

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

**STAVOVI HRVATSKIH STUDENATA ŠPANJOLSKOG KAO  
STRANOG JEZIKA PREMA POGREŠKAMA**

Studentica:

Lamija Bečić

Mentorica:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

**ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE HACIA LOS  
ERRORES**

Estudiante:

Lamija Bečić

Mentora:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2017

## Índice:

|  |           |
|--|-----------|
| Sažetak .....  | 4         |
| Resumen .....  | 5         |
| <b>1. Introducción.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>2. Diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas.....</b>                                     | <b>7</b>  |
| 2.1. La personalidad .....   | 7         |
| 2.2. La ansiedad .....   | 9         |
| 2.3. La motivación .....   | 10        |
| 2.4. Las estrategias de aprendizaje .....  | 12        |
| 2.5. Las creencias y las actitudes .....   | 13        |
| <b>3. El concepto de error y su corrección en el proceso de aprendizaje de lenguas .....</b>             | <b>17</b> |
| 3.1. El análisis contrastivo .....   | 20        |
| 3.2. El análisis de errores .....  | 21        |
| 3.3. La interlengua .....  | 23        |
| 3.4. La clasificación de los errores .....   | 26        |
| 3.5. El tratamiento del error .....  | 28        |
| <b>4. Estudios sobre las actitudes de los estudiantes de ELE hacia los errores .....</b>                 | <b>34</b> |
| <b>5. Investigación sobre las actitudes de los estudiantes croatas de ELE hacia los errores</b><br>..... | <b>37</b> |
| 5.1. Los objetivos .....   | 37        |
| 5.2. La metodología .....  | 37        |
| 5.2.1. Los participantes .....   | 37        |
| 5.2.2. El instrumento .....  | 37        |
| 5.3. Los resultados .....  | 38        |
| 5.4. La discusión .....  | 49        |
| <b>6. Conclusión .....</b>   | <b>52</b> |
| <b>7. Apéndice .....</b>   | <b>53</b> |
| <b>8. Bibliografía .....</b>   | <b>57</b> |

## **Sažetak**

Stavovi su jedan od individualnih čimbenika koji se uvijek smatrao bitnim u procesu usvajanja drugog ili stranog jezika. Neizostavan dio svakog učenja stranog jezika su pogreške. Premda su neizostavne, pogreške se nisu uvijek gledale kao važna i pozitivna pojava koja pomaže učenicima u postizanju svog cilja, već sasvim suprotno, bile su nepoželjne u procesu učenja stranog jezika, te se smatralo da ih treba iskorijeniti. Sukladno tome, cilj ovog diplomskog rada bio je ispitati vjerovanja i stavove hrvatskih studenata španjolskog kao stranog jezika prema pogreškama, kao i prema tehnikama ispravljanja pogrešaka. U teorijskom dijelu rada, uz vjerovanja i stavove, predstavili smo i ostale individualne razlike kao bitne čimbenike u procesu usvajanja jezika te smo prikazali kako se mijenjao koncept pogreške, od negativnog ka pozitivnog. Velik dio teorijskog dijela zauzima i ispravljanje pogrešaka, a kao uvod u naše istraživanje daje se pregled dosadašnjih istraživanja koja se odnose na stavove učenika prema pogreškama. U drugom dijelu rada, iznose se rezultati našeg istraživanja koje je provedeno na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. U istraživanju je sudjelovalo sveukupno 83 studenta. Kako bismo proveli istraživanje koristili smo kvantitativnu metodologiju, a ispitali smo učenike putem adaptiranog upitnika. Rezultati istraživanja su pokazali da, unatoč jako pozitivnom stavu izraženim u pojedinim tvrdnjama, kada se analizira cijeli upitnik, stavovi studenata i nisu jako pozitivni.

**Ključne riječi:** individualne razlike, vjerovanja i stavovi, pogreška, ispravljanje pogrešaka

## **Resumen**

Las actitudes son uno de los factores individuales que siempre se han considerado importantes en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Una parte inevitable e importante del aprendizaje de la lengua extranjera son los errores. A pesar de ser inevitables, no siempre han sido un fenómeno positivo que ayuda a los alumnos a conseguir sus objetivos. Al contrario, se han considerado indeseables y algo que se debería erradicar en el proceso de aprendizaje. De hecho, el objetivo de la presente tesina ha sido conocer las creencias y las actitudes de los estudiantes croatas de ELE hacia el error y el tratamiento del error. En la parte teórica de esta tesina, además de las creencias y las actitudes, hemos enumerado otras diferencias individuales como los factores importantes en el proceso de aprendizaje de lenguas. Incluso hemos presentado cómo ha cambiado el concepto de error, de negativo a positivo. La parte importante de la teoría es el tratamiento del error y como introducción a nuestro estudio hemos expuesto los resultados de las investigaciones hechas sobre las actitudes de los alumnos. En la segunda parte, hemos presentado los resultados de nuestra investigación que hemos llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. En la encuesta han participado 83 estudiantes. Para llevar a cabo nuestra investigación hemos empleado metodología cuantitativa, y para encuestar los alumnos hemos utilizado el cuestionario adaptado. Los resultados de nuestro estudio han mostrado que, a pesar de tener una actitud muy positiva en ciertas afirmaciones, al analizar los resultados del cuestionario entero, las actitudes de los estudiantes no son muy positivas.

**Palabras clave:** diferencias individuales, creencias y actitudes, error, tratamiento del error

## **1. Introducción**

Cada persona tiene sus razones por las que aprende una lengua extranjera, algunos lo hacen para poder comunicarse con otros, aprender la cultura, mientras que otros lo hacen para sacar una buena nota al final del curso. Sea cual sea la razón, el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es largo y complejo, e influido por las características individuales de los alumnos. Esto quiere decir que todos tenemos diferentes motivos; diferente personalidad; diferente manera de aprender; creencias de cómo debería ser la enseñanza; creencias hacia el profesor, hacia las actividades, hacia los materiales o el tratamiento del error, etc. De todos modos, una cosa es cierta: durante el proceso de aprendizaje todos vamos a cometer errores. Todos cometemos errores en varios aspectos de nuestras vidas, luego aprendemos de ello, y esto es algo que siempre ha sido normal e inevitable. Pero el error dentro de la enseñanza de lenguas no se veía siempre como algo natural, positivo e incluso importante, a diferencia de la actualidad, la que veremos con más detalle en esta tesina. De hecho, además de explicar la complejidad del concepto de error, con esta tesina pretendemos saber las creencias de los estudiantes croatas hacia el error y si lo consideran como un fenómeno positivo o negativo.

Esta tesina está dividida en dos partes, la parte teórica y la investigación. En la parte teórica primero explicaremos las diferencias individuales que influyen en el proceso del aprendizaje y también, en el rendimiento del alumno. Además, hablaremos del error que es el tema central de esta tesina. Veremos qué es un error en realidad, y entonces explicaremos cómo ha cambiado el valor de error, de una postura puramente negativa a una postura positiva con la que el error empieza a considerarse importante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, expondremos también el tratamiento del error hoy en día, es decir, veremos quién, cuándo y cómo puede corregir los errores. En la parte teórica también incluiremos un capítulo en el que presentaremos los resultados de investigaciones similares a nuestra investigación para poder comparar posibles similitudes o diferencias.

Nuestra investigación pretende conocer las actitudes hacia el error de los estudiantes croatas del español como lengua extranjera. Así, vamos a enumerar los objetivos, los participantes y el instrumento de nuestro estudio. Asimismo, presentaremos los resultados de la investigación y al final la discusión de los resultados presentados.

## **2. Diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas**

A diferencia de la adquisición de la lengua materna, en la que todos los individuos aprenden la lengua con igual nivel de éxito, con las lenguas extranjeras ese no es el caso. El aprendizaje de cualquier lengua extranjera es un proceso largo y complejo en el que influyen varios factores. Los factores que tienen un impacto muy fuerte en el aprendizaje de lenguas son las diferencias individuales como la personalidad, la motivación, las estrategias, las creencias, etc. Las diferencias individuales son las características o los rasgos en los que se diferencian los individuos.

Dörnyei (2005) observa que las diferencias individuales empiezan a investigarse en el siglo XIX. Se da mucha importancia a las diferencias individuales en los contextos educativos puesto que se han hecho varias investigaciones en la psicología educativa que muestran cómo adaptar las instrucciones a las preferencias de los aprendices. Como ha observado Ellis (2008), en la segunda parte del siglo XX, el interés hacia las diferencias individuales se desarrolla en el campo de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas. En los años 60, la investigación sobre las diferencias individuales se centra en la motivación y la aptitud como los factores que tienen mucha influencia a la hora de aprender lenguas extranjeras. En los años 70, se añaden otros factores que se consideran muy importantes, como las estrategias y los estilos del aprendizaje. Además, se ha observado que las diferencias individuales influyen mucho en cuanto al nivel del dominio lingüístico final de los aprendices.

Hay diferentes perspectivas en los estudios de las diferencias individuales como ha destacado Muñoz (2001), la perspectiva tradicional y la perspectiva social. Según la tradicional, las características de los sujetos son estables, mientras que la perspectiva social considera que las características son modificables en la interacción establecida en el contexto social a la hora de aprender la lengua. Incluso, hay varias clasificaciones de las características individuales en el aprendizaje de lenguas. En su clasificación de las diferencias individuales Ellis (2008) enumera la aptitud, los estilos de aprendizaje, la personalidad, la ansiedad, la disposición a comunicarse y las creencias de los aprendices. Es importante mencionar que varios autores, concuerdan en que las diferencias individuales son esenciales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **2.1. La personalidad**

La personalidad es uno de los factores individuales que más ha sido investigado en psicología. Como ha explicado Ellis (2008), la personalidad es un factor cuyos rasgos se consideran estables y consistentes, y tratan de explicar la manera en la que un individuo actúa. Esos rasgos

se explican a través de las dimensiones de la personalidad. El modelo más conocido que intenta explicar esas dimensiones es el Modelo de los cinco grandes. Dörneyi (2005) ha enumerado esas dimensiones: la apertura a la experiencia; la responsabilidad; la extraversión y la introversión; la amabilidad; y el neuroticismo. Un individuo abierto a la experiencia es imaginativo, curioso, interesado por ideas nuevas y tiene aprecio por el arte. La base de la responsabilidad es la planificación y la persona se describe como organizada, fiable, confiable, trabajadora y disciplinada. Una persona extrovertida es muy sociable, alegre, habladora, entusiasta y enérgica, mientras que una persona introvertida es reservada, más tranquila, prefiere situaciones habituales, también es sociable, pero no tanto como las personas extrovertidas. Las personas altruistas, confiadas, solidarias, cooperativas y generosas tienen los rasgos de la amabilidad. Los elementos constituyentes del neuroticismo son la ansiedad, la depresión y la vulnerabilidad.

Los rasgos de la personalidad están incluidos en el proceso del aprendizaje de lenguas indirectamente, a través de las actitudes y la motivación. Se han hecho varios estudios que han investigado la relación entre la personalidad y el aprendizaje y el uso de segundas lenguas. Esas investigaciones son la investigación temprana y la investigación de extraversión e introversión. Dörneyi (2005) ha notado que los primeros estudios dentro de la lingüística aplicada se basan en el hecho de que unos aprendices tienen más talento para aprender lenguas que otros. Esos resultados han intentado relacionarse con los rasgos de la personalidad como la extraversión, la falta de inhibición, la autoestima y la toma de riesgos. Se creía que un buen aprendiz de la lengua tenía una personalidad predeterminada. Esta creencia también la han aportado los profesores que describían a buenos aprendices de lengua usando las palabras: activo, sociable, organizado, independiente, creativo, curioso, etc.

