomendable en las actividades comunicativas porque pueda alejar mucho al alumno de su propósito comunicativo.

#### **4. “Tirar de la lengua”:**

Cuando el alumno comete el error, el profesor repite su producción hasta la parte errónea para que el alumno pueda reflexionar y corregirse.

#### **5. Llamada de alerta:**

En el momento cuando el alumno produce el error, el profesor interviene con expresiones como: *cuidado, atención*, o con un gesto, por ejemplo, levantar un dedo. Lo que puede ser problemático en este tipo de corrección es que el alumno no sepa dónde cometió el error y, como consecuencia, haga la corrección de un aspecto que era correcto. Se recomienda usar esta técnica en situaciones cuando el alumno frecuentemente comete un error, por lo que sabrá a qué se refiere la alerta del profesor.

#### **6. Repeticiones y paráfrasis:**

Se trata de repetir en un tono interrogatorio la parte donde se ha producido el error. El alumno sabe exactamente dónde ha cometido el error y puede corregirlo. Sin embargo, hay que ser muy cuidadoso con el tono que se usa en esta situación para no parecer acusador.

#### **7. Solicitar aclaraciones:**

Cuando el alumno cometa un error, el profesor puede usar expresiones como: *¿qué significa eso?, no entiendo*, etc. para dejar en claro que la producción no se entiende o que existe algún error. Con esto el alumno puede reflexionar y corregirse a sí mismo.

#### **8. Recapitulación:**

Esta técnica se usa en secuencias comunicativas o en las exposiciones de los alumnos. Se trata de anotar los errores durante la exposición del alumno para después comentarlos y corregirlos individualmente o con toda la clase. Si se los comenta con toda la clase de ningún modo es recomendable que se destaque quien hizo el error, sino se propone hacer una lista de los errores que aparecen en general y que afectan a varios alumnos. El problema puede ocurrir si el alumno no recuerda haber hecho el error y por eso piensa que los errores que se están comentando no se refieren a su producción.

Todas estas técnicas tienen sus ventajas y desventajas, por lo que otra vez debe destacarse que no existe una técnica más productiva o más correcta, sino que todo depende de los métodos que se usan y de los objetivos didácticos de las actividades.

## 6. INVESTIGACIONES PREVIAS

Para poder llevar a cabo la segunda parte de esta tesina, que es la investigación sobre la actitud de los profesores croatas de español como lengua extranjera hacia la corrección de los errores en la expresión oral, se presentarán en breve dos artículos con investigaciones parcialmente similares. En las dos investigaciones se analiza cuáles son las estrategias más frecuentes que usan los profesores para corregir los errores y qué errores se consideran como más graves. Esto servirá como punto de partida para una parte de la investigación de esta tesina.

Ferreira (2006) investiga la frecuencia del uso y la efectividad de las estrategias de *feedback* en clases de español como lengua extranjera. En primera parte de la investigación examina las estrategias de *feedback* positivo. Aunque en esta tesina no se trata ese tema, lo explicaremos en breve. El *feedback* positivo son todas las reacciones del profesor ante la respuesta correcta del alumno. La autora lo divide en: la repetición, el parafraseo, el reconocimiento positivo y la aceptación. La segunda parte de la investigación la dedica al *feedback* correctivo, es decir, a las estrategias de la corrección. Ferreira los divide en dos grupos, pero las categorías son iguales a las que se presentaron en esta tesina, solo con distintas denominaciones. El grupo uno son las estrategias en las que el profesor presenta de manera directa la forma esperada o correcta, que corresponde al error en la respuesta del estudiante, o muestra la ubicación del error en la respuesta del estudiante (corrección explícita del error, repetición del error o parte del enunciado, reformulación de la respuesta, proveer la forma esperada o dar la respuesta). El grupo dos incluye las estrategias en las cuales el profesor intenta buscar la corrección del error por parte del estudiante con el objeto de averiguar si el alumno se ha dado cuenta de que hay cierto tipo de error en su respuesta (proporcionar pistas o claves meta-lingüísticas, solicitud de clarificación, elicitación). Para el fin de esta investigación la autora recolectó un corpus de 19 clases con 7 profesores de español como lengua extranjera que no estaban familiarizados con el objetivo de la investigación para que su actitud no influyera en los resultados. Las preguntas que orientaron la investigación eran: ¿Cuáles son las estrategias del *feedback* positivo más frecuentes?, ¿Cuáles son las estrategias del *feedback* correctivo más frecuentes? y ¿Cuáles son las estrategias del *feedback* correctivo más efectivas? Los resultados muestran que las estrategias más frecuentes del *feedback* positivo son la repetición y la aceptación de la respuesta. En cuanto al *feedback* correctivo, de las estrategias del grupo uno, la más frecuente resultó ser la corrección explícita (el profesor reacciona inmediatamente ante el error del alumno y lo corrige). La estrategia más frecuente del grupo dos resultó ser la elicitación (al



notar el error el profesor hace preguntas para obtener la respuesta correcta del alumno). Las estrategias del grupo dos se mostraron como las más efectivas para corregir errores gramaticales y los errores del vocabulario, mientras que las estrategias del grupo uno son más efectivas para tratar los errores de pronunciación.

Baygorria Barbão (2008) en su disertación investiga cómo corregir los errores, cuáles son las técnicas más usadas para corregirlos y qué tipo de errores se corrigen con más frecuencia. En su trabajo, , igual que en esta tesina, presenta las técnicas de corrección basadas en el libro de Ribas Moliné y D'Aquino Hilt (2004). Para realizar su investigación observó y grabó 10 clases de español e hizo un cuestionario entre los profesores participantes. Los resultados muestran que los errores que fueron más corregidos son los errores gramaticales y de léxico porque son los que más afectan la comunicación. En cuanto a las técnicas, la que se utilizó con más frecuencia fue la técnica de proporcionar la forma correcta, igual que en la investigación anterior.

En los siguientes apartados presentaremos la investigación que se hizo para esta tesina.

## **7. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ACTITUD DE LOS PROFESORES CROATAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA HACIA LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN LA EXPRESIÓN ORAL**

Como se ha visto, los errores de los alumnos en la enseñanza de lenguas extranjeras fueron tratados de formas distintas durante la historia de la enseñanza. En la actualidad son considerados como parte de un proceso normal e inevitable del aprendizaje. Los profesores deben actuar frente a esos errores para corregirlos, pero a veces resulta difícil decidir de qué modo deben corregirlos, ya que no existe ninguna regla específica ni pautas que los profesores puedan seguir. Por eso, en esta tesina se investigará una parte de ese complejo tema.

### **7.1. Objetivos e hipótesis**

Con esta investigación se quiere averiguar cuál es la actitud de los profesores croatas de español como lengua extranjera hacia los errores y la corrección en la expresión oral. Para realizar la investigación se han planteado las siguientes preguntas:

**Pregunta 1:** ¿De qué manera los profesores croatas de español perciben el error? ¿Lo ven como algo negativo o como algo positivo y normal en el aprendizaje?

**Pregunta 2:** ¿Qué opinan sobre la gravedad de los errores? ¿Son algunos errores más graves que otros? ¿Qué tipo de error consideran como el más grave?

**Pregunta 3:** ¿Cuáles técnicas usan con más frecuencia para corregir los errores?

Con base en la literatura y las investigaciones similares ya presentadas, se han formado las siguientes hipótesis:

**Hipótesis 1:** Los profesores croatas de español perciben el error como una parte normal del aprendizaje y de una manera positiva.

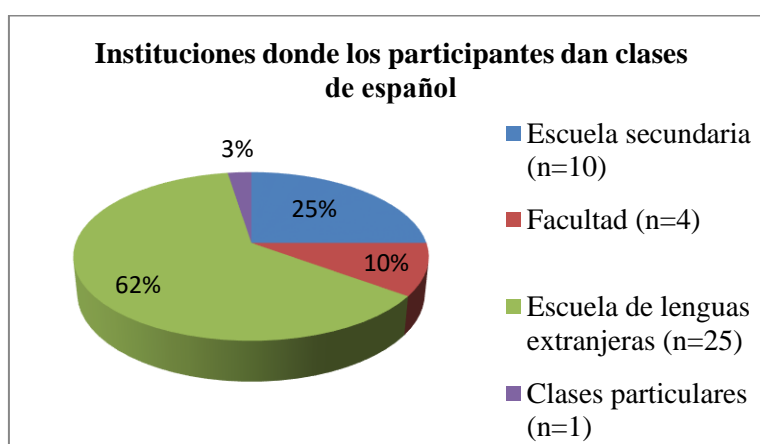
**Hipótesis 2:** Los profesores sí piensan que algunos errores son más graves que otros y consideran los errores gramaticales como los más graves.

**Hipótesis 3:** La técnica más usada para corregir los errores es proporcionar la forma correcta en español y lo hacen inmediatamente después de que el alumno cometa el error.

## 7.2. Participantes

Los siguientes gráficos muestran el perfil profesional de los profesores que participaron en la encuesta.

Gráfico 1: Instituciones donde los participantes dan clases de español



En la investigación participaron 32 profesores croatas de español como lengua extranjera que trabajan en las facultades, escuelas secundarias, escuelas de lenguas extranjeras o que dan clases particulares. Algunos de los participantes anotaron que trabajaban al mismo tiempo, o durante su carrera, en dos distintas instituciones.

Gráfico 2: Edad de los participantes

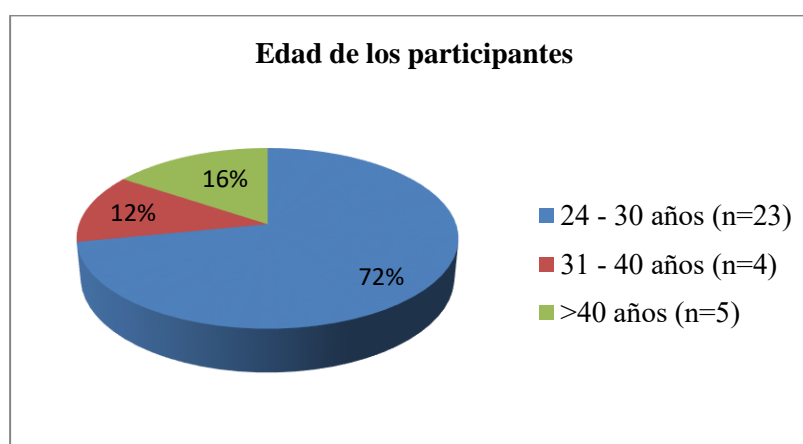
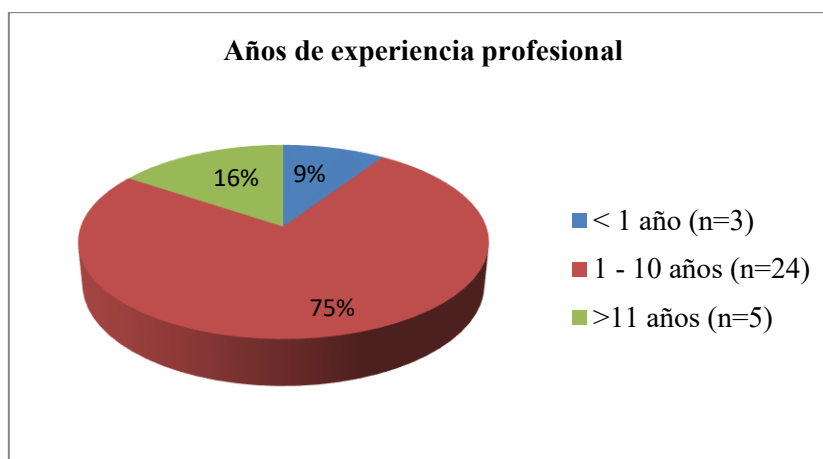


Gráfico 3: Años de experiencia profesional



En el momento de la encuesta los participantes tenían entre 24 y 44 años de edad y entre 6 meses y 18 años de experiencia profesional.