Ya hemos mencionado que existen muchos rasgos de la personalidad. La dimensión más investigada en el campo del aprendizaje de lenguas ha sido la extroversión y la introversión. Ellis (2008) ha observado que la mayoría de las investigaciones hechas han tenido como resultado que la característica preferible es la extroversión. Los resultados han descrito a los aprendices extrovertidos como las personas que tienen fluidez en la lengua extranjera como en la lengua materna, como las personas más activas y comunicativas, que usan menos pausas al hablar. No obstante, a causa de su carácter sociable pueden perder la concentración y distraerse del proceso de estudio fácilmente. Por otro lado, las personas introvertidas pueden sufrir sobreexcitación o nerviosismo que da como resultado la pérdida de la automaticidad a la hora de hablar. Las características de su habla son la lentitud y las vacilaciones y muchas veces



utilizan frases cortas anteriormente pensadas. Aunque la mayoría de las investigaciones han mostrado la extraversion como la característica preferible, tanto las personas extravertidas como las introvertidas tienen ventajas a la hora de aprender las lenguas y su éxito va a depender de la tarea. En otras palabras, los extravertidos tienen éxito en cuanto a las tareas que se basan en la práctica oral, pero los introvertidos tienen más éxito con las tareas que ponen énfasis en la forma y estructura lingüística.

## 2.2. La ansiedad

La ansiedad es el factor afectivo que está relacionado con la personalidad. Se trata de una reacción física o psicológica. Mena Benet (2013) ha observado que varios autores concuerdan en que la ansiedad es una respuesta, tanto física como psicológica, que modifica nuestra manera de actuar y está relacionada con nuestro estado emocional. García Galindo (2010) ha dicho que la ansiedad es una respuesta emocional que incluye aspectos cognitivos y fisiológicos.

Antes no se estudiaba la ansiedad ante el idioma. En los últimos años la ansiedad ante el idioma ha ido investigándose más y más. García Galindo (2010) ha destacado que la posible razón es que la ansiedad cada vez aparece más en el aula y que los alumnos, aunque tienen habilidades adecuadas, experimentan dificultades. Ellis (2008) ha notado que la ansiedad en el aula es un tipo específico de ansiedad y que antes se investigaba a través de los diarios de los aprendices. Hoy en día, la ansiedad se investiga a través del *Foreign language classroom anxiety scale* (FLCAS) diseñada por Horowitz en 1986. Es la escala que consta de treinta y tres preguntas y pone énfasis en la producción oral. Cabe destacar que antes había un debate sobre si la ansiedad era la causa o el resultado de un bajo éxito. Mientras unos decían que el aprendizaje de lenguas dependía de la aptitud del alumno y que su ansiedad sobre el aprendizaje de la lengua extranjera era la consecuencia de sus dificultades en el proceso, otros decían que la ansiedad impactaba en el aprendizaje en el futuro.

MacIntyre y Gardner (1994, en Ellis, 2008) han dicho que la ansiedad ocurre en cada fase del proceso de adquisición de la lengua. En la primera fase, la ansiedad forma parte de la habilidad del aprendiz de manejar los estímulos desconocidos. En la segunda fase, la ansiedad está provocada por el aprendiz y su intento de organizar el *input* y en la última fase, la ansiedad ocurre cuando el alumno intenta recuperar la materia aprendida. En cada fase, la ansiedad puede limitar la adquisición. Mena Benet (2013) ha observado que existen dos tipos de la ansiedad: la ansiedad positiva y la ansiedad negativa. La primera es positiva y buena porque nos lleva a buscar una solución. No obstante, la ansiedad negativa es más común, especialmente cuando se

trata del aprendizaje de lenguas, porque perjudica la actuación del alumno directa o indirectamente. Las consecuencias negativas que produce la ansiedad pueden ser psicológicas físicas y sociales. A las consecuencias García Galindo (2010) ha añadido la sensación de pérdida de control y pensamientos repetitivos. Todo eso en la clase de lengua puede dar como resultado el deterioro de las estrategias comunicativas, las composiciones cortas y pobres, los errores injustificados, las faltas de asistencias a clase, las creencias erróneas sobre el aprendizaje, las palpitaciones, la sudoración, la búsqueda de la perfección, etc.

Los profesores deberían intentar reducir la ansiedad. La ansiedad se puede reducir por medio de la actitud del profesor y el ambiente en el aula. Rubio (2004, en García Galindo, 2010) ha dicho que es importante que el ambiente sea positivo, igual que las actitudes del profesor y que haya respeto entre los alumnos y el profesor. Ha añadido que la ansiedad se puede reducir al nivel tanto fisiológico (enseñando a los alumnos a relajarse) como psicológico (usando las técnicas cognitivas). El profesor no debe apurar al aprendiz a hablar antes de que se sienta capaz, debe fomentar la autoestima, no debe corregir los errores de forma abrupta porque eso puede aumentar el miedo. Si no se intenta reducir la ansiedad en el aula, los alumnos tienen miedo, no quieren hablar en la clase y la ansiedad puede convertirse en un rasgo.

### 2.3. La motivación

El factor individual que más atención ha recibido es la motivación. Es el factor que se considera muy importante dentro de la enseñanza de segundas lenguas y supone la fuerza que nos lleva a conseguir nuestras metas. Chomsky (1998, en Arnold y Brown, 2000) ha observado que dentro del estudio de la adquisición de la segunda lengua es obvia la influencia de la motivación en el rendimiento y en los resultados, y añade que es importante activar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje interesándoles por el material. Dörnyei (2005) define la motivación como la elección de una acción concreta y el esfuerzo invertido en esa acción. Hilgard, Atkinson y Atkinson (1979, en Arnold y Brown, 2000) dicen que la motivación es un conjunto de factores que activan la actuación y le dan dirección. Cada alumno tiene las razones y los deseos que le motivan a aprender la segunda lengua. Cook (1996) ha comentado que existen dos tipos de motivación principales: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación intrínseca es la motivación en la que las razones del alumno provienen del interés personal. Por otro lado, la extrínseca es aquella motivación en la que el alumno realiza la actividad por las razones que provienen del exterior.

Dörnyei (2005) ha observado que la investigación sobre motivación en el campo de aprendizaje de lenguas puede dividirse en tres períodos: el período socio-psicológico, período de influencia cognitiva y período orientado al proceso. El primer período, también llamado período socio-educativo está caracterizado por Gardner y su hipótesis de que la lengua extranjera está afectada por los distintos factores culturales, como las actitudes hacia la lengua, los estereotipos, etc. Arnold y Brown (2000) han notado que Gardner y Lambert en su trabajo, hecho en 1972, han dividido la motivación en dos orientaciones: la orientación integradora y la orientación instrumental. La integradora se refiere a un deseo de aprender la lengua para integrarse en la cultura meta y formar parte de ella, mientras que la instrumental se refiere a los motivos prácticos de aprender la lengua, por ejemplo, el deseo de conseguir un trabajo en el extranjero. Incluso, ellos han sido los primeros que han demostrado la relación entre motivación y actitudes, a través de AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*), cuestionario que investiga los diferentes aspectos que influyen en la motivación.

En los años 80 y 90, cambia la perspectiva de la motivación en el campo de aprendizaje de lenguas. El segundo período está basado en las teorías cognitivas de la psicología educacional. Los psicólogos dicen que las experiencias de los aprendices y sus percepciones sobre sus capacidades influyen en la motivación. Dörnyei (1994, en Arnold y Brown, 2000) menciona las teorías cognitivas que consideran la motivación como un proceso del pensamiento de una persona: la teoría de la atribución, el desamparo aprendido y la autoeficacia. La teoría de la atribución está basada en la opinión de que lo que consideramos como las causas de nuestros éxitos y fracasos previos afecta la motivación y nuestro esfuerzo futuro. Con el desamparo aprendido los aprendices, por la causa de sus errores pasados, creen que todo es inútil y que no conseguirán sus objetivos. La autoeficacia se refiere a la opinión de los alumnos sobre su capacidad para hacer una actividad.

El tercer período está orientado al proceso y enfatiza la dinámica de la motivación durante un tiempo, que quiere decir que la motivación no es un factor estable sino que cambia durante el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, se ha notado la división del proceso de la motivación en varias fases. Williams y Burden (1999, en Mena Benet, 2013) han dicho que para lograr un objetivo establecido son necesarios el esfuerzo y la energía para mantener el interés durante un período de tiempo. Lo han explicado ofreciendo una propuesta de un modelo interactivo de la motivación. En primer lugar, existen los motivos, internos o externos, para abordar una tarea. Después, hay que tener en cuenta aquello que hace que decidamos a hacer una tarea y que

dediquemos nuestro tiempo en la tarea. Al final, los aprendices tienen que sostener la energía para llevar a cabo la tarea.

Antes, cada tipo de motivación se investigaba por separado y se pensaba que un tipo era más favorable que otro. En la actualidad se suele investigar la interrelación entre los cuatro tipos de motivación mencionados. Incluso, se investiga la influencia de la edad, la aptitud, etc., sobre la motivación. Cabe destacar que todos los tipos de motivación resultan ser provechosos a la hora de aprender la lengua extranjera. Ya hemos mencionado que se puede aumentar la motivación de los alumnos. Algunas de las sugerencias que ha ofrecido Dörnyei (2005) son: crear un ambiente agradable, hacer las actividades relevantes e interesantes para los alumnos, aumentar la confianza en sí mismo, mejorar las actitudes hacia la lengua extranjera, dar a los alumnos la oportunidad de realizar las actividades en grupo promoviendo la cooperación en vez de la competición, ayudarles que aprendan a establecer metas reales, etc.

#### 2.4. Las estrategias de aprendizaje

En este apartado hablaremos de los factores que se refieren a la manera que utiliza cada individuo para realizar el aprendizaje, es decir, las estrategias de aprendizaje. Hablando en general, las estrategias se refieren a los procesos realizados para lograr un fin. En cuanto al aprendizaje, se trata de los procesos necesarios para procesar la información (Božinović, 2012). Dörnyei (2005) ha notado que las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje empezaron a los finales del 1970. Al principio el enfoque de las investigaciones fue determinar las acciones del buen aprendiente de lenguas (*good language learner*), es decir, qué es lo que hacía a unos aprendientes más exitosos que otros. Los resultados de las investigaciones mostraron que no solo la aptitud o la motivación influían en el éxito del aprendizaje, sino también la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, utilizando varias técnicas, o sea, las estrategias de aprendizaje.

Muchos autores han escrito sobre las estrategias de aprendizaje, dando su propia definición y clasificación de las mismas. Tarone (1983, en Rodríguez Ruiz y García-Merás García, 2005) ha dicho que las estrategias son intentos de desarrollar la competencia lingüística en la lengua meta. Weinstein y Mayer (1986; en O'Malley y Chamot, 1995) han comentado que las estrategias ayudan al alumno a facilitar el aprendizaje, son intencionales e influyen en su motivación. O'Malley y Chamot (1995) han definido las estrategias como pensamientos o comportamientos especiales que los alumnos suelen utilizar para aprender o retener nueva información. Según Oxford (1990), las estrategias son acciones específicas, pasos o técnicas

que los alumnos, muchas veces de manera intencional, usan para mejorar sus habilidades en la lengua extranjera. Vistas estas cuatro definiciones, podemos observar unas características de las estrategias de aprendizaje: las estrategias parten de la iniciativa del alumno, están compuestas por una secuencia de actividades planificadas, son intencionales y ayudan al alumno a mejorar su aprendizaje.