### 7.3. Instrumentos y procedimientos

Para obtener los resultados se hizo una encuesta<sup>2</sup> anónima, realizada en formato *online*. La encuesta estaba en croata y constaba de 15 preguntas. Primero se colectaron algunos datos generales: el lugar donde trabajan los profesores, la edad y años de experiencia profesional. A continuación se planteó una pregunta de tipo abierto: ¿qué es para usted el error?, donde los participantes tenían que dar una definición de lo que ellos perciben como error en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Las siguientes preguntas fueron preguntas modificadas, propuestas por Ribas Moliné y D'Aquino Hilt (2004) y Vázquez (1999). La quinta pregunta constaba de diez afirmaciones y los participantes tenían que marcar su opinión en la escala de Likert con las siguientes categorías de respuestas: 1 - totalmente en desacuerdo, 2 – en desacuerdo, 3 – neutral, 4 – de acuerdo, 5 – totalmente de acuerdo. Esta pregunta tenía como objetivo averiguar cómo los profesores perciben los errores de sus alumnos, si consideran que los alumnos deberían tener como objetivo hablar sin producir errores o si pueden aprender de ellos. También indagaba cómo los profesores creen que pueden utilizar los errores para seguir el desarrollo de sus alumnos. Las restantes nueve preguntas eran preguntas con respuestas ofrecidas, de las que

---

<sup>2</sup> Véanse el anexo 1

los participantes podían elegir más de una. Estas preguntas examinaban de qué manera y con qué estrategias los profesores corregían a los alumnos.

Los resultados de esta encuesta se presentarán en el apartado 7.4.

## 7.4. Resultados

### 7.4.1. Definiciones del error

Con las tres primeras preguntas se juntaron los datos generales presentados en el apartado 7.2.. Con la cuarta pregunta, “¿qué es para usted el error?”, se obtuvieron 32 definiciones del error que se presentarán en tabla 1.<sup>3</sup>

Tabla 1: Definiciones del error

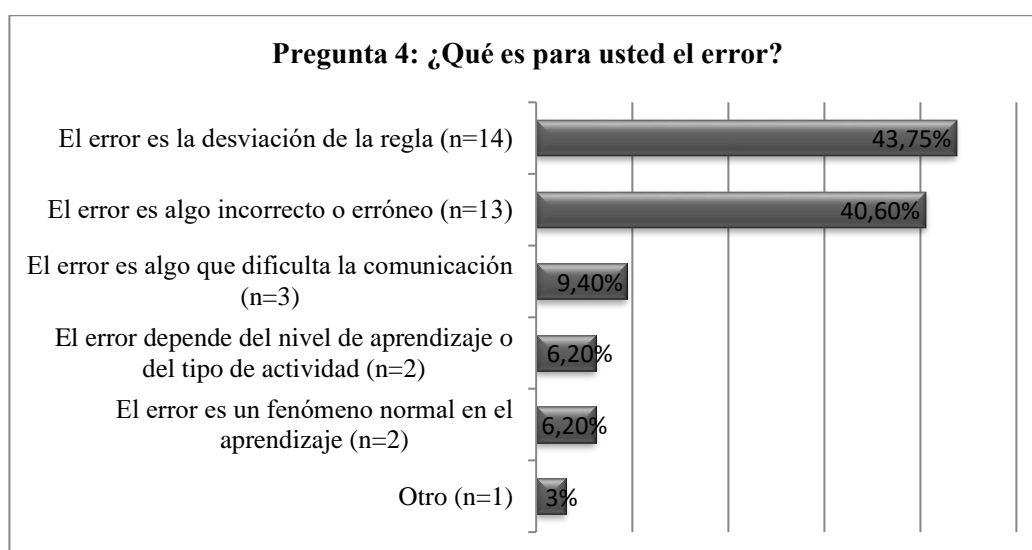
<b>Pregunta 4: ¿Qué es para usted el error?</b>
1. Desviación de las reglas de la lengua. (6x)
2. Lo que no está de acuerdo con las reglas de la lengua, o la esencia de la lengua.
3. Depende de la situación y del tema que se trabaja, pero en la mayoría de los casos el error es una desviación de una regla (gramática, léxica, etc.).
4. Uso erróneo de una lengua extranjera en expresión escrita u oral.
5. Una palabra pronunciada erróneamente.
6. Oportunidad de aprender algo nuevo.
7. Algo que impide que el hablante transmita el mensaje que quiere expresar, es decir, es difícil entender lo que quiere decir.
8. Acción o procedimiento incorrecto.
9. Desviación de las básicas reglas gramaticales (por ejemplo, la conjugación incorrecta del verbo) y la incomprendibilidad del mensaje que la persona desea enviar (por ejemplo, el uso de sustantivos / adjetivos / verbos inapropiados ...).
10. El error es una oración equivocada, ya sea que se trata de un uso indebido de alguna palabra o frase; o errores gramaticales / morfológicos.
11. Uso incorrecto o inapropiado de la lengua (errores de gramática, de selección de palabras, de orden de las palabras, etc.). Desviación del lenguaje estándar y / o reglas aceptadas de la lengua.
12. El acento erróneo o palabra incorrecta.
13. Acento erróneo.
14. Desviación de las reglas morfológicas, fonológicas, sintácticas, semánticas y lexicológicas.
15. Repetición continua de una forma errada.

<sup>3</sup> Las preguntas y las respuestas en la encuesta eran en croata. De ahora en adelante se presentarán traducidas al español.

16. Respuesta incorrecta, error al actuar o escribir.
17. Uso incorrecto de la lengua, traducción literal.
18. Depende del tipo de actividad.
19. Palabra o frase pronunciada o usada erróneamente.
20. Una declaración gramáticamente, contextualmente o estilísticamente incorrecta.
21. Algo normal y esperado en el proceso de aprendizaje.
22. La respuesta que no es correcta, es algo muy común en el aprendizaje de un idioma extranjero.
23. Reproducción que no cumple con las reglas de ortografía o sintaxis y por eso causa malentendidos en la comunicación.
24. Palabra incorrecta, uso incorrecto del tiempo, acento equivocado.
25. Depende del nivel de conocimiento del idioma y el tipo de error: las formas, el uso... Desconocimiento de las anomalías del lenguaje en niveles avanzados.
26. Algo que está fuera de las reglas y excepciones aceptadas.
27. Uso incorrecto de las reglas gramaticales en la expresión escrita y oral.

Para resumir esta tabla, las respuestas se han redistribuido en seis categorías generales, partiendo del punto principal de las respuestas: 1. el error es la desviación de la regla, 2. el error es algo incorrecto o erróneo, 3. el error es algo que dificulta la comunicación, 4. el error depende del nivel de aprendizaje o del tipo de actividad, 5. el error es un fenómeno normal en el aprendizaje, 6. Otro. En el gráfico 4 se muestran los resumidos resultados de la cuarta pregunta.

Gráfico 4. Categorización del error



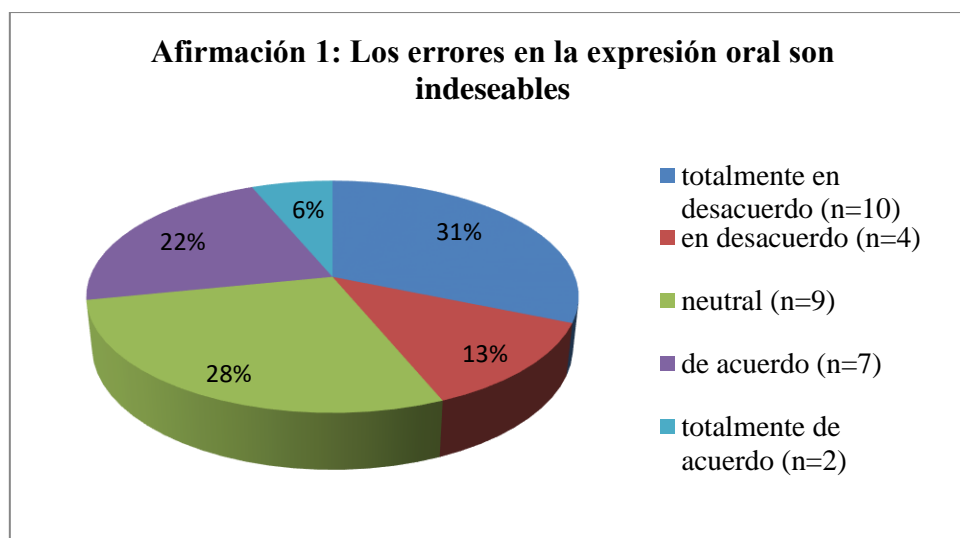
La respuesta que más se dio fue que el error es la desviación de las reglas de una lengua, en algunos casos acompañada por ejemplos de lo que se puede considerar como una desviación. Era de esperar que esta sería la respuesta más dada, puesto que es la más general, la más simple y la que más se usa en la literatura. Otra respuesta muy común fue que el error es simplemente algo incorrecto o erróneo. Algunas de estas respuestas estaban limitadas solo a algunos aspectos de la lengua, como, por ejemplo, gramática o pronunciación. Tres participantes destacaron que el error es algo que dificulta la comunicación o que causa malentendidos. Dos participantes respondieron que el error depende del nivel de aprendizaje o del tipo de la actividad. Otros dos concluyeron que el error es un fenómeno normal en el proceso de aprendizaje y un participante se destacó con su respuesta de que el error es la oportunidad de aprender algo nuevo. A continuación se muestran los resultados resumidos de la cuarta pregunta.

#### 7.4.2. Percepción del error y de la corrección

La segunda parte de la encuesta constaba de 10 afirmaciones con las que se averiguaban las opiniones de los profesores sobre los errores y la corrección. En el gráfico 5 están presentados los resultados.