Igual que las definiciones, existen varias taxonomías de las estrategias. Puesto que son muchas, aquí mencionaremos una de las clasificaciones más citadas, que es la de O'Malley y Chamot. O'Malley y Chamot (1995) han dividido las estrategias de aprendizaje en tres grupos: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Las estrategias cognitivas se refieren a la operación directa de las informaciones recibidas, p. ej., la traducción, la toma de notas, etc. De esa manera, las estrategias cognitivas ayudan al alumno a comprender el nuevo material lingüístico. Las estrategias metacognitivas implican la planificación de la comprensión y la producción, la reflexión de este proceso y la autoevaluación después de haber hecho una actividad o tarea. Al final, las estrategias socioafectivas se refieren a la interacción con otras personas en el proceso para realizar las tareas lingüísticas. Algunos ejemplos de las estrategias socioafectivas son el trabajo en parejas o en grupo, las preguntas explicatorias, etc. Dörnyei (2005) ha destacado que existen varios cuestionarios para investigar las estrategias de aprendizaje y su presencia en la clase. El cuestionario más utilizado es el *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* de Oxford, hecho en 1990.

Mena Benet (2013) ha comentado que el profesor es una persona facilitadora que ayuda a los alumnos siendo el modelo para ellos en el proceso del aprendizaje de lenguas. Asimismo, Oxford (1990) ha destacado que las estrategias en el proceso de aprendizaje favorecen la autonomía de los alumnos, aumentan la responsabilidad del alumno, se pueden enseñar, etc. Sin embargo, hoy en día, la enseñanza de las estrategias genera polémicas. Rodríguez Ruiz y García-Merás García (2005) han comentado que la cuestión es el modo de enseñar las estrategias (dentro o fuera de las actividades), cuándo incluirlas y qué estrategias enseñar. De todos modos, el descubrimiento de las estrategias guiará a los estudiantes hacia el aprendizaje y el rendimiento más exitoso.

## 2.5. Las creencias y las actitudes

Al final, presentaremos otro factor que tiene mucha influencia en el proceso de aprendizaje, las actitudes y las creencias. Todos tenemos nuestras actitudes y creencias sobre algo o alguien y ellas, sean positivas o negativas influyen en nuestro comportamiento. Mena Benet (2013) define

las actitudes como una disposición psicológica y ha comentado que en la enseñanza, los alumnos tienen actitudes hacia el mismo proceso de aprendizaje, los profesores, los grupos, la percepción de la lengua, etc. Sobre las creencias Ramos (2005, en Pizarro Carmona, 2010) ha comentado que las creencias son opiniones estables que tenemos sobre algo, que están relacionadas con nuestra experiencia personal y con las que vemos el mundo. Williams y Burden (1997, en Ramos Méndez, 2010) han destacado algunas características de las creencias: están limitadas por la cultura del individuo; son estables; se vinculan con las actitudes y con los valores que tenemos sobre el mundo y nuestra posición en él; y no se pueden observar de manera directa, hay que observar el comportamiento del alumno.

Según Mantle-Bromley (1995, en Ramos Méndez, 2010), las actitudes están formadas por tres componentes: la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y el comportamiento. Según ese modelo, las creencias son parte de la dimensión cognitiva del alumno y se relacionan con la dimensión afectiva del alumno igual que con su comportamiento. Mena Benet (2013) observa que las actitudes están influidas por varias variables: la lengua materna, contexto social del alumno, propia comunidad lingüística y el aula. Ya hemos mencionado que existen actitudes positivas y negativas. Existe la creencia general que las actitudes positivas facilitan en aprendizaje y que las actitudes negativas pueden tener el efecto negativo. Herbert Puchta (2010) ha notado que las creencias negativas provocan bajas expectativas y esa es la razón de la motivación baja y del rendimiento bajo en la clase. Por otro lado, las creencias positivas no garantizan el éxito pero ayudan a los alumnos para que puedan usar sus recursos en los procesos del aprendizaje. El autor incluso ha notado que las creencias de los alumnos se forman mediante la cultura, las experiencias pasadas y las personas importantes para ellos.

Dörnyei (2005) ha comentado que el instrumento más conocido para investigar las creencias hacia el aprendizaje de lenguas es el cuestionario BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), diseñado por Horowitz en 1987. El cuestionario está formado por 34 creencias divididas en cinco partes: la dificultad ante el aprendizaje de lenguas, la aptitud de la lengua extranjera; la naturaleza del aprendizaje de lenguas; las estrategias comunicativas y de aprendizaje; y la motivación y las expectativas. La autora del cuestionario ha dicho que las creencias del cuestionario son las más comunes con las que los profesores podrían coincidir en la clase de lenguas extranjeras. Además del cuestionario BALLI, Ramos Méndez (2010) ha enumerado otros instrumentos con los que se puede investigar las creencias de los alumnos: los diarios del aprendizaje y las entrevistas semiestructuradas. Ambos instrumentos se utilizan en la investigación cualitativa. En los diarios los alumnos marcan sus impresiones de su proceso de

aprendizaje. A la hora de analizarlos, se observa el contenido y la postura del alumno. En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, el entrevistador tiene preguntas que le sirven como guía y está modificándolas durante la entrevista. Después, se transcribe la entrevista y se analizan sus datos. No solo importa el contenido, sino también la manera en la que han dicho su postura.

Igual que los alumnos, los profesores también tienen sus actitudes y creencias. Ellos tienen sus creencias hacia la enseñanza de lenguas en general, p. ej., enseñanza de la gramática y del léxico, la lengua que están enseñando, el programa de la clase, etc. Richards y Lockhart (1994, en Pizarro Carmona, 2010) han observado algunas razones que influyen en las creencias del profesor: la experiencia de cuando eran alumnos, la práctica establecida por las instituciones de trabajo y los factores de la personalidad. Han destacado que las decisiones del profesor sobre la manera de manejar la clase también provienen de su propia experiencia. Numrich (1996, en Pizarro Carmona, 2010) ha hecho una investigación que confirma lo dicho. Según la investigación, muchos de los profesores consideraron que era muy útil incorporar el componente cultural en la clase, porque sus experiencias habían sido positivas de las clases que tenían como alumnos. Incluso, muchos de los profesores encuestados evitaban enseñar gramática, porque sus experiencias habían resultado negativas.

Los profesores deberían organizar sus clases para que influyan de manera positiva en las creencias de los alumnos hacia la lengua meta, ofreciendo variedad de actividades que tengan significado y beneficio para los alumnos. Es importante que los profesores creen que los alumnos pueden hacerlo todo. Si creen lo contrario, eso influirá de manera negativa en su rendimiento y en la interacción de los profesores con sus alumnos. Incluso, deben tener en cuenta las creencias de los alumnos. En una investigación que hizo Schulz en 2001, se observó que los alumnos y profesores no tenían las mismas creencias en cuanto a algunos aspectos de aprendizaje, p. ej., los estudiantes querían que sus profesores corrigieran sus errores, mientras que pocos profesores compartían su opinión (Lightbown y Spada, 2006). Por consiguiente, las creencias de los alumnos son importantes justamente porque pueden influir en la motivación y en sus opiniones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al final de este capítulo sobre las diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas, podemos concluir que hay varios factores que son muy importantes y que influyen en el proceso y en el éxito del aprendizaje. Los rasgos de la personalidad describen la manera de ser de los alumnos y cómo su personalidad influye en las clases de lengua, p. ej., si son abiertos hacia la comunicación, si les gusta tomar riesgo, etc. La ansiedad se relaciona con la personalidad e influye mucho en la actuación del alumno en la clase, especialmente si existe competición entre

los alumnos. Aunque existe la ansiedad positiva que lleva a buscar a los alumnos una solución cuando se encuentran con obstáculos en la clase, en la clase es más común la ansiedad negativa. Si los alumnos se sienten ansiosos podrían hablar muy poco en la clase, utilizar formas simples para no cometer errores o incluso intentar evitar la participación en total. Para aprender una lengua extranjera los aprendices utilizan diferentes estrategias para conseguir sus objetivos. Asimismo, hemos visto que las creencias hacia unos elementos del aprendizaje o el proceso entero también influyen en el rendimiento de los aprendices. El profesor, como parte importante en el proceso de aprendizaje, debería intentar reducir la ansiedad, formando el ambiente positivo en la clase, teniendo respeto hacia los alumnos, etc. Si no se hace, los alumnos pueden tener resultados malos, y en fin, se puede limitar su proceso de aprendizaje. Es importante también activar la motivación para que no se desmotiven al encontrarse con algún obstáculo en la clase. Incluso, el profesor debería tener en cuenta que los aprendices tienen varios estilos y estrategias de aprender, y por eso debería ofrecer variedad de actividades siempre que sea posible.



### 3. El concepto de error y su corrección en el proceso de aprendizaje de lenguas

En este apartado hablaremos sobre el error, su concepto dentro de la lingüística aplicada y también mencionaremos algunas clasificaciones de los errores y su tratamiento en el aula.

Existen varias definiciones sobre el concepto de error. Según el DRAE el error es la “acción desacertada o equivocada”. Fernández López (1995:204) ha dicho: “En términos generales se considera error a toda transgresión involuntaria de la ‘norma’ ”. Blanco (2002:15, en Méndez, 2008) ha dicho lo siguiente: “El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más.” En cuanto a las definiciones del error, Norrish (1983, en Santos Gargallo, 2009) ha explicado el concepto de error con más precisión, identificando tres conceptos en total: el error, la falta y el lapsus. Aunque estos términos pueden parecer similares, hay diferencias entre ellos. Norrish (1983, en Santos Gargallo, 2009) ha identificado el error como la desviación sistemática, la falta como la desviación ocasional e inconsistente, y el lapsus como la desviación producida a causa de factores extralingüísticos, por ejemplo, el estrés, la falta de concentración o el cansancio. Según el *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (el MCER), el error es el resultado de la interlengua y es una “representación simplificada de la competencia meta” y la falta ocurre cuando el aprendiz no pone en práctica sus competencias. Corder (1981) también ha distinguido entre estos dos términos. Ha explicado que el error ocurre por la falta de conocimiento y que ocurrirá hasta que se explique la regla al alumno, mientras que ha explicado la falta como desviación accidental de algo que el alumno en realidad sabe. Aunque la clasificación más común distingue entre el error, la falta y el lapsus existen otras también. Así, Edge (1989, en James 1998) ha utilizado el término *falta* como hiperónimo para distinguir entre el lapsus, el error y el intento. El lapsus ocurre por el descuido y el aprendiz, al cometer lapsus, se autocorrigió fácilmente. El error no puede ser corregido por parte del aprendiz, incluso si el profesor le indica el error. Según el autor, el intento ocurre cuando el aprendiz no sabe aplicar la regla correcta. En su clasificación, Hammerly (1991, en James 1998) ha hablado sobre la tergiversación y la falta. Las tergiversaciones las considera inevitables e importantes, pero que el profesor debería ignorarlas. Existen dos tipos: la tergiversación de aprendiz y la tergiversación de mal manejo. La primera quiere decir que la culpa para las tergiversaciones cometidas la tienen los aprendices porque no han practicado suficientemente lo enseñado y la segunda que la culpa la tienen los profesores porque la materia no ha sido enseñada adecuadamente. Según el autor las faltas ocurren cuando los aprendices se atreven a utilizar las

formas no enseñadas todavía. Se han distinguido de dos tipos de faltas: la falta de aprendizaje y la falta de mal manejo, que otra vez describe quién tiene la culpa por las faltas cometidas. Alba Quiñones (2009) ha comentado que es muy difícil diferenciar estos términos en la práctica. Por eso, en la literatura sobre el aprendizaje de lengua extranjera se usa el término error como hiperónimo para el error, la falta y el lapsus.