Con la primera afirmación se averiguaba si los profesores, y en qué medida, piensan que los errores en la expresión oral son indeseables.

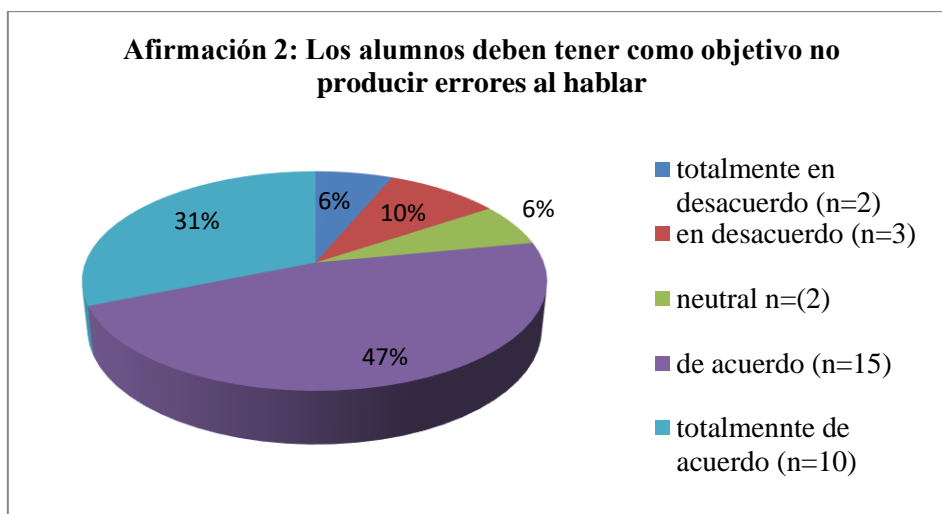
Gráfico 5: Opinión sobre la primera afirmación



El 31% (n=10) está totalmente en desacuerdo con la afirmación de que los errores en la expresión oral son indeseables y el 13% (n=4) está en desacuerdo. El 9% (n=4) ha optado por la opción “neutro”, mientras que el 22% (n=7) está de acuerdo y el 6% (n=2) está totalmente de acuerdo.

El gráfico 6 muestra la opinión de los profesores sobre la afirmación “Los alumnos deben tener como objetivo no producir errores al hablar”.

Gráfico 6: Opinión sobre la segunda afirmación

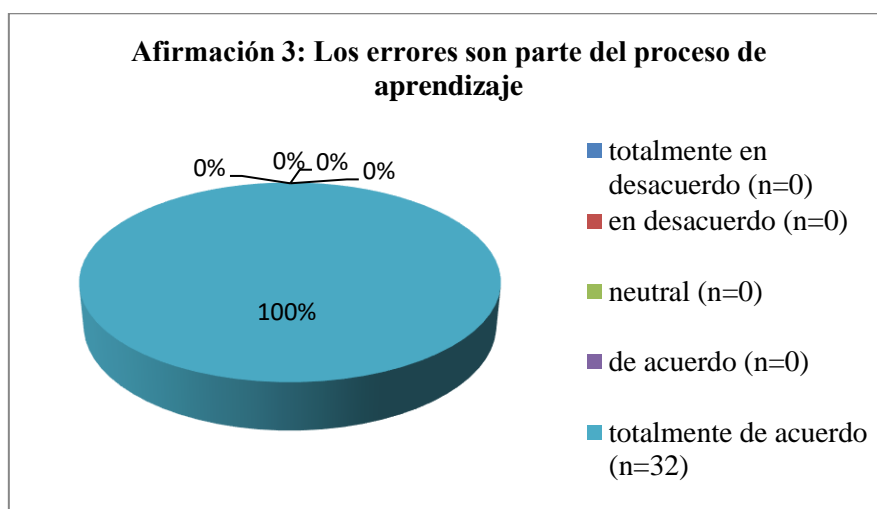


La afirmación “los alumnos deben tener como objetivo no producir errores al hablar”, recibió el 6% (n=2) de respuestas “totalmente en desacuerdo”, el 10% (n=3) de respuestas “en desacuerdo” y 6% (n=2) de respuestas “neutral”. La mayoría de los participantes optó por las respuestas positivas: el 47% (n=15) está de acuerdo y el 31% (n=10) está totalmente de acuerdo.

El gráfico 7 muestra las opiniones sobre la afirmación “Los errores son parte del proceso de aprendizaje”.



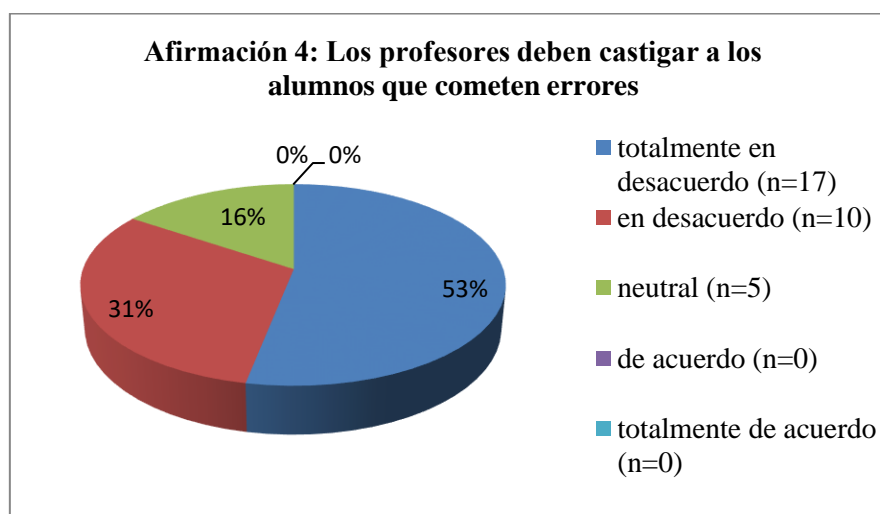
Gráfico 7: Opinión sobre la tercera afirmación



Esta afirmación recibió respuesta unánime. Todos los profesores, el 100% (n=32) respondieron que están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Con la siguiente afirmación se averiguaba si los profesores deben castigar a los alumnos que cometen errores.

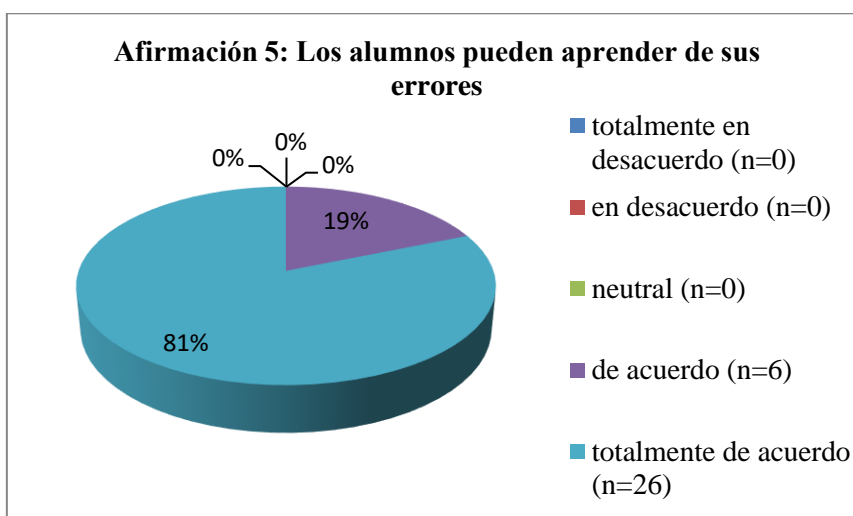
Gráfico 8: Opinión sobre la cuarta afirmación



Los participantes respondieron negativamente a esta afirmación. El 53% (n=17) está totalmente en desacuerdo que se debe castigar a los alumnos que cometen errores y el 31% (n=10) está de desacuerdo. El 16% (n=5) eligió la respuesta “neutral”, mientras que ninguno de los participantes está de acuerdo con la afirmación.

Los profesores respondieron positivamente a la quinta afirmación, lo que se ve en el gráfico 9.

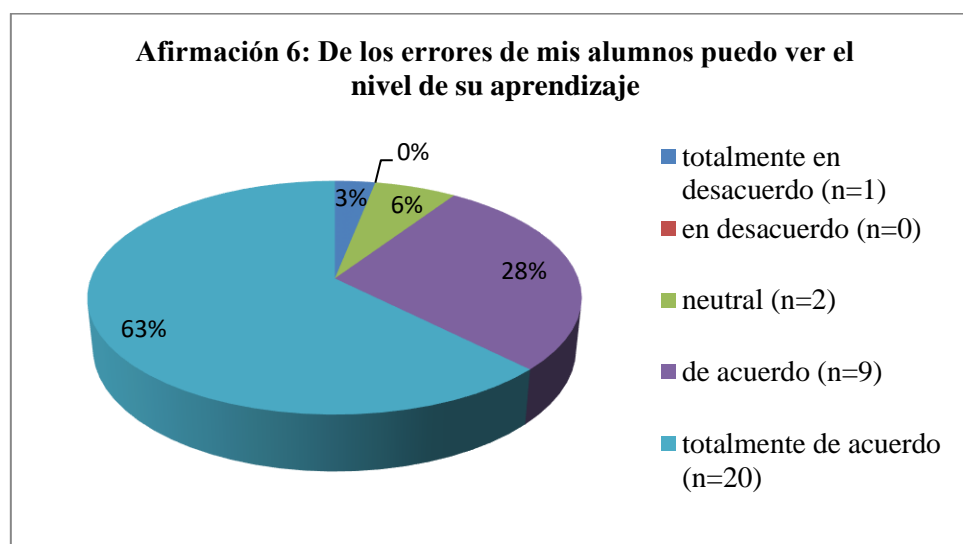
Gráfico 9: Opinión sobre la quinta afirmación



El 19% (n=6) de los profesores está de acuerdo y el 81% (n=25) está totalmente de acuerdo con la afirmación. Del gráfico se ve que los profesores respondieron positivamente a esta afirmación

El gráfico 10 muestra la opinión de los profesores sobre la afirmación “De los errores de mis alumnos puedo ver el nivel de su aprendizaje”.

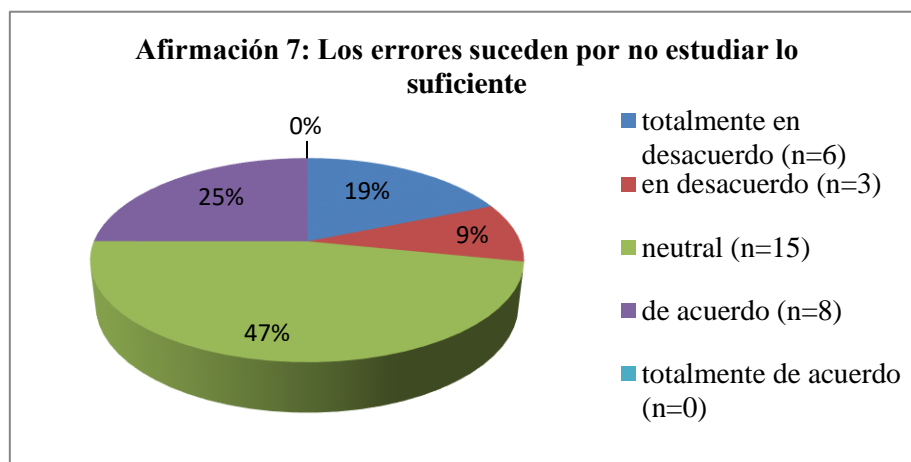
Gráfico 10: Opinión sobre la sexta afirmación



Solo un profesor (3%) respondió que está totalmente en desacuerdo con eso, dos profesores (6%) eligieron la respuesta “neutro”, mientras que la mayoría eligió las respuestas positivas; el 28% (n=9) está de acuerdo y el 64% (n=20) está totalmente de acuerdo.

La séptima afirmación recibió las siguientes respuestas:

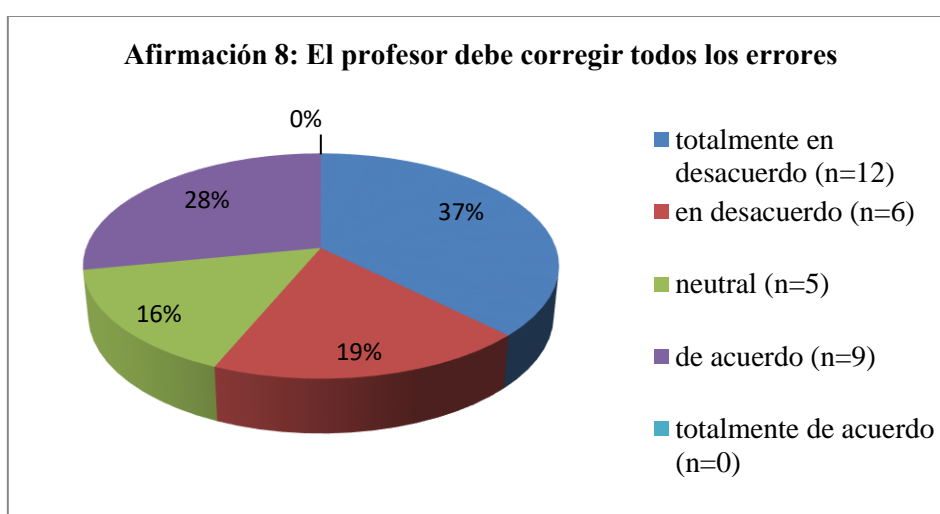
Gráfico 11: Opinión sobre la séptima afirmación



Los resultados muestran que el 19% (n=6) de profesores está totalmente en desacuerdo y el 9% (n=3) está en desacuerdo con la afirmación. La mayoría, el 47% (n=15) optó por la respuesta “neutral”, mientras que el 25% (n=8) está de acuerdo. Ningún profesor está totalmente de acuerdo con esa afirmación.

El gráfico 12 muestra la opinión de los profesores sobre la afirmación que el profesor debe corregir todos los errores.

Gráfico 12: Opinión sobre la octava afirmación

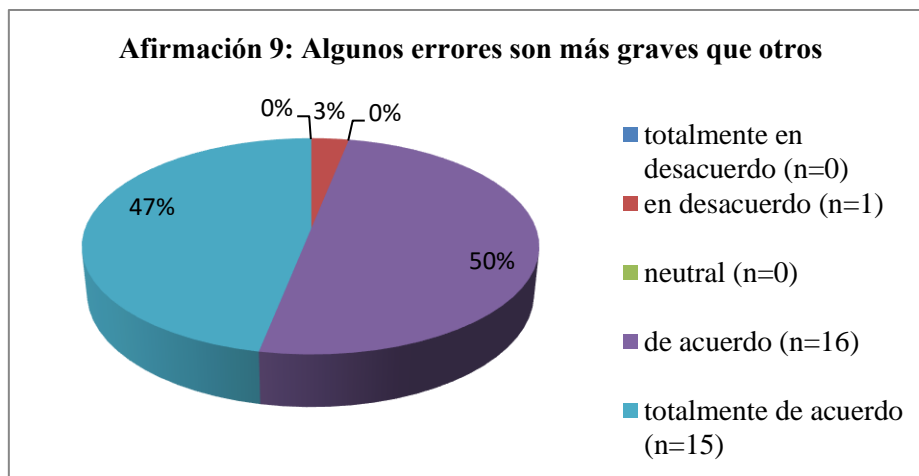


Los resultados muestran que la mayoría, el 37% (n=12) de los profesores está totalmente en desacuerdo con que el profesor debe corregir todos los errores. El 19% (n=6)

está en desacuerdo y 16% (n=5) eligió la respuesta “neutro”. El 28% (n=9) está de acuerdo y ningún profesor está totalmente de acuerdo.

La opinión de los profesores sobre la gravedad de los errores está presentada en el gráfico 13.

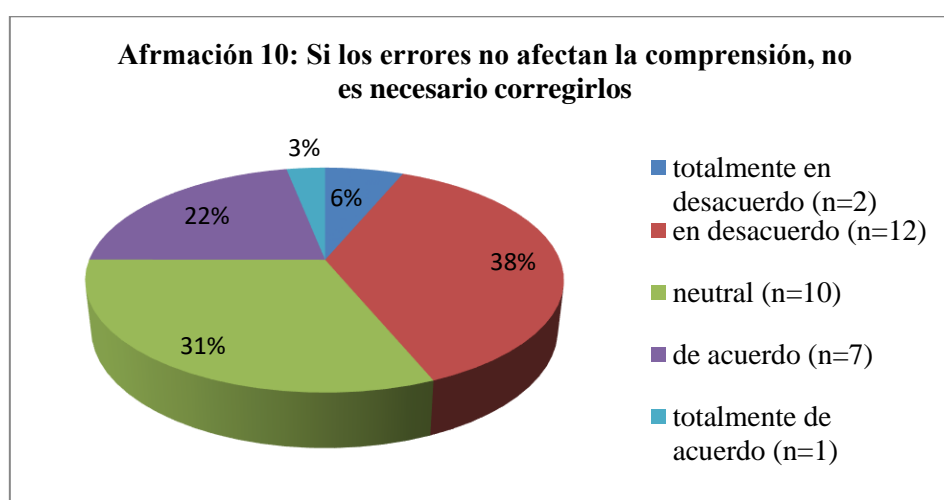
Gráfico 13: Opinión sobre la novena afirmación



Del gráfico se puede ver que la mayoría de los profesores respondió positivamente a esta afirmación. Solo un profesor está en desacuerdo con esa afirmación, mientras que el 50% (n=16) está de acuerdo y el 47% (n=15) está totalmente de acuerdo.

La última afirmación recibió las siguientes respuestas.

Gráfico 14: Opinión sobre la décima afirmación



Los resultados muestran que las opiniones de los profesores están divididas. El 6% (n=2) está totalmente en desacuerdo con que, si los errores no afectan la comprensión, no es

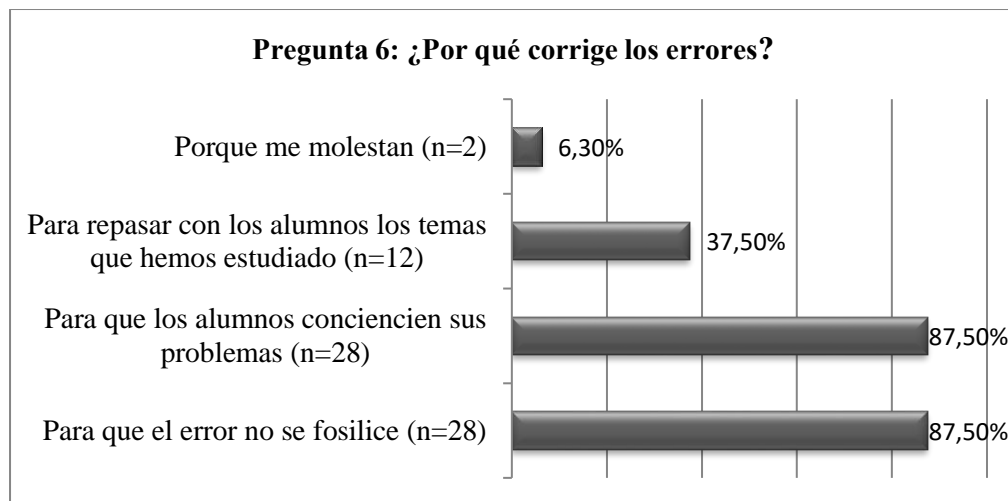
necesario corregirlos. La mayoría, el 38% (n=12) está en desacuerdo, pero también un gran porcentaje, el 31% (n=10) no está decidido y optó por la respuesta “neutral”. El 22% (n=7) está de acuerdo y solo un profesor (3%) está totalmente de acuerdo.

### 7.4.3. Técnicas que se usan para corregir

En la segunda parte de la encuesta los participantes respondieron a diez preguntas sobre sus hábitos para corregir los errores en las clases. Los participantes pudieron elegir más de una respuesta y añadir su propia respuesta bajo la opción “otro”. Los resultados se mostrarán a continuación.

El gráfico 15 muestra la distribución de las respuestas sobre las razones por las que los profesores corrigen los errores.

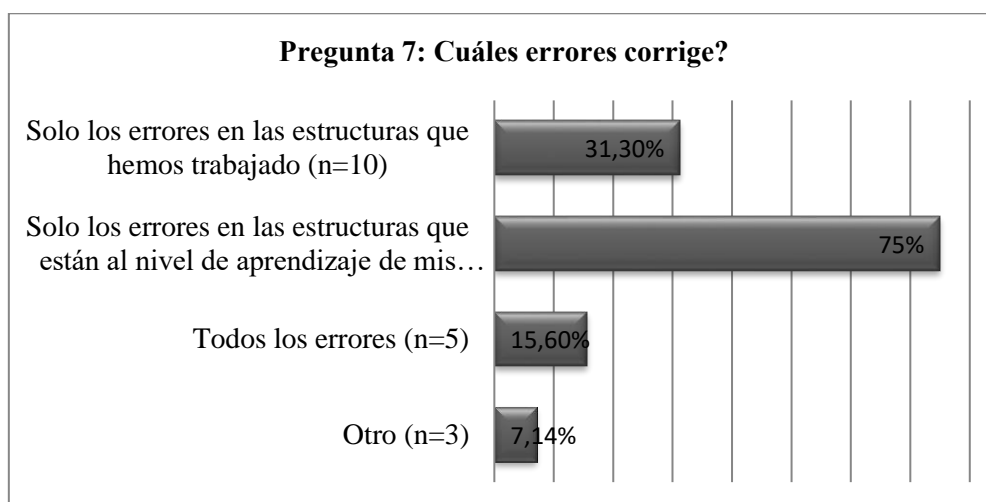
Gráfico 15: Razones para corregir errores



Los resultados muestran que solo el 6,30% (n=2) corrige los errores porque les molestan, y el 37,50% los corrige para repasar con los alumnos los temas que han estudiado. Otras dos preguntas recibieron el mismo porcentaje, el 87,50% de los profesores (n=28) corrige los errores para que los alumnos concitcien sus problemas y para que el error no se fosilice.