Además de distinguir los errores de la manera mencionada, Corder (1992, en Alexopoulou, 2005) ha explicado las tres fases que ocurren en el aprendizaje en cuanto a la producción de los aprendices. La primera fase es la presistemática y el alumno ignora la regla. Supone las formas y todavía no es consciente de la existencia de un sistema. En esta fase el alumno no puede corregirse ni dar explicación de su error. En la fase sistemática, el alumno es consciente del sistema e intenta descubrir la forma correcta, a través de las hipótesis. El alumno todavía no puede corregir su error, pero sí puede explicar la regla que ha utilizado que le ha llevado al uso erróneo. La tercera fase, la postsistemática, es la fase de prácticas en la clase. El alumno utiliza formas correctas, pero a veces comete faltas o lapsus por los factores psicológicos. El alumno también puede corregir su error y decir por qué ha cometido un error.

Corder (1981) incluso ha hablado sobre el significado de los errores en el proceso de enseñanza. Para los profesores son importantes porque les muestran la progresión del alumno hacia el objetivo y lo que les queda por enseñar. A los investigadores, los errores les dan informaciones sobre el aprendizaje o la adquisición de la lengua y qué estrategias utilizan en el proceso. Al final, para los alumnos, los errores representan la manera de comprobar sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que el alumno está aprendiendo. Núñez-Méndez (2001) ha enumerado varias causas por las que se cometen los errores: la interferencia, la simplificación, la hipergeneralización, la falta de práctica, el cansancio, la falta de esfuerzo, etc.

El tratamiento del error depende de la concepción que se tiene sobre los errores. Chaudron (1988, en Méndez, 2008) ha observado que el tratamiento del error es cualquier actuación del profesor con el fin de corregir los errores de los alumnos. James (1998) ha dicho que la corrección es el arte metalingüístico puesto que se hacen comentarios sobre la lengua. En la corrección el primer hablante es el aprendiz y el segundo es el profesor o un compañero. Si el aprendiz se corrige a sí mismo se trata de autocorrección. El autor incluso ha dicho que el término corrección se ha utilizado en tres sentidos. El primero es cuando el profesor informa al aprendiz que en su producción hay un error y le deja al aprendiz que lo descubra y repare. El segundo es cuando el profesor le dice al aprendiz que ha cometido un error, le dice dónde está

el error y le sugiere una alternativa. El tercer sentido es cuando el profesor da las informaciones necesarias al aprendiz para que el aprendiz revise la regla errónea que ha estado utilizando para que el error no vuelva a ocurrir. A estos tres casos James (1998) los ha llamado retroalimentación correctiva, corrección propia y aportación del remedio. Sobre la corrección de los errores hablaremos más adelante en uno de los apartados, mientras que en los siguientes apartados veremos la evolución del concepto de error explicando los tres modelos de los análisis: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua.

Sin embargo, mencionaremos brevemente el tratamiento del error dentro de los métodos de enseñanza de la lengua que preceden a estos tres modelos para obtener una imagen más completa. En general, el error se ve como un fenómeno no deseable a la hora de aprender las lenguas. Como han destacado Richards y Rodgers (2001), el método de gramática-traducción, también conocido como el método tradicional fue desarrollado en el siglo XIX. Según el método la lengua es el conjunto de reglas y la meta es capacitar a los alumnos para la lectura y el análisis de la literatura. Se usa mucho la comparación de la gramática entre la lengua materna y la lengua meta. En la clase el papel principal lo tiene el profesor. El error se considera negativo, debería evitarse y se corrige inmediatamente por parte del profesor. Martín Sánchez (2009) ha destacado que a diferencia del método tradicional, el método directo o Berlitz pone énfasis en la comunicación oral. No hay explicaciones gramaticales, se enseña indirectamente y el uso de la lengua materna se evita. El objetivo es hacerse entender en la lengua meta. El papel del alumno aumenta un poco, pero el profesor tiene el papel principal. En cuanto a los errores, se corrigen inmediatamente, por parte del profesor. Con la Segunda Guerra Mundial surge la demanda por la enseñanza de lenguas extranjeras. Richards y Rodgers (2001) han dicho que el método situacional se desarrolló del enfoque oral a mediados del siglo XX. El contenido gramatical y léxico está organizado gradualmente. El método se basa en el estructuralismo británico, es decir, es importante conocer las estructuras para poder comunicarse con los demás. En cuanto al error, se considera que es importante la prevención de él a toda costa. El profesor también es el personaje principal en las clases puesto que él corrige los errores y maneja las actividades. Richards y Rodgers (2001) han dicho que, igual que los dos métodos anteriores, el método audiolingüístico pone énfasis en la producción oral y se desarrolla al mismo tiempo que el método situacional. Es el primer método con enfoque y se basa en el estructuralismo norteamericano y psicología conductista, que está considerando que la lengua es la formación de hábitos, especialmente buenos hábitos que suponen evitar los errores. La enseñanza de la

gramática es inductiva. El concepto de error queda igual, se ve como algo negativo que debe evitarse.

### 3.1. El análisis contrastivo

Esta corriente surgió a principios de los años 50 del siglo XX cuando las teorías lingüísticas de los métodos se basaban en el estructuralismo. Wardhaugh (1970) nota que el análisis contrastivo compara las estructuras de dos lenguas, la lengua materna y la lengua meta, y a través de esa comparación intenta conocer y evitar las dificultades que el aprendiz pueda tener en su aprendizaje. Wardhaugh (1970) añade que los primeros en hablar sobre la hipótesis contrastiva fueron Fries y Lado a los finales de los años 40.

El análisis contrastivo se basa en el estructuralismo americano de Bloomfield y la psicolingüística conductista de Skinner. Fernández López (1995) ha dicho que la teoría conductista ve el comportamiento humano como proceso mecánico de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. La autora ha comentado que la adquisición se produce a través de la imitación de las producciones y el refuerzo de las respuestas positivas genera hábitos. El aprendizaje de una nueva lengua consiste en la creación de los hábitos de la lengua extranjera puesto que el aprendiz ya tiene hábitos de la lengua materna. Las similitudes entre los hábitos de la lengua materna y lengua meta facilitan el aprendizaje, y si hay diferencias el aprendizaje será más difícil y se producirán los errores. En otras palabras, como ha dicho Santos Gargallo (2009), los alumnos cometen errores por la interferencia. Si hay semejanzas entre la lengua materna y la lengua meta se produce una transferencia positiva y si hay diferencias entre los sistemas lingüísticos de dos lenguas se producen obstáculos en el aprendizaje, es decir, se trata de una transferencia negativa. Cuanto mayor son las diferencias entre las lenguas, el aprendizaje será más difícil. La autora ha notado que la interferencia puede ocurrir a nivel fonético, morfológico, léxico o sintáctico.

Fernández López (1995) ha dicho que el error dentro del análisis contrastivo se ve como algo intolerable que puede generar hábitos incorrectos. Incluso, se considera previsible puesto que se identifica analizando las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta del aprendiz. Celce-Murcia (1991, en Méndez, 2008) ha observado que en la enseñanza basada en el estructuralismo se utilizan varios ejercicios, con mucha repetición y memorización. Todos los ejercicios se presentan de manera graduada para que se mecanicen las estructuras y minimicen los errores porque es difícil eliminarlos después de haberse integrado en el sistema lingüístico del alumno.

Wardhaugh (1970) ha descrito dos versiones del análisis contrastivo, la versión fuerte y la versión débil. La versión fuerte trabaja *a priori* y según ella, la comparación de las estructuras lingüísticas de dos lenguas debería prever todas las dificultades que el alumno encontrará en su proceso de aprendizaje. Asimismo, los resultados del análisis contrastivo se utilizan para planificar las clases y la preparación de los materiales didácticos. Por otro lado, la versión débil, no se enfoca en la predicción de los errores sino en la observación de los errores actuales de los aprendices. Esta versión también hace comparación entre las lenguas, pero primero quiere conocer las dificultades de los alumnos, o sea, los errores para poder comparar los sistemas lingüísticos y dar la explicación por qué se producen los errores. Por eso se dice que la versión débil del análisis contrastivo se trabaja *a posteriori*.

En los años setenta, empiezan las críticas hacia el análisis contrastivo. Fernández López (1995) ha destacado que, según las investigaciones la mayoría de los errores no ocurren por la interferencia y que los métodos que se basan en el análisis contrastivo no pueden evitar los errores de los aprendices. A pesar de varias críticas, el análisis contrastivo ha tenido mucha importancia dentro de la lingüística aplicada y ha aportado mucho al proceso de aprendizaje. El análisis contrastivo se considera el inicio de las investigaciones de la enseñanza centrada en el alumno y ha abierto nuevos acercamientos hacia el error, como el análisis de errores.

### 3.2. El análisis de errores

El análisis de errores se desarrolla como la respuesta al análisis contrastivo. El análisis de errores acepta nueva visión del concepto de error y, en cuanto al proceso de aprendizaje, el alumno tiene el papel más importante. Santos Gargallo (2009) ha comentado que el análisis de errores se basa en los postulados descritos por Corder en 1967 donde ha acentuado la importancia de los errores en el proceso de aprendizaje.

A finales de los años sesenta nacen nuevas tendencias lingüísticas. La base del análisis de errores es la teoría lingüística generativista chomskiana. Se cuestiona el estructuralismo y la teoría conductista que han sido la base para el análisis contrastivo. Como ha observado Santos Gargallo (2009), según la teoría lingüística generativista cada aprendiz tiene la capacidad innata de aprender las lenguas por la existencia de la gramática universal. Gracias a ella, los aprendices pueden aprender la gramática de una lengua, siempre que estén expuestos a los datos lingüísticos de esta lengua. En contacto con la lengua el aprendiz formula las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua e incluso puede comprobarlas interactuando con los demás. Si nota que sus hipótesis no son correctas puede reformularlas. A diferencia del conductismo, el

cognitivism no se basa en la formación de hábitos, sino en la percepción, la memoria, el proceso de la información y la resolución de los problemas. Fernández López (1995) ha destacado que la experiencia de la lengua materna facilita el aprendizaje de lengua extranjera.

Como ya hemos mencionado, el análisis de errores ha ofrecido un nuevo concepto de error. Erdoğan (2005) ha notado que, según el análisis de errores, no existen solo los errores interlingüísticos, que ocurren por la interferencia entre la lengua materna y la lengua meta, sino también existen los errores intralingüísticos. Estos errores son el producto del sistema de la lengua meta. Corder (1981) ha comentado que los errores no se consideran como algo negativo, incluso, se consideran como parte natural del aprendizaje de lenguas. Además, destaca la importancia que tienen los errores para el alumno, el profesor y el investigador, lo que hemos explicado antes.