La distribución de respuestas sobre qué y cuántos errores corrigen los profesores está presentada en el gráfico 15.

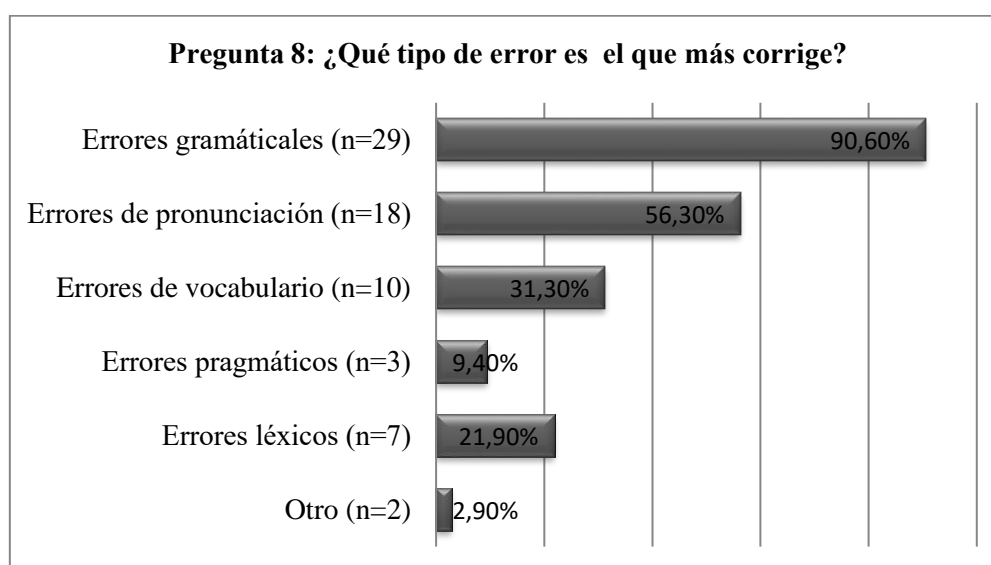
Gráfico 15: Cantidad de errores que se corrigen



Las respuestas a la séptima pregunta muestran que el 31,30% (n=10) corrige los errores que han trabajado con sus alumnos. La mayoría, el 75% (n=24) corrige los errores en las estructuras que están al nivel de aprendizaje de sus alumnos. Solo cinco profesores, el 15,60% corrige todos los errores. Tres profesores (7,41%) añadieron sus propias respuestas: dos profesores dijeron que corrigen los errores que dificultan la comprensión de la enunciación y un profesor añadió que corrige los errores dependiendo del nivel de aprendizaje y las habilidades de sus alumnos (respuesta que correspondería a la opción “b” de las respuestas ofrecidas).

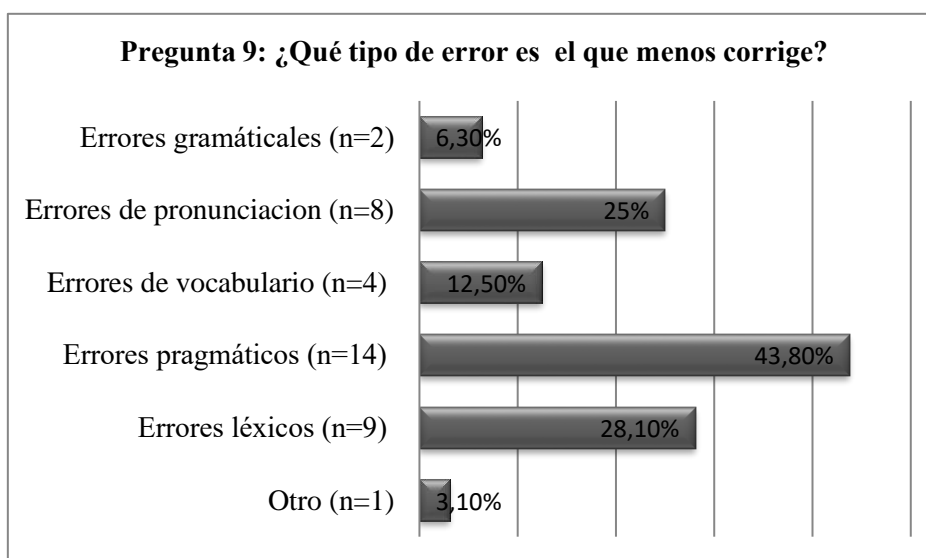
Logríficos 16 y 17 muestran con qué frecuencia los participantes corrigen los diferentes tipos de errores.

Gráfico 16: Tipos de errores que más se corrigen



El gráfico 16 muestra que la mayoría de los profesores, el 90,60% (n=29) corrige con más frecuencia los errores gramaticales. El 56,30% (n=18) corrige con más frecuencia los errores de pronunciación y el 31,30% (n=10) los errores de vocabulario. Solo 3 profesores respondieron que corrigen los errores pragmáticos con más frecuencia, siete (el 21,90%) de ellos corrige más los errores léxicos. Dos de los profesores (2,90%) añadieron que eso depende del nivel de aprendizaje de sus alumnos.

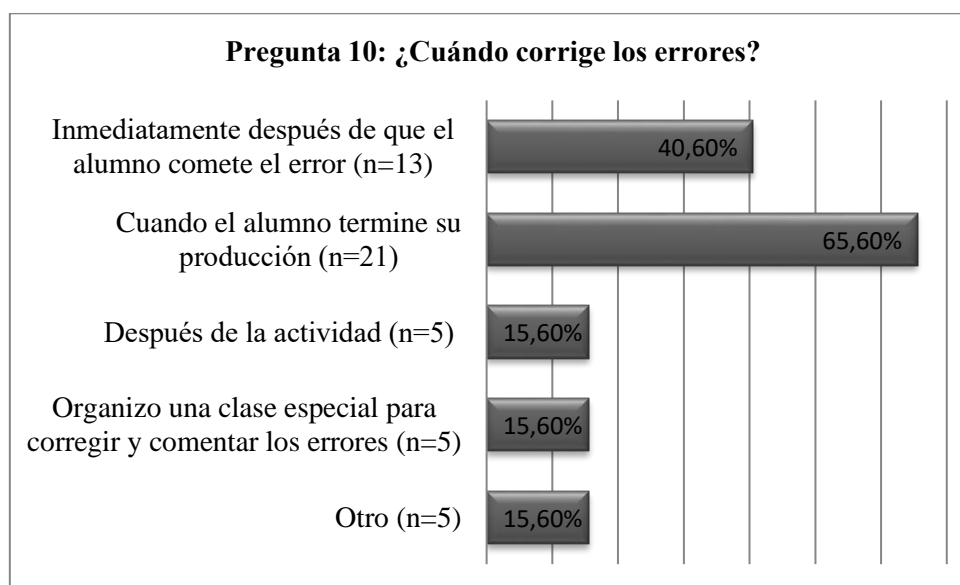
Gráfico 17: Tipos de errores que menos se corrigen



Los participantes eligieron los errores pragmáticos como los que menos corrigen, el 43,80% (n=14) de los profesores eligió esa respuesta. El 28,10% (n=9) respondió que los errores que menos corrigen son los errores léxicos, el 25% (n=8) eligió la respuesta “errores de pronunciación”, el 12,50% (n=4) eligió la respuesta “errores de vocabulario” y el 6,30% (n=2) menos corrige los errores gramaticales. Un profesor añadió que esto también dependía del nivel de conocimiento de la lengua.

El gráfico 18 muestra la distribución de respuestas sobre el momento en el que los profesores corrigen los errores de sus alumnos.

Gráfico 18: Momento en el que se corrigen los errores

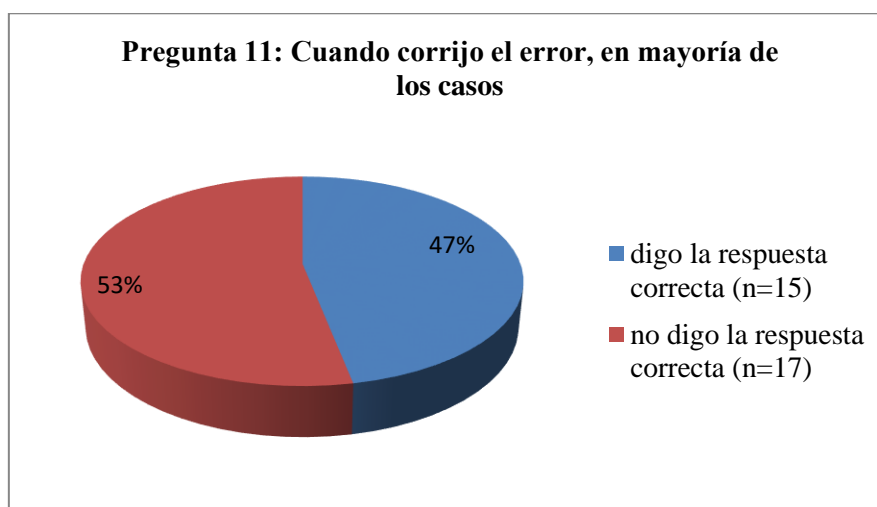


Los resultados muestran que el 40,60% (n=13) de los profesores encuestados corrigen los errores inmediatamente después de que el alumno los comete. La mayoría, el 65,50% (n=21) espera que el alumno termine su producción para corregir los errores, el 15,60% (n=5) corrige los errores cuando termina la actividad que están haciendo y el mismo número organiza una clase especial para corregir y comentar los errores. Cinco profesores (el 15,60%) añadieron sus propias respuestas: cuatro de ellos escribieron que todo depende del tipo del error, el nivel del conocimiento de la lengua y de las capacidades del alumno. Un profesor respondió que depende de la situación: en la mayoría de los casos inmediatamente después de cometer el error, si eso no distrae al alumno, pero acotó que a veces hay que esperar para que la constante corrección no distraiga al alumno.

En el gráfico 19 está presentada la frecuencia con la que profesores dan la respuesta correcta al corregir.



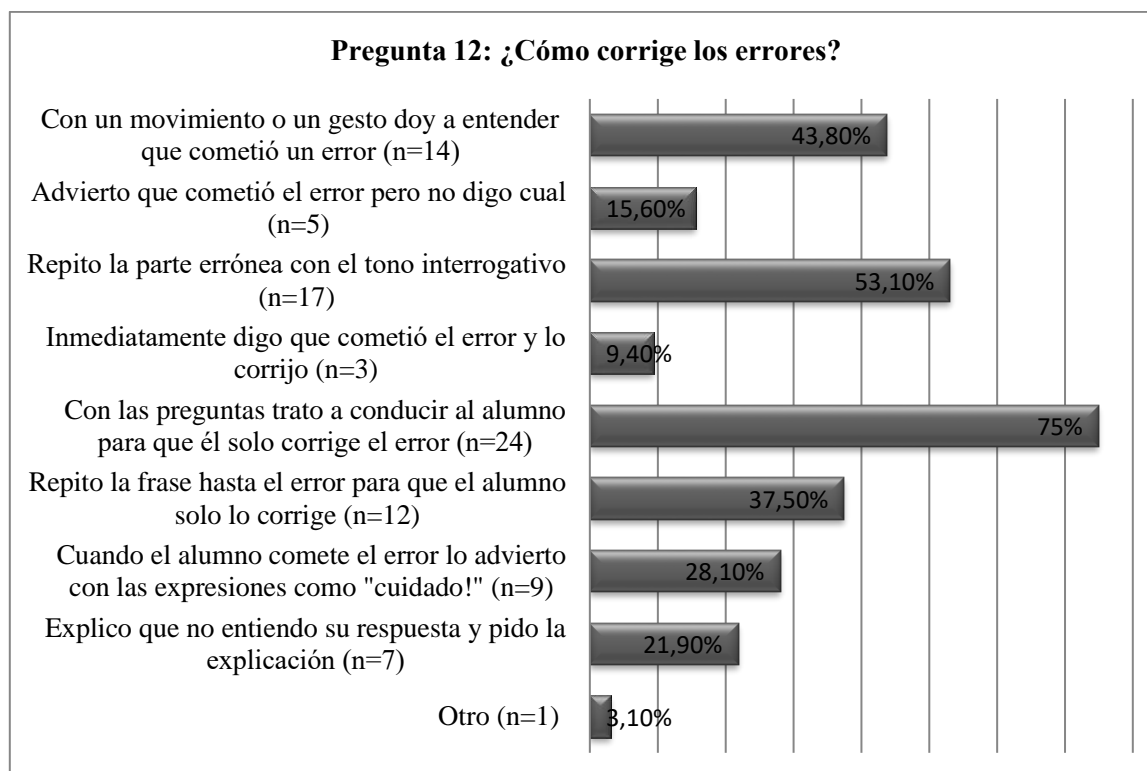
Gráfico 19: La frecuencia de dar la respuesta correcta al corregir



La mayoría de los profesores, el 53% (n=17) respondió que a la hora de corregir los errores no da la respuesta correcta a los alumnos y otros 15 (47%) que al corregir sí da la respuesta correcta.

La distribución de las técnicas que los profesores usan para corregir está presentada en el gráfico 20.

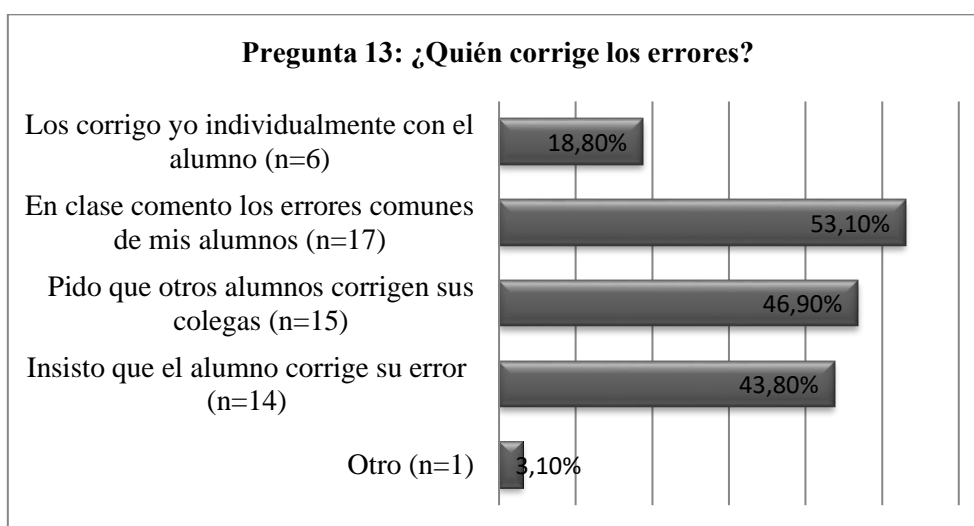
Gráfico 20: Técnicas que se usan para corregir



En cuanto a las técnicas de corregir los errores, el mayor número de profesores, 24 de ellos (75%), respondió que corrige los errores con “comentarios metalingüísticos”.<sup>4</sup> El 43,80% (n=14) respondió que usa la “repeticiones y paráfrasis”, el 15,60% (n=5) no “da la forma correcta”, el 53,10% (n=17) usa el “tono interrogativo”. Solo 9,40% (n=3) respondió que “da la forma correcta”, 37,50% usa la técnica “tirar la lengua”, el 28,10% (n=9) emplea una “llamada de alerta” y el 21,90% “solicita aclaraciones”. Un profesor (30,10%) otra vez añadió que la técnica que usa para corregir depende de la situación, del alumno y del nivel del conocimiento de la lengua.

El gráfico 21 muestra la distribución de las respuestas a la pregunta quién y cómo en el aula proporciona la corrección.

Gráfico 21: Quién corrige los errores



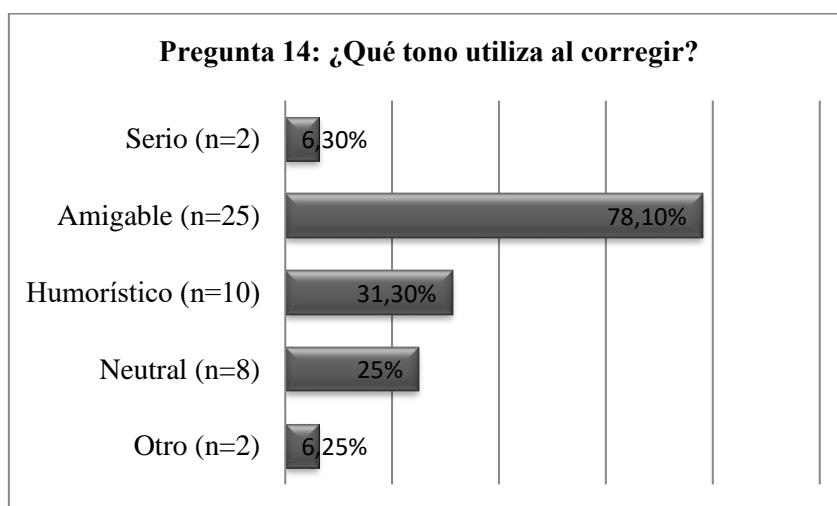
Los resultados muestran que un menor número de profesores, seis de ellos (18,80%), corrige los errores de forma individual con el alumno, mientras que la mayoría, 17 de ellos (53,10%) en la clase comenta los errores comunes de sus alumnos. El 46,90% (n=15) de ellos pide a otros alumnos que corrijan a sus colegas y el 43,80% (n=14) insiste en que el alumno solo corrija su error. Un profesor (3,10%) otra vez respondió que todo depende de la

<sup>4</sup> Para no confundir a los participantes, las técnicas de corrección fueron presentadas de manera descriptiva en la encuesta. Con el fin de analizar los resultados, se usarán las denominaciones de Ribas Moliné y D’Aquino Hilt (2004) descritas en el apartado 5.2.

situación.

El gráfico 22 muestra la distribución de las respuestas a la pregunta “¿Qué tono usa para corregir?”

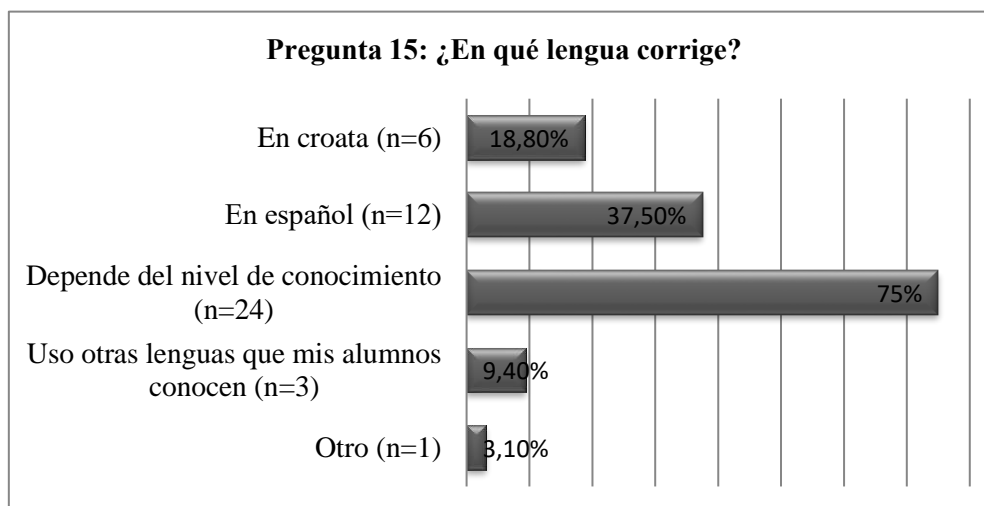
Gráfico 22: Tono que se utiliza al corregir



El gráfico muestra que solo dos profesores (6,30%) usan tono serio para corregir los errores. La mayoría, el 78,10%, de profesores (n=25) usa tono amigable, el 31,30% (n=10) usa tono humorístico y el 25% (n=8) usa tono neutral. Dos profesores añadieron sus propias respuestas: 1. Todo depende de la situación, algunos errores no deben ser cometidos en algunos niveles de aprendizaje, 2. Si los errores son graves, uso tono serio.

La distribución de las respuestas a la pregunta “¿En qué lengua corrige?” está presentada en el gráfico 23.

Gráfico 23: Lenguas en las que se corrige



La mayoría de los profesores, 75% (n=24) de ellos respondió que la lengua que utilizan al corregir depende del nivel de conocimiento de los alumnos. El 18,80% (n=6) respondió que corrige en croata, el 37,50% dijo que corrige en español y el 9,40% (n=3) respondió que utiliza otras lenguas que sus alumnos conocen. Un profesor (3,10%) añadió que depende de la situación y el nivel del conocimiento de la lengua, aunque esa respuesta correspondería a la ofrecida respuesta bajo el número tres.

## **7.5. Discusión**

El objetivo de esta investigación fue averiguar cuáles son las opiniones de los profesores croatas de español como lengua extranjera hacia la corrección de los errores orales. Los resultados se discutirán agrupados según las preguntas e hipótesis planteadas.