A diferencia del análisis contrastivo, el análisis de errores es un modelo de investigación práctico. Erdoğan (2005) ha notado que su objetivo no es comparar los sistemas lingüísticos de dos lenguas, sino enfocarse en los errores actuales, producidos por los alumnos y no en los errores que puedan ocurrir. Por consiguiente, no se intenta evitar los errores, sino que los errores producidos se aprovechan con un fin didáctico. Son una buena pauta para los profesores, les ofrecen información sobre qué enseñar. Corder (1981) ha distinguido tres etapas dentro del análisis de errores. La primera etapa es el reconocimiento de la idiosincrasia en la que se identifican las producciones erróneas. Según el autor, los errores se identifican cuando se compara la producción que el alumno quiere comunicar con la producción correcta. En la segunda etapa, que es la fase de descripción de los errores, se hace la comparación bilingüe para identificar la gramática del dialecto idiosincrásico. La última etapa es la explicación, y se intenta explicar el carácter psicolingüístico que define el dialecto idiosincrásico. Además, en esta fase se intentan encontrar las causas de la producción de los errores. Alba Quiñones (2009) ha concretizado las fases del análisis de errores. Estas son: la recopilación del corpus; la identificación, la descripción, la clasificación y la explicación de los errores; y las propuestas para resolverlos. No obstante, la autora ha destacado que estas fases están basadas en la propuesta hecha por Corder. Hay que decir que existen varias taxonomías de los errores, pero eso lo explicaremos en el apartado aislado.

Dulay, Burt y Krashen (1982, en Santos Gargallo, 2009) han hablado sobre las ventajas del análisis de errores. Han dicho que esta corriente, por el cambio de concepto hacia los errores ha sido de gran contribución a la lingüística contrastiva. Asimismo, ofrece pautas para los profesores sobre las áreas en las que hay que trabajar más, es útil para la producción del material

didáctico, etc. No obstante, Martín (2004, en Méndez, 2008) ha notado que el análisis de errores ha sido criticado también. Se ha criticado la confusión entre la explicación y descripción de los errores; la falta de objetividad a la hora de identificar los errores; la atribución de diferentes orígenes al mismo error; la falta de intención de prevenir los errores; y la existencia de varias taxonomías, que todas son válidas, pero diferentes entre sí, por lo que es muy difícil para los investigadores comparar los resultados obtenidos. Incluso, por la existencia de varias taxonomías hay errores múltiples, o sea, que pueden clasificarse en varias categorías.

El análisis de errores ha ido modificándose a lo largo de los años; de enfocarse en la gramática, a enfocarse en los aspectos pragmáticos de la lengua y en el aspecto comunicativo de la lengua, que está centrado en las necesidades comunicativas y la producción completa del aprendiz. Su enfoque principal son las funciones de la lengua, a diferencia de los métodos basados en el estructuralismo. El análisis de errores también ha aportado mucho en cuanto a los materiales y procedimientos didácticos (Santos Gargallo, 2009) y ha sido importante para los futuros estudios de la interlengua. Puesto que el análisis de errores sigue al análisis contrastivo y precede a la interlengua se puede considerar como el puente entre estas dos corrientes.

### 3.3. La interlengua

La interlengua se considera como un sistema lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta. Se basa en algunos principios del análisis de errores, pero el campo de las investigaciones de la interlengua es más amplio, puesto que, además de los errores, se pretenden analizar las estructuras correctas. El término *interlengua* fue utilizado por primera vez en los años treinta del siglo pasado. No obstante, la importancia del término se debe a Selinker, quien utilizó el término en 1969 y lo reelaboró 1972. Selinker (1972) ha definido la interlengua como el sistema lingüístico independiente de un aprendiz de la lengua extranjera. Con su definición ha coincidido Baralo (2004), diciendo que la interlengua es un sistema lingüístico específico que pertenece a un hablante no nativo. Hay otros lingüistas que han hablado sobre el concepto de interlengua en sus trabajos bajo otros nombres. Corder (1967, en Santos Gargallo, 2009) ha denominado la interlengua como competencia transitoria y luego, en un trabajo hecho en 1971 la ha denominado como dialecto idiosincrásico. Además, James (1971) ha utilizado el término *interlenguaje*, Nemser (1970) el de *sistema aproximativo* y Porquin (1975) el de *sistema intermediario* para nombrar la interlengua (Santos Gargallo, 2009).

Santos Gargallo (2009) ha enumerado algunas características de la interlengua. Lo describe como un sistema formado por procesos internos, estructurado y constituido por etapas que

sucedan; y dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo. Selinker (1972) ha observado que la interlengua está constituida por características internas que componen sus rasgos fundamentales. Estas características con la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad. Sobre la fosilización Selinker (1972) dice que se trata de la permanencia en la interlengua de unos elementos desviados de pronunciación, vocabulario o reglas gramaticales sin importar el número de clases recibidas. Asimismo, ha enumerado los cinco procesos que producen la fosilización: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de segunda lengua, las estrategias de comunicación en la segunda lengua y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta. Además de estos cinco procesos el autor añade las pronunciaciones ortográficas, el aprendizaje de holofrases, la hipercorrección, etc., diciendo que tienen menos importancia que los procesos anteriores. Los errores producidos por este proceso son los errores fosilizados. Vázquez (1991, en Alexopoulou, 2010) ha comentado que esos errores suelen aparecer hasta las últimas etapas del aprendizaje y no ocurren por los factores afectivos (p. ej., el cansancio) sino porque el aprendiz no puede aplicar las reglas que conoce. La transferencia, como ha señalado Baralo (2004), no se considera como una transferencia de los hábitos de la lengua materna a la lengua meta, sino como un mecanismo cognitivo de selección hecho por los aprendices. La interlengua es sistemática también. Alexopoulou (2010) ha comentado que dentro de las etapas de la interlengua, el aprendiz tiene un sistema coherente de reglas lingüísticas y sociolingüísticas que refleja el conocimiento sistemático de la lengua. Otro proceso vinculado a la interlengua es la variabilidad y se observa en los casos en los que el aprendiz utiliza más variantes para expresar un fenómeno lingüístico. Alexopoulou (2010) ha observado que hay dos tipos de variabilidad: la variabilidad sistemática y la variabilidad libre. La primera se refiere a las hipótesis que van reestructurándose progresivamente, de una a otra etapa, mientras que en el segundo tipo de variabilidad se intercambian las formas correctas e incorrectas dentro de misma etapa. Corder (1981) ha notado que la variabilidad puede ocurrir por la inconsistencia de los datos, por las distintas exigencias, es decir, si se exige del aprendiz que esté más atento a la forma o al mensaje, o por la variedad de hipótesis sobre las reglas de la lengua meta. La última característica propuesta es la permeabilidad. Adjémian (1982:249) ha descrito la permeabilidad así: “Es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite ‘sobregeneralizaciones’ de sus propias reglas”.

Griffin (2011) ha explicado tres fases de la interlengua: la fase de lengua emergente, la fase de lengua sistematizada y la fase de lengua estabilizada. En la primera fase el aprendiz utiliza



palabras aisladas y frases cortas para expresarse. En la segunda fase el aprendiz es más inseguro cuando tiene que expresarse y comete errores sistemáticos. Al final, en la tercera fase, el aprendiz domina su producción. Todavía pueden pasar algunos errores, pero puede comunicarse con éxito. Como hemos visto la interlengua tiene sus propias reglas. Esto hay que tener en cuenta cuando se habla del concepto de error. El error se ve como parte natural del proceso de aprendizaje y se consideran normales dentro de las etapas de la interlengua a las que pertenecen. Como ha observado Fernández López (1995), no se debería hablar de errores sino de producciones significativas y necesarias para el proceso de aprendizaje de lenguas. Selinker (1972) ha añadido que los errores muestran que el proceso de aprendizaje va hacia su camino. Santos Gargallo (2009) ha notado que las investigaciones de la interlengua pretenden analizarla desde la perspectiva sincrónica y diacrónica. A la hora de describirla es importante determinar el perfil del informante y el tipo de análisis. Además, hay que elegir la tarea más apropiada según los objetivos y establecer los criterios para conocer las causas de la variabilidad de la interlengua. Como las corrientes anteriores, la interlengua tampoco ha evitado las críticas. Alba Quiñones (2009) ha comentado que no hay muchos análisis empíricos dentro de la interlengua sino que la interlengua es el objeto de otros análisis. Incluso, a veces los estudios que se conocen como los estudios de la interlengua realmente son los estudios sobre el análisis de errores.

Santos Gargallo (2009) ha observado que los métodos de enseñanza que empiezan a desarrollarse en los años 70, son los métodos humanistas que tienen base cognitivista, o sea, se considera que las reacciones humanas tienen mucha importancia y se toman en cuenta la personalidad y las emociones de los alumnos. En los EE. UU. surgen el método de la respuesta física total, el método silencioso, el aprendizaje de la lengua en comunidad, la sugestopedia y el enfoque natural mientras que en Europa surgen dos enfoques, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas como respuesta a los métodos estructuralistas. Los métodos humanistas intentan prestar atención a la psicología y a las necesidades específicas de los aprendices y generar buen ambiente en la clase. Cada método es diferente. Por ejemplo, como han explicado Richards y Rodgers (2001), para el método de la respuesta física total, la comprensión auditiva se considera muy importante y se cree que casi toda la gramática se puede aprender con el uso del imperativo; la sugestopedia se basa en el uso de la lengua, no en la forma y según este método son muy importantes las técnicas de relajación y la música a la hora de aprender; el enfoque comunicativo promueve la comunicación real en situaciones reales y el alumno tiene protagonismo, etc. Lo que estos métodos tienen en común, son las actitudes hacia el error. Las actitudes son positivas, el error no se penaliza ya que se considera parte natural de la enseñanza.

### 3.4. La clasificación de los errores

Como hemos mencionado antes, una de las cuestiones del análisis de errores es la taxonomía de los errores. Los criterios para la clasificación de los errores dependen de la naturaleza y los objetivos de la investigación. Alba Quiñones (2009) ha observado que existen numerosas clasificaciones de los errores, hechas por Dulay y Burn (1974), Azevedo (1980), Vázquez (1991), Bueno Gonzales (1992), Fernández (1991), Gutiérrez Toledo (2001), Whitley (2004), Fernández Jodar (2006) y Alba (2008). Aunque hay diferencia entre ellas, puesto que son muchas y el objetivo de nuestra investigación no es analizar los errores de los estudiantes sino sus actitudes hacia ellos, no explicaremos todas las clasificaciones. Vamos a explicar brevemente los cinco criterios más utilizados en las taxonomías: el criterio descriptivo, el criterio pedagógico, el criterio lingüístico, el criterio etiológico y el criterio comunicativo.

Alexopoulou (2006) ha dicho que el criterio descriptivo se considera el nivel más superficial y se basa en la diferencia entre el error que ha producido el aprendiz y la versión correcta. Vázquez (1999, en Alba Quiñones, 2009), según su clasificación, complementa este criterio con el criterio lingüístico. Bustos Gisbert (1998) ha añadido que este criterio no explica las causas por las que ocurren los errores y no resulta muy útil para los objetivos del análisis de errores. Las clases de errores que aparecen dentro de esta clasificación son: la omisión, adición, formación errónea, selección falsa y violación del orden natural. Estas clases se refieren a la ausencia, presencia innecesaria, orden incorrecto, etc., de los elementos lingüísticos cuando el aprendiz intenta formar enunciados correctos (p.ej., *el fin \* noche, \*un otro lugar, es \*más grande como mi casa, \*nos se escapó el autobús, etc.*).