### **7.5.1. Percepción del error**

Con esta investigación se quería averiguar cómo los profesores croatas definen el error. Hubo muchas respuestas semejantes por lo que se agruparon todas las respuestas similares, para al final obtener seis grupos de respuestas. La mayoría, el 43,75%, de los profesores definió el error como la desviación de la regla y algunos dieron ejemplos de los errores que pueden producir los alumnos. Casi el mismo porcentaje, 40,60%, lo describió con la muy simple definición de que el error es algo incorrecto. 9,40% de los profesores dijo que el error dificulta la comunicación. Solo 6,20% de profesores explicó el error como un fenómeno normal en el aprendizaje y el mismo porcentaje dijo que el error depende de las circunstancias en las que se desarrolla el aprendizaje. Solo un profesor dijo que el error es una oportunidad de aprender algo nuevo. De sus respuestas se puede deducir que, al reflexionar sobre el error, pocos profesores piensan que es importante destacar que se trata de algo que es inevitable y que ocurre frecuentemente en el aprendizaje de una lengua. La mayoría de sus respuestas son sus versiones de las definiciones del marco teórico que se han presentado al principio.

A continuación, se pretendía averiguar cómo los profesores perciben los errores. Tras analizar los resultados puede afirmarse que todos los profesores están absolutamente de acuerdo con que los errores son parte del proceso de aprendizaje, lo que también se confirma con el hecho que los profesores están en desacuerdo con que se deberían castigar a los alumnos por los errores que cometen. Debe tenerse en cuenta que aquí no se habla de la evaluación, o sobre las notas, que a veces pueden percibirse como un “castigo”, si se trata de

notas negativas, sino de algunos actos como, por ejemplo, dar puntos negativos al estudiante que cometió un error o dar tareas especiales. A pesar de que los profesores afirmaron que errar es normal en el proceso de aprendizaje, su opinión también es que los alumnos deben tener como objetivo hablar sin producir errores. Sin embargo, piensan que tanto los alumnos como los profesores pueden favorecer de ellos. Opinan que los profesores de los errores de sus alumnos pueden ver su nivel de aprendizaje y que, por otro lado, los alumnos pueden aprender de ellos. En cuanto a la afirmación “los errores en la expresión oral son indeseables”, se demostró que los profesores no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con esa afirmación. Debe mencionarse también que la mayoría de los profesores, el 78,10%, respondió que usa un tono amigable al corregir los a alumnos, que es otro indicador de que consideran el error como algo normal y aceptable.

Puede concluirse que se ha comprobado la primera hipótesis, porque los profesores son conscientes de que los errores son inevitables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera y los perciben positivamente, ya que piensan que tanto ellos como sus alumnos los pueden utilizar para seguir el desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, también opinan que los alumnos deberían esforzarse para superar sus errores.

### **7.5.2. Gravedad del error**

Otro objetivo era averiguar si los profesores piensan que algunos errores son más graves que otros. La mayoría de los profesores está de acuerdo con eso y como consecuencia están mayormente en desacuerdo con que deben corregir todos los errores que los alumnos producen. Lo mismo corroboraron en la pregunta “¿qué errores corrigen?” donde la respuesta “todos los errores” recibió solo un 15,60%, mientras que la respuesta “solo en las estructuras que hemos trabajado” recibió 31,30% y la respuesta “solo los errores en las estructuras que están al nivel de aprendizaje de mis alumnos” recibió 75%. En cuanto al tipo de error que más corrigen, los errores gramaticales predominan con el 90,60% y los errores pragmáticos son los que recibieron el menor número de votos, solo 9,40%. Los profesores confirmaron su opinión en la pregunta ¿qué tipo de errores son los que menos corrige?, donde la mayoría votó por los errores pragmáticos (43,80%). El único aspecto que provocó una opinión neutral entre los profesores fue si los errores que no afectan la comprensión deben ser corregidos o no.

En conclusión, la segunda hipótesis también fue confirmada, ya que los profesores sí piensan que algunos errores son más graves que otros y se puede deducir que consideran los errores gramaticales como más graves, ya que los corrigen con más frecuencia.

### 7.5.3. Técnicas que se usan para corregir

Con las preguntas de opción múltiple se pretendía examinar cuáles técnicas los profesores usan con más frecuencia para corregir. La respuesta más elegida a la pregunta ¿cuándo corrigen los errores? fue “cuando el alumno termina su producción” (65,60%), mientras que la respuesta “inmediatamente después de que el alumno comete el error” también obtuvo un gran porcentaje (40,60%). Otras repuestas, que se referían a la corrección “a posteriori” recibieron el porcentaje de 15,60%. Se puede deducir que los profesores no tienen la costumbre de esperar mucho o apuntar los errores de los alumnos para corregirlos, sino prefieren corregir a los alumnos cuando todavía tienen en la memoria sus producciones y pueden acordarse de los errores que cometieron. El momento de la corrección (si lo hacen inmediatamente al hacer el error o esperan que terminen su producción) probablemente depende de la actividad que se está ejerciendo. Lo que resulta contradictorio es que la respuesta “organizo una clase especial para corregir y comentar los errores” obtuvo solamente 15,60%, mientras que en la pregunta ¿Quién y cómo corrige los errores? la respuesta “en clase comento y corrijo los errores comunes de mis alumnos” obtuvo el mayor porcentaje de 53,90%.

Cuando se trata de dar la respuesta correcta o no al corregir los errores, las respuestas de los profesores tienen muy poca diferencia en los porcentajes. El 47% de los profesores respondió que en la mayoría de los casos dice la respuesta correcta, mientras que el 53% no dice la respuesta correcta. Sin embargo, en la pregunta ¿cómo corrige los errores?, solo 9,40% de los profesores eligió la respuesta “inmediatamente digo que cometió un error y lo corrijo”, lo que resulta contradictorio. En cuando a las técnicas que los profesores usan para corregir, la respuesta que obtuvo el mayor porcentaje, el 75%, es “con las preguntas trato de conducir al alumno para que él solo corrija el error”. En general, las respuestas donde el alumno tiene que deducir qué error cometió y corregirlo obtuvieron mayores porcentajes. En cuanto a la lengua en la que corrigen, la respuesta “depende del nivel de conocimiento” recibió el mayor porcentaje (75%). En español corrige el 37,50% de profesores, mientras que en croata el 18,80%. Finalmente, la tercera hipótesis fue refutada ya que de los resultados es evidente que la técnica que los profesores croatas más usan para corregir es la de dar comentarios metalingüísticos. La lengua en la que corrigen depende del nivel de conocimiento de los alumnos, aunque la corrección en español prevalece sobre la corrección en croata. El tema de dar o no dar las respuestas correctas cuando un alumno comete algún error quedó indefinido, ya que las respuestas fueron contradictorias.

En conclusión, dos hipótesis de esta investigación fueron confirmadas y una refutada.

Se ha concluido que los profesores croatas en general tienen una opinión positiva hacia los errores y la corrección de los errores, y son conscientes que los errores forman parte del aprendizaje y creen que sirven como una buena realimentación tanto para los alumnos como para los profesores sobre el desarrollo del aprendizaje. Su opinión es que no todos los errores tienen el mismo peso, por lo que no corrigen siempre todos los errores que los alumnos cometen, sino se enfocan en los errores que consideran como más graves, que en la opinión de los profesores croatas son los errores gramaticales.

Debe mencionarse que no se han encontrado vínculos significativos entre las respuestas y la edad o años de experiencia profesional de los profesores, ya que sus respuestas fueron variadas. Lo que sí debe recalcar es que en las respuestas de opción múltiple casi todos los profesores eligieron más de una respuesta, lo que señala que sus prácticas en el aula no siempre son las mismas. Incluso, en muchas preguntas los participantes añadieron sus propias respuestas diciendo que todo depende de la actividad que se está haciendo o el nivel de aprendizaje. Eso confirma lo que se ha mencionado en el marco teórico, que la corrección de los errores depende en la mayoría de los casos de las circunstancias en el aula. Ese hecho puede servir como la base para una investigación futura más detallada, donde se grabarían las clases de español con el fin de averiguar cuáles técnicas de corrección los profesores usan en distintas actividades y niveles de aprendizaje.

Si se comparan los resultados de las investigaciones de Ferreira (2006) y Baygorria Barbao (2008) con los resultados de esta investigación, podemos ver que coinciden solo parcialmente. Los errores que más se corrigen en las dos investigaciones resultaron ser los errores gramaticales, igual que en esta, pero los errores léxicos que en la investigación de Baygorria Barbao están entre los más corregidos, en esta investigación resultaron estar entre los que menos se corrigen. Además, la técnica de corrección más usada en la investigación de Baygorria Barbao y de Ferreira es proporcionar la forma correcta y dar comentarios metalingüísticos, que otra vez coincide parcialmente con esta investigación, donde la primera técnica resultó ser la que menos se usa y la segunda la que más se usa. Lo que distingue esta investigación de las otras dos, es que ésta fue hecha mediante una encuesta y las de Baygorria Barbao y de Ferreira se hicieron grabando y analizando clases por lo que ellas obtuvieron resultados de la situación real de la clase. Por eso, para las próximas investigaciones sería interesante hacer una investigación que consistiría en hacer una encuesta entre los profesores y después grabar y analizar sus clases para poder comparar sus opiniones sobre la corrección y lo que en realidad implementan en las clases.

## 8. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se ha tratado de dar una breve revisión del complejo tema de la corrección de errores dentro del marco de la enseñanza de español como lengua extranjera e implementar ese conocimiento en la investigación sobre el mismo tema entre los profesores croatas.

Como se ha visto, en la enseñanza actual de español y todas las otras lenguas extranjeras, en la mayoría de los casos se implementa el enfoque comunicativo que fomenta el uso de la lengua en situaciones reales. Ese enfoque se introdujo en la enseñanza de lenguas en los años 70 y trajo consigo una vista revolucionaria hacia los errores de los alumnos. Hasta entonces el error era un concepto poco deseable en la enseñanza, era inevitable, pero los profesores ponían todo su esfuerzo para evitar los errores entre los alumnos. Con el enfoque comunicativo el error se acoge como un concepto normal que forma parte del aprendizaje y que no se puede evitar. Con todo eso, el error y la corrección llegaron a considerarse como muy útiles para todos los que participan en la enseñanza, ya que tanto los profesores, como los alumnos y los investigadores, pueden utilizarlos para seguir el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. A la hora de corregir los errores cada profesor debería darse el tiempo para conocer a sus alumnos y su clase en general para poder implementar de la mejor forma todas las técnicas de corrección, para que estas sean lo más eficaces posible.