El criterio pedagógico, según Santos Gargallo (2009), se basa en la clasificación de Corder, que ha hecho diferencia entre los errores sistemáticos y eventuales; los errores colectivos e individuales; y los errores transitorios y fosilizables o fosilizados. A su propuesta, Vázquez (1999, en Alba Quiñones, 2009) en su clasificación ha añadido los errores de producción oral, y de producción escrita; y los errores inducidos y creativos. Los errores inducidos son provocados por la instrucción errónea, mientras que los creativos son provocados por el alumno y sus intentos de comprobar las hipótesis sobre la lengua meta. Penadés Martínez (2003) ha destacado la utilidad del criterio pedagógico a la hora de crear los materiales didácticos y organizar la enseñanza.

El criterio lingüístico se refiere a los errores de distintos niveles del sistema lingüístico. Esos son errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos, ortográficos y

pragmáticos como ha enumerado Santos Gargallo (2009). Mientras Santos Gargallo (2009) ha dicho que todos los niveles enumerados tienen que ver con la gramática tradicional, Penadés Martínez (2003) ha afirmado que los niveles que se refieren al léxico, la semántica y la pragmática nunca han formado parte de la gramática tradicional. Este criterio es una de las clasificaciones más usadas para investigar la competencia gramatical, aunque puede haber problemas al clasificar algunos errores que pueden formar parte de varios niveles.

El criterio etiológico, a diferencia del criterio descriptivo, pretende explicar por qué ocurren los errores. Alba Quiñones (2009) ha notado que este criterio explica el proceso de la adquisición, ofrece informaciones sobre el momento en el que está el alumno y sus hipótesis de la interlengua. Bustos Gisbert (1998) ha distinguido dos grupos generales de errores, los interlingüísticos e intralingüísticos. Alexopoulou (2006) ha observado que las causas por los errores intralingüísticos son la hipergeneralización, la ignorancia de las restricciones, la aplicación incompleta de las reglas y las falsas hipótesis. Además de estos dos grupos de errores, suelen añadirse más grupos a esta clasificación. De hecho, James (1998, en Alexopoulou, 2006) ha añadido estrategias de comunicación y los errores inducidos, que Vázquez ha puesto dentro del criterio pedagógico como hemos visto. Asimismo, Vázquez (2010) ha añadido los errores de simplificación en su clasificación. Una de las desventajas del criterio etiológico es que las conclusiones pueden resultar no fiables por las propias interpretaciones del investigador, como ha notado Bustos Gisbert (1998).

El criterio comunicativo, según Santos Gargallo (2009), trata de englobar los errores que impiden la transmisión del mensaje. Igual que el criterio pedagógico, este también se basa en la clasificación de Corder y su división de los errores entre los errores locales y globales. Los errores locales afectan los elementos individuales del mensaje, mientras que los globales provocan malentendidos y falsa interpretación. Bustos Gisbert (2008) ha comentado que el problema con esta clasificación es que se relaciona con la evaluación de la gravedad del error, que es posible después de haber clasificado los errores. Como ha observado Vázquez (2010) otros tipos de errores que forman parte de este criterio son los errores ambiguos con respecto al mensaje, los errores estigmatizantes con respecto al emisor y los errores irritantes con respecto al interlocutor, que ocurren porque el emisor no conoce las normas socioculturales de una lengua extranjera.

Como hemos visto, las taxonomías de los errores son diversas y pueden provocar confusión a la hora de corregir los errores puesto que hay errores que pueden clasificarse según distintos criterios. No obstante, no hay una clasificación que es más, o menos válida que otra

clasificación. Lo que importa, en cuanto al análisis o la corrección, es establecer el objetivo según el que se analizarán o corregirán los errores de los aprendices.

### 3.5. El tratamiento del error

Hemos visto cómo ha evolucionado el concepto de error en la enseñanza de lenguas. Del mismo modo, el tratamiento del error ha ido cambiando también. Hoy en día, a pesar de que el error se considera importante e inevitable en el proceso de aprendizaje dentro del enfoque comunicativo y que existen varias causas del error, a la hora de producirse, Fernández López (1995: 211) se pregunta: “¿Qué hacemos con ellos? ¿Los dejamos? ¿Los corregimos? ¿Cuándo? ¿Cómo?” Cualquier profesor de lengua extranjera se plantea estas preguntas. Hemos dicho que el tratamiento del error es cualquier actuación del profesor con la intención de corregir los errores. Fernández López (1995) añade que el tratamiento del error también sirve para hacer que el alumno reflexione sobre sus errores. Núñez Méndez (2001) ha notado que existen dos tipos de corrección: corrección para aprender y corrección para evaluar. La primera se utiliza para impedir la fosilización y para que la interlengua se convierta en la lengua meta. La segunda se refiere a la evaluación del trabajo y progreso de los aprendices durante el proceso de aprendizaje. Se hace a través de los exámenes, tanto orales como escritos y es importante ser justo y tener claro qué evaluar. Además, la autora ha notado que la palabra *corregir* muchas veces tiene una connotación negativa y en vez de corregir se suelen utilizar palabras como reparar o retroalimentar.

Cuando se hace la corrección, es importante para los profesores decidir qué hay que corregir en la clase, pero eso no es una tarea fácil para ellos. Núñez Méndez (2001) nota que la corrección depende de la gravedad del error y varios factores, p. ej., la creación del malentendido, la falta de conocimiento sobre la cultura, etc. Enkvist (1973, en Santos Gargallo, 2009) ha destacado tres criterios de la gravedad del error desde el punto de vista comunicativo: gramaticalidad, aceptabilidad y adecuación. El criterio de la gramaticalidad quiere decir que la gravedad se evalúa según la relación entre la frase y el sistema de las reglas lingüísticas de la lengua extranjera. La aceptabilidad se refiere al efecto que tienen los errores en cuanto a la comprensión del mensaje, si dificulta o totalmente impide la transmisión de los mensajes y la comunicación. Al final, el criterio de la adecuación se refiere a las variedades lingüísticas y la apropiación del registro. En otras palabras el mensaje no tiene que ser solamente comprensible, sino también tiene que ser adecuado según las normas sociolingüísticas de la lengua meta. Fernández López (1995) ha comentado que el criterio de la adecuación es el más importante cuando se aprende una lengua con el fin comunicativo, porque una frase inadecuada en la

situación es más grave que una frase incorrecta gramaticalmente. James (1998) ha comentado que la gravedad del error depende del criterio lingüístico; la frecuencia que se divide en la frecuencia de producción, o sea el número de veces que el aprendiz comete el mismo error y en la densidad, es decir, el número de veces que los diferentes errores aparecen en las producciones del aprendiz y la comprensibilidad. Alexopoulou (2005) ha propuesto que la corrección depende de dos criterios. El primer criterio son los objetivos didácticos y la corrección debería cumplir estos objetivos. Otro criterio es el nivel lingüístico de los aprendices, que cambia durante el proceso del aprendizaje. Además, como han dicho Molero Perea y Barrioso Lajo (2012), es importante que el profesor sepa los errores que son típicos para cada nivel y conozca los errores más frecuentes de sus alumnos para poder trabajarlos. Asimismo, es importante no corregir solo un tipo de errores y corregir siguiendo la norma, pero teniendo en cuenta que hay más variantes correctas. Núñez Méndez (2001) ha comentado que en los niveles bajos primero se deberían corregir los errores interlinguales y después intralinguales y en los niveles avanzados primero los intralinguales y después los fosilizados. Vázquez (2010) ha propuesto que, si los profesores pueden reconocer los errores transitorios deberían tolerarlos y centrarse en los errores fosilizados. Si corrigen desde el punto de vista del criterio comunicativo, deberían corregir los errores que imposibilitan la comunicación, porque corregir todos los errores es imposible. En la mayoría de los casos se trata de errores léxicos y de discurso que obstaculizan e interrumpen la comunicación de los aprendices.

A la hora de corregir es importante saber cuánto, cuándo y cómo hacerlo. Cuando el profesor corrige es importante hacer equilibrio entre la cantidad de correcciones. Por un lado, es importante que el profesor no exagere con la corrección para que el aprendiz no se desmotive pensando que todo ha aprendido mal y para que no tenga miedo de volver a hablar. Por otro lado, si no existe o existe muy poca corrección, los errores producidos por los aprendices pueden fosilizarse. Sobre el cuándo, Núñez Méndez (2001) dice que la corrección dependerá de los objetivos. Si el objetivo es lingüístico la corrección se hará durante las actividades. Y si el objetivo es comunicarse y hablar con fluidez la corrección debería ser mínima para que los alumnos no pierdan la motivación y la confianza. Otro factor que influye en la corrección es la aceptabilidad del mensaje. Espiñeira Caderno y Caneda Fuentes (1998) han observado que la corrección de los errores orales puede hacerse inmediatamente y *a posteriori*. La corrección inmediata se refiere a la interrupción del alumno por parte del profesor en el momento del habla, la corrección del profesor y la repetición de la forma lingüística correcta. Este tipo de corrección se considera efectivo en los niveles bajos, aunque es probable que el error cometido se produzca

otra vez puesto que no se hace la explicación del error cometido, que es también la crítica de esta técnica de corrección. Además, este tipo de corrección puede provocar miedo al error y limitar la participación del alumno. Por otro lado, la corrección *a posteriori* es más efectiva en los niveles avanzados puesto que el alumno es capaz de reconocer el error y hacer la corrección. Incluso, es más probable que el error, al corregirse *a posteriori*, no se repita otra vez. Al corregir los errores escritos no podemos aplicar estos tipos de corrección puesto que la corrección inmediata no es posible.

El *MCER* ofrece una escala para el control y la corrección de los errores, o sea, las informaciones qué son capaces de corregir los alumnos en diferentes niveles. Como se puede observar en la tabla, para los niveles A1 y A2 no hay descriptores. En el nivel B1, el aprendiz corregirá sus errores si el profesor le indica el error y en el nivel B2 el aprendiz no necesita la ayuda del profesor porque es consciente de sus errores y puede controlar su producción oral. En los niveles avanzados, C1 y C2, los aprendices son capaces de reformular sus producciones sin cortar la fluidez del habla.