Con la parte práctica de esta investigación se trató de averiguar si los profesores croatas tienen una opinión positiva hacia los errores y la corrección, si los consideran como parte del aprendizaje y cómo los tratan en sus clases. Los resultados mostraron que los profesores croatas sí los ven como parte inevitable del aprendizaje y apoyan ese concepto positivo del error. En cuanto a la corrección, los docentes afirmaron que su forma de corregir depende, en la mayoría de los casos, de las circunstancias en el aula.

Esta investigación ha aportado unos conocimientos generales sobre la opinión de los profesores croatas hacia los errores y la corrección, por lo que puede servir como punto de partida para futuras investigaciones más amplias y detalladas y, tal vez, averiguar cómo se diferencian las opiniones de los profesores de sus prácticas en las clases.



## **Bibliografía:**

- 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.  
[fecha de consulta 7 de mayo de 2018]  
Disponible en: [ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/download/640/719](http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/download/640/719)
- 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: 17-35.  
[fecha de consulta 14 de mayo de 2018]  
Disponible en: [www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero5/alexopoulou.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf)
- Arcos Pavón, M.E. (2009). “Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella”. Tesis doctoral, Departamento de Filología Española I (Lengua Española y Teoría Literaria), Universidad Complutense de Madrid  
[fecha de consulta 20 de mayo de 2018]  
Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Baygorria Barbão, S.M. (2008), "La corrección del error en la clase de ELE", Monografía: Curso de especialización lato sensu: O ensino de espanhol para brasileiros.  
[fecha de consulta 14 de mayo de 2018]  
Disponible en:  
[https://www.academia.edu/2027320/La\\_correcci%C3%B3n\\_del\\_error\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ELE](https://www.academia.edu/2027320/La_correcci%C3%B3n_del_error_en_la_clase_de_ELE)
- Blažević, A.G. (2014). “Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”. *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia*. 58: 221-245.  
[fecha de consulta 20 de mayo de 2018]  
Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/130158>
- Cortés Moreno, M. (2000), *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Diccionario de la lengua española - Real Academia Española (2017)  
[fecha de consulta 20 de abril de 2018]  
Disponible en: <http://dle.rae.es/>
- Espiñeira Caderno, S. y Caneda Fuentes, L. (1998), “El error y su corrección”. En Losada Aldrey Ma. C. et al. (1998): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 22-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela, 473-481.  
[fecha de consulta 7 de mayo de 2018]  
Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0476.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf)

- Fernández Lopez, M.S. (1988). “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”. En: *El español como lengua extranjera. Aspectos generales: Actas las primeras jornadas pedagógicas y del primer congreso nacional de ASELE*, Málaga, 13-28  
[fecha de consulta 17 de mayo de 2018]  
Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0017.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf)
- Fernández Lopez, M.S. (1995). “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE. Tratamiento didáctico”. En Rueda, M. et al (1995): *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 5-7 de octubre de 1995. León, 147-154  
[fecha de consulta 14 de mayo de 2018]  
Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0146.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf)
- Fernández Lopez, M.S. (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Didáctica (Lengua y literatura)*. 7: 203-216  
[fecha de consulta 20 de mayo de 2018]  
Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../20051>
- Ferreira, A. (2006): “Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera” *Revista Signos*. 39(62): 379-406  
[fecha de consulta 14 de mayo de 2018]  
Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-09342006000300003&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-09342006000300003&script=sci_arttext)
- Hernández Reinoso, F.L. (2000), “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”, *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11: 141-153  
[fecha de consulta 2 de abril de 2018]  
Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/950>
- Jelić A.B. y Guć A. (2014), “Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE”, *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, 59: 95-121  
[fecha de consulta 14 de mayo de 2018]  
Disponible en: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=219616](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=219616)
- Kočman, A. (2011), “Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita”, *Marco ele: Revista de didáctica español como lengua extranjera*. 13: 1-12.  
[fecha de consulta 15 de junio de 2018]  
Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores\\_croatas.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf)
- Llamas Fernández, P. (2017), *El artículo determinado español, análisis de errores en aprendientes croatas*. Tesina, Facultad de filosofía y letras, Universidad de León
- Melero Abadía, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

- Penadés Martínez, I. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Linred: Revista electrónica de lingüística*. 1: 1-29  
[fecha de consulta 17 de mayo de 2018]  
Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1261726>
- Ribas Moliné, R. y D’Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*. Madrid: Edelsa.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. En Virginia Lara Casado (coord.) (2008): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL
- Silva Cruz, M. I. (2013). “La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15  
[fecha de consulta 7 de mayo de 2018]  
Disponible en:  
[https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_527f83df3d90f.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_527f83df3d90f.pdf)
- Torijano, J. A. (2006). “Lo que nos enseñan los errores”. *Signum: estudios da Linguagem*. 9(1): 141-206  
[fecha de consulta 17 de mayo de 2018]  
Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/publication/314377605\\_Los\\_que\\_nos\\_ensenan\\_los\\_errores](https://www.researchgate.net/publication/314377605_Los_que_nos_ensenan_los_errores)
- Turkalj, M. (2014). *Análisis de errores en la expresión escrita de los alumnos croatas de ELE*. Tesina, Facultad de humanidades y ciencias sociales, departamento de estudios románicos, cátedra de lengua española, Universidad de Zagreb  
[fecha de consulta 15 de junio de 2018]  
Disponible en:  
[http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/4833/1/M.%20Turkalj\\_Analiza%20pogre%C5%A1aka%20u%20pisanom%20izra%C5%BEavanju%20hrvatskih.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/4833/1/M.%20Turkalj_Analiza%20pogre%C5%A1aka%20u%20pisanom%20izra%C5%BEavanju%20hrvatskih.pdf)
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa

## **ANEXO 1: encuesta para los profesores <sup>5</sup>**

Poštovani,

u sklopu istraživanja za diplomski rad, ovom anketom želimo istražiti koji su stavovi hrvatskih profesora španjolskog jezika prema ispravljanju pogrešaka u usmenom izražavanju te utvrditi kojim se metodama ispravljanja koriste na nastavi.

Vaše sudjelovanje u anketi je dobrovoljno i anonimno te će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe.

Anketa traje 5-10 minuta.

Hvala Vam na sudjelovanju!

**1. U kojoj instituciji predajete španjolski jezik?**

- a. Škola
- b. Fakultet
- c. Škola stranih jezika
- d. Drugo: \_\_\_\_\_

**2. Koliko imate godina?**

\_\_\_\_\_

**3. Koliko dugo radite kao profesor španjolskog jezika?**

\_\_\_\_\_

**4. Što je za Vas pogreška?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

---

<sup>5</sup> El formato online que se utilizó para la investigación está disponible en:  
<https://goo.gl/forms/kbvtw8FVMqm85rRh1>

**5. Molimo Vas da pažljivo pročitate sljedeća pitanja i ocijenite (od 1 do 5) koliko se slažete s navedenim tvrdnjama.**

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 - djelomično se ne slažem
- 3 - niti se slažem niti se ne slažem
- 4 - djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

- a. Pogreške u usmenom izražavanju su nepoželjne.
- b. Učenici trebaju težiti izražavanju bez pogrešaka.
- c. Pogreške su dio procesa učenja.
- d. Pogreške treba kažnjavati.
- e. Učenik može naučiti iz svojih pogrešaka.
- f. Na temelju pogrešaka mojih učenika dobivam uvid u njihovu razinu znanja.
- g. Pogreške su rezultat nedovoljnog učenja.
- h. Potrebno je ispravljati sve pogreške.
- i. Neke greške su gore od drugih.
- j. Ukoliko pogreške ne utječu na razumijevanje iskaza nije ih potrebno ispravljati.

Molimo Vas da u sljedećim pitanjima odaberete odgovor koji najbolje opisuje Vaš stav. (možete odabrati više odgovora)

**6. Zašto ispravljate pogreške?**

- a. Jer mi smetaju
- b. Kako bih učenike podsjetila/o na gradivo koje smo obrađivali
- c. Kako bi učenici osvijestili svoje probleme u savladavanju jezika
- d. Kako se pogreška ne bi fosilizirala
- e. Drugi razlog: \_\_\_\_\_

**7. Što ispravljate?**

- a. Samo pogreške u stukturama koje smo obrađivali
- b. Samo pogreške u strukturama koje odgovaraju razini znanja učenika
- c. Sve pogreške
- d. Drugo: \_\_\_\_\_

**8. Koju vrstu pogrešaka najčešće ispravljate?**

- a. Gramatičke
- b. Pogreške u izgovoru
- c. Pogreške u vokabularu
- d. Pragmatičke
- e. Leksičke
- f. Drugo: \_\_\_\_\_

**9. Koju vrstu pogrešaka najmanje ispravljate?**

- a. Gramatičke
- b. Pogreške u izgovoru
- c. Pogreške u vokabularu
- d. Pragmatičke
- e. Leksičke
- f. Drugo: \_\_\_\_\_

**10. Kada ispravljate pogreške?**

- a. Čim učenik učini pogrešku
- b. Kada učenik završi svoj iskaz
- c. Na kraju aktivnosti koju radimo
- d. Poseban dio sata posvetim komentiranju i ispravljanju pogrešaka
- e. Drugo: \_\_\_\_\_

**11. Kada ispravljate pogreške najčešće:**

- a. Pnudim točan odgovor
- b. Ne ponudim točan odgovor

**12. Na koji način najčešće ispravljate pogrešku?**

- a. Pokretom ili gestom dajem do znanja učeniku da je pogriješio
- b. Napomenem da je učinio pogrešku, ali ne preciziram koju
- c. Ponovim pogrešku upitnim tonom
- d. Odmah kažem da je učinio pogrešku i ispravim je
- e. Kada učenik napravi pogrešku, potpitanjima ga pokušam navesti da sam zaključio gdje je pogriješio i da ispravi pogrešku
- f. Ponovim učenikov iskaz do pogreške i očekujem da je sam ispravi
- g. Kada učenik napravi pogrešku to dajem do znanja izrazima poput: "*pazi!*" , "*oprez!*" i slično
- h. Dajem učeniku do znanja da ne razumijem njegov iskaz i tražim objašnjenje
- i. Drugo: \_\_\_\_\_

**13. Tko i kako najčešće ispravlja pogreške?**

- a. Ispravljam ih ja individualno s učenikom
- b. Na satu komentiram i ispravljam pogreške koje prevladavaju kod mojih učenika
- c. Kada učenik napravi pogrešku tražim od drugih učenika da ga isprave
- d. Inzistiram da učenik sam ispravi svoju pogrešku
- e. Drugo: \_\_\_\_\_

**14. Kakav ton koristite pri ispravljanju pogrešaka?**

- a. Ozbiljan
- b. Prijateljski
- c. Humorističan
- d. Neutralan
- e. Drugo: \_\_\_\_\_

**15. Na kojem jeziku ispravljate pogreške?**

- a. Na hrvatskom jeziku
- b. Na španjolskom jeziku
- c. Ovisi o razini znanja učenika

- d. Koristim se drugim jezicima koje učenici poznaju
- e. Drugo: \_\_\_\_\_