Tabla 1. Control y corrección (MCER, 2002)

|    | CONTROL Y CORRECCIÓN  |
|----|---|
| C2 | Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.   |
| C1 | Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.                                    |
| B2 | Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos.<br>Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones. |
| B1 | Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.                             |
|    | Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta.<br>Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando de interrumpe la comunicación.                                   |
| A2 | No hay descriptor disponible.   |
| A1 | No hay descriptor disponible.   |

En cuanto al cómo se corrigen los errores, existen varias estrategias y técnicas para corregir a los alumnos. Ferreira (2006) ha hablado de dos grupos de estrategias de retroalimentación correctiva: directas e indirectas. Las estrategias directas se refieren a la corrección explícita de los errores. Para hacer la corrección de la expresión oral de manera directa, el profesor puede dar la respuesta correcta al alumno o reformular la frase del alumno utilizando la forma correcta. Reformulando la respuesta errónea de los alumnos el profesor también verifica si lo han entendido porque, a veces, los alumnos no se dan cuenta de que han cometido un error. Por otro lado, utilizando las estrategias indirectas el profesor no da la respuesta correcta al alumno e intenta promover la autocorrección. Para corregir indirectamente el profesor puede hacer varias preguntas para llevar al alumno hacia la respuesta correcta o darles comentarios metalingüísticos, p. ej., cuidado con la pronunciación, es masculino, etc.; repetir la frase del alumno hasta el error; pedir al alumno que aclare lo que ha dicho usando preguntas ¿qué quiere decir?, ¿cómo dice?; llamar la atención del alumno utilizando gestos o expresiones como cuidado o atención; dar informaciones sobre lo incorrecto, p. ej., decir al alumno que tiene que utilizar otro tiempo verbal; pedir la repetición del alumno, etc. Si el profesor no quiere interrumpir al alumno cuando habla es bueno anotar los errores cuando el alumno habla y corregirle a posteriori. Molero Perea y Barrioso Lajo (2012) han comentado que las estrategias indirectas son más eficaces puesto que exigen que el alumno reflexione sobre el error cometido y busque la solución. Fernández López (1988) concuerda con lo dicho mencionando que, desde el punto de vista del enfoque comunicativo, se favorecen las estrategias indirectas porque permiten corregir de manera inadvertida. Además, añade si el objetivo es comunicarse el profesor debería tener el papel de interlocutor. Espiñeira Caderno y Caneda Fuentes (1998) y Alexopoulou (2005) concuerdan en que la corrección de la expresión escrita es más sencilla que de la expresión oral puesto que no se interrumpe el alumno en el proceso de expresar sus ideas y el profesor tiene más tiempo para decidir la solución y cómo ofrecerla. Alexopoulou (2005) considera que a la hora de la corrección de la producción escrita debería enfocarse en la precisión gramatical, que es más importante que en la producción oral. Cassany (2005, en Collantes Cortina, 2012) ha añadido que, además de la precisión gramatical, puede corregirse adecuación, cohesión, coherencia, e variación. Igual que la producción oral, la escrita también puede corregirse de manera directa e indirecta. Alexopoulou (2005) ha notado que en cuanto a la corrección directa el profesor indica el error, tachando o subrayando, y ofrece la solución. De manera indirecta, el profesor indica el error para que el alumno lo corrija solo. Es importante que el profesor tenga un sistema de signos o abreviaturas para señalar los errores que había explicado a los alumnos antes. Por ejemplo, subrayar con una línea los errores ortográficos, con

dos líneas los errores morfológicos, rodear con un círculo los errores léxicos, escribir la abreviatura *prep.* para la preposición, *ort.* para errores ortográficos, etc., como ha descrito López Rodríguez (2007). De este modo, el alumno tendrá una pista y será más fácil para él corregir los errores.

Como ha observado Hendrickson (1978) en la mayoría de los casos es el profesor quien corrige los errores. No obstante, no es el único quien puede hacer la corrección, pueden hacerla también los alumnos. Una de las maneras es cuando los alumnos se corrigen a sí mismos, o sea, se autocorrigen. La autocorrección es muy útil porque promueve la autonomía en el proceso de aprendizaje. Amara (2015) ha notado que si el alumno no se autocorriges el profesor puede invitar a otros alumnos para que lo hagan. Este tipo de corrección se puede hacer en parejas o en grupos pequeños. Si el profesor opta por eso, tiene que hacerlo con cuidado para que el alumno no se sienta avergonzado cuando los demás están corrigiendo. Este tipo de corrección se considera útil porque promueve la cooperación entre los alumnos y todos reflexionan sobre el error cometido. Alexopoulou (2005) ha explicado que la corrección entre alumnos también puede ser cruzada o colectiva. En la corrección cruzada un alumno recibe un trabajo de su compañero y lo revisa y en la corrección colectiva, participan todos los alumnos, corrigen un texto ofreciendo las formas correctas. Hendrickson (1978) ha observado que los alumnos, al corregir los trabajos de sus compañeros suelen enfocarse en las formas lingüísticas. Según Molero Perea y Barrioso Lajo (2012), los alumnos pueden corregirse entre sí durante las actividades de producción oral. Se puede hacer en grupos, mientras un grupo hace la actividad comunicativa, otro grupo anota los errores de sus compañeros y al final de la actividad comentan los errores. El hecho de que el alumno esté participando en la corrección de los errores, muestra su papel activo que se ha adquirido con los métodos y enfoques nuevos, a diferencia de los métodos tradicionales.

Espiñeira Caderno y Caneda Fuentes (1998) han observado que en la corrección influyen mucho las actitudes hacia la corrección. Si el alumno considera que la corrección es una de las maneras de aprender la lengua, la corrección será efectiva. Si piensa lo contrario, es posible que se cree el miedo hacia el error que puede llevar a la baja participación de los alumnos en la clase y al final bajo rendimiento en total. Las autoras han ofrecido algunas sugerencias para la efectividad de la corrección. Han propuesto que se pueden presentar los errores predecibles en una de las primeras clases y corregir con humor. Al corregir con tono humorístico hay que tener cuidado para no ofender a nadie porque es posible que algunos no entiendan el tono irónico o el humor de la lengua meta. Para que la corrección sea efectiva, James (1998) ha propuesto que



la corrección debería ser sensible, es decir, no se debería avergonzar los alumnos y amenazarles a ellos, darles bastante tiempo para que se autocorrijan o hacer la corrección en grupo. Asimismo, hay que tener en cuenta que no todos los alumnos quieren ser corregidos de la misma manera y si es posible, corregir de acuerdo con sus preferencias.

Como hemos visto hay varias maneras para el tratamiento del error en la clase. Antes de corregir, sea la expresión oral o la expresión escrita, es importante que el profesor tenga en cuenta los objetivos de las actividades para saber qué, cuándo y cómo corregir. Además, siempre que sea posible el profesor debería promover la autocorrección del alumno.

#### **4. Estudios sobre las actitudes de los estudiantes de ELE hacia los errores**

Antes de abordar nuestra investigación, en este apartado expondremos algunos estudios ya hechos sobre las actitudes de los estudiantes de ELE hacia los errores. Estos trabajos han servido como punto de partida para nuestra investigación.

El equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador de Bahía<sup>1</sup> hizo en 2008 la investigación sobre el tratamiento del error en la interlengua de los aprendices brasileños. La investigación se produjo en el Instituto Cervantes de Salvador y los objetivos eran conocer las percepciones de los alumnos hacia el error en la producción oral, sus causas y soluciones para ello. En total fueron encuestados 140 alumnos, perteneciendo al nivel inicial, intermedio y superior, tenían entre 14 y 60 años, pero la mayoría tenía entre 15 y 30 años. Los autores utilizaron la encuesta basada en preguntas abiertas. El equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador (2008) notó que, en cuanto a la percepción del error, la mayoría consideraba que el error era hablar de forma incorrecta, pero que era parte natural del proceso de aprendizaje. Los autores concluyeron que su postura hacia la corrección era muy positiva puesto que les gustaba la corrección tanto por el profesor como por los colegas. Asimismo, los aprendices consideraron que la corrección era más útil si se hacía al cometer el error. Los alumnos pensaron que sus errores más comunes eran la conjugación y la pronunciación. Sobre su reacción ante el error, la mayoría solo repetía la respuesta correcta y seguía hablando, pero había los que también repetían y tomaban nota, o solo tomaban nota. Para mejorar sus errores creían que las actividades de expresión oral eran muy útiles pero que la destreza oral era una de las cosas que faltaba en la clase de español junto con el trabajo del alumno.

Igual en 2008, Méndez condujo una investigación en el Centro de Lingüística Aplicada. Méndez quería saber las opiniones de los alumnos hacia el tratamiento del error y si las corrección les afectaba emocionalmente. El número de los encuestados fue 10, cuatro hombres y seis mujeres. Había varias nacionalidades entre los encuestados. El cuestionario estuvo compuesto por 23 preguntas, 22 de tipo cerrado y 1 abierto. Méndez (2008) concluyó que los alumnos consideraban que el error era normal en el proceso de aprendizaje y a la hora de cometer un error les motivaba a seguir aprendiendo. No obstante, al ser preguntados si cometer un error era positivo o negativo, la mayoría de los encuestados habían dicho que era algo negativo. La actitud hacia la corrección era completamente positiva ya que los encuestados opinaban que la corrección era necesaria y muy útil a la hora de aprender. Además, opinaron

---

<sup>1</sup> Ximena Alfaro, Laura Fresno, Gardenia Fucs y Berta Mateos

que todo debería corregirse, incluso si el error no afectaba la comunicación que el autor consideró que era inesperado y una postura errónea teniendo en cuenta el enfoque comunicativo. En fin, el autor dijo que había fallos en la encuesta porque algunas preguntas se repetían o no estaban bien escritas. Sin embargo, consideró que esta encuesta había sido exploratoria y que podía servir para hacer un estudio más serio.

Santos Gargallo y Chaparro, en 2014, hicieron una investigación sobre las creencias y las actitudes de los alumnos ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral. Los objetivos de la investigación eran saber si los alumnos tienen actitudes positivas ante los errores y su corrección, y conocer las preferencias en relación con cómo, quién y cuándo corrige y qué se corrige. Para recopilar las informaciones Santos Gargallo utilizó el cuestionario de respuesta cerrada. Fueron encuestados 143 alumnos de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid “Jesús Maestro”. Los alumnos encuestados tenían los niveles B1 y B2, la mayoría de ellos tenían entre 20 y 29 años (el 46,2 %) y predominaba el sexo femenino (el 81 %). De los encuestados, el 70 % vivía en España más de un año y la mayoría eran polacos, búlgaros, italianos, chinos, alemanes, pero había otras nacionalidades también. El cuestionario constaba de 26 variables sobre los errores y la corrección. En cuanto a los resultados de la investigación, Santos Gargallo y Chaparro (2014) concluyeron que su actitud hacia el error era un poco neutra, puesto que los estudiantes consideraban que los errores eran necesarios para aprender mejor pero al mismo tiempo les consideraban graves. Los autores dedujeron que sus posturas hacia los errores influían en sus posturas hacia la corrección. A un alto porcentaje de los encuestados les gustó la corrección y les gustó ser corregidos tanto por parte del profesor (el 86 %) que de los compañeros (el 72 %). A las preguntas qué corregir, los alumnos destacaron que les gustaba que se corrigiera la gramática (el 90 %), el vocabulario (el 86 %), la pronunciación (el 77 %) y la adecuación pragmática y discursiva (el 83 %). Los alumnos preferían que se les corrigiera al momento de hablar (el 67 %) o después de haber terminado de hablar (el 55 %). Al final, en cuanto a las técnicas para corregir, más de la mitad de los alumnos se autocorregía aunque preferían que el profesor hiciera la corrección completa. Según los resultados los autores concluyeron que los alumnos preferían la metodología tradicional a la hora de corrección.

En 2014, Blažević hizo una investigación cuyos objetivos de la investigación eran identificar los errores de los alumnos croatas del nivel B1 en la producción oral, analizar la corrección de los errores e investigar las posturas de los alumnos y de los profesores ante el error. Puesto que se trataba de una investigación amplia, presentamos solo los resultados relacionados a la encuesta a los alumnos. La hipótesis de la autora fue que los alumnos de ELE solían valorar los

errores de manera negativa. Fueron encuestados 31 alumnos, 22 de una escuela secundaria, 4 de un instituto de idiomas y 5 de la facultad. 29 personas eran mujeres y 2 eran hombres. La mayoría de las preguntas eran de tipo cerrado, pero había preguntas de tipo abierto. Blažević (2014) concluyó que la mayoría de los alumnos opinaban que los errores eran parte natural en el proceso del aprendizaje. Sin embargo, al analizar otras preguntas relacionadas con la percepción del error, la autora dedujo que los alumnos tenían opiniones duales hacia el error. En cuanto a la gravedad, el 87 % de los alumnos creía que había errores más graves que otros pero el 83 % también pensaba que todo debería corregirse. La autora consideró que estos resultados demostraban que les gustaba la corrección, pero que valoraban los errores negativamente. A la mayoría de los alumnos les gustaba la autocorrección. Sin embargo, en la clase predominaba la corrección inmediata y directa por parte del profesor. En cuanto a la corrección por parte de un compañero, pocos dijeron que les corregían los compañeros. Según las encuestas los alumnos consideraban que la manera de corregir influía mucho. La autora consideró que era preocupante que algunos alumnos hubieran dicho que a veces los profesores se burlaban de ellos a la hora de corregir.

Como hemos visto en la parte teórica, las diferencias individuales son un factor muy importante en el proceso de aprendizaje de lenguas. Incluso, hemos explicado que engloba el término error y cómo se ha cambiado su percepción. Aunque hoy en día se considera un fenómeno positivo hay que tratarlo en la clase para que no se fosilicen los errores. Asimismo, hemos visto que el error lo puede tratar tanto el profesor como el alumno, que se puede corregir inmediatamente y *a posteriori* y que se puede corregir de manera directa e indirecta. Incluso, es importante que el profesor tenga una actitud positiva hacia el error porque de esa manera muestra a sus alumnos que el error es una parte natural del aprendizaje. Así, los alumnos no tendrán miedo del error y se expresarán más en la clase. Eso se puede conseguir con la corrección respetuosa, que el profesor no se burle de los alumnos, y con la corrección variada siempre que sea posible, puesto que no todos los alumnos prefieren el mismo tipo de corrección. En cuanto a los estudios hechos sobre las creencias y las actitudes hacia el error, los resultados han mostrado que hay actitudes tanto positivas como negativas hacia el error.

## **5. Investigación sobre las actitudes de los estudiantes croatas de ELE hacia los errores**

A pesar de que ya se habían hecho estudios similares, consideramos que es un tema todavía actual e importante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y teniendo en cuenta eso, hemos decidido saber qué opinan los estudiantes hacia los errores.

### 5.1. Los objetivos

El objetivo de nuestra investigación es obtener una imagen general de las actitudes y las creencias que tienen los alumnos croatas hacia los errores. Pretendemos averiguar si las actitudes hacia el error son positivas o negativas y si consideran el error útil e importante en el proceso de aprendizaje de lengua. Lo mismo queremos saber sobre la corrección. Nos interesa la actitud de los alumnos acerca de quién, cuándo, cómo y qué se debería corregir tanto en la producción oral como en la escrita. Incluso, nos interesa por qué cometen los errores y cómo les afecta el error a los estudiantes a la hora de cometerlo y la corrección al ser corregidos.

### 5.2. La metodología

#### 5.2.1. Los participantes

Los participantes en este estudio han sido 83 estudiantes de ELE de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. De los 83 estudiantes predomina el sexo femenino (el 94 %) sobre el masculino (el 6 %). En la investigación hemos incluido seis años de estudio, el sexto año siendo el primer año fuera de la duración nominal de los estudios. La distribución por año de estudio ha sido así: el 20,5 % de los estudiantes del primer año, el 21,7 % de los estudiantes del segundo año, el 13,2 % de los estudiantes del tercer año, el 13,2 % de los estudiantes del cuarto año, el 15,7 % de los estudiantes del quinto año y el 15,7 % de los estudiantes del sexto año también. 37 estudiantes (el 45 %) son estudiantes de máster, y la distribución por departamentos ha sido la siguiente: el 75,7 % de los estudiantes estudia Metodología de la enseñanza, el 10,8 % de los estudiantes estudia Literatura, el 8,1 % de los estudiantes estudia Traducción y el 5,4 % de los estudiantes estudia Lingüística.

#### 5.2.2. El instrumento

Para investigar las actitudes y las creencias de los estudiantes hacia el error, hemos empleado el método cuantitativo y el instrumento utilizado ha sido el cuestionario. El cuestionario lo hemos constituido partiendo de los cuestionarios usados en las investigaciones mencionadas en el capítulo anterior. Primero queríamos saber los datos demográficos para tener una imagen más completa de los estudiantes. Otra parte del cuestionario está constituida por 34

afirmaciones sobre los errores en general, el tratamiento del error, tanto oral como escrito y sus comportamientos hacia el error cometido en la clase. En esta parte hemos utilizado la escala Likert de cinco puntos (1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4: de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo) y los estudiantes han evaluado sus actitudes y creencias para cada una de las afirmaciones.

A la hora de recoger los datos, hemos administrado la encuesta a los estudiantes de forma electrónica, a través de *Google Forms*. Hemos informado a los estudiantes que sus respuestas son anónimas y que se utilizarán solo para los fines de la investigación. Además, la encuesta la hemos repartido en croata, para evitar cualquier malentendido posible en la lengua extranjera.

### 5.3. Los resultados

Puesto que nuestra investigación es un análisis descriptivo presentaremos los resultados en porcentajes, a través de los gráficos.

En el primer gráfico veremos qué opinan los estudiantes sobre los errores.

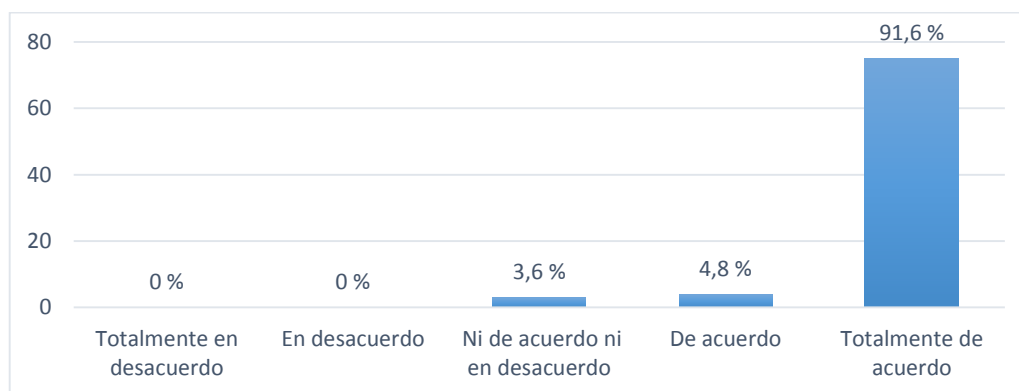


Gráfico 1. Los errores son parte natural del proceso de aprendizaje de lengua extranjera.

Vemos que más del 90 % de los estudiantes está totalmente de acuerdo con la esta afirmación. Además, el hecho de que ningún estudiante esté en desacuerdo y solo el 3,6 % estén indecisos nos muestra que los estudiantes tienen una actitud muy positiva hacia los errores en general.

En el siguiente gráfico mostraremos qué opinan los estudiantes de la presencia de los errores en la clase de lengua extranjera.

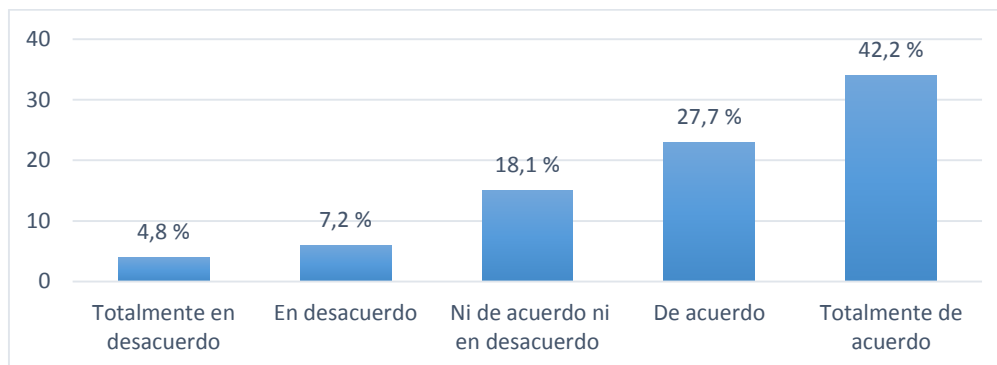


Gráfico 2. No hay que evitar los errores en la clase de lengua extranjera.

A pesar de que los estudiantes tienen una actitud muy positiva hacia los errores en general, no todos concuerdan en que los errores no deberían evitarse en la clase. No obstante, prevalece la actitud positiva (el 27,7 % está de acuerdo y el 42,2 % está totalmente de acuerdo) que nos muestra que la mayoría percibe los errores como inevitables y necesarios.

Con el siguiente gráfico veremos la creencia de los estudiantes sobre la gravedad de los errores.

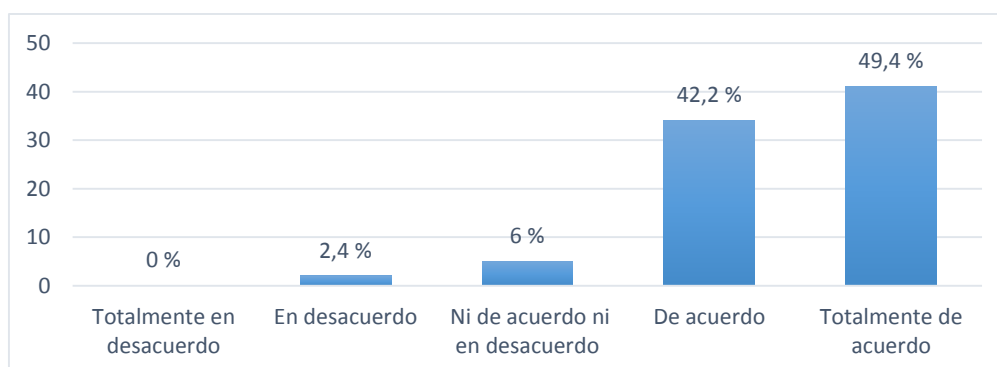


Gráfico 3. Hay errores que son más graves que otros.

Aunque hay un porcentaje de estudiantes que están indecisos o en desacuerdo, la mayoría está totalmente de acuerdo que existen errores que se consideran más graves que otros (el 49,4 %). Incluso, un alto porcentaje de los estudiantes está de acuerdo con la afirmación (el 42,2 %).

En el siguiente gráfico analizaremos qué piensan los estudiantes que están indicando los errores.

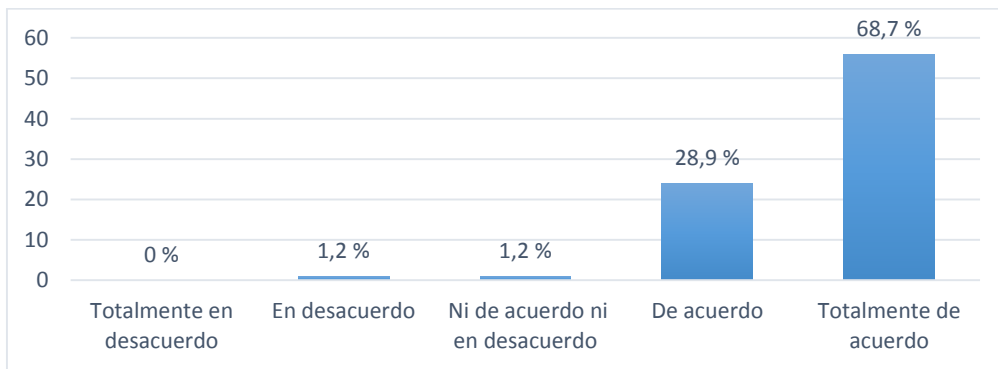


Gráfico 4. Los errores indican en qué se debería trabajar más.

La mayoría de los estudiantes están totalmente de acuerdo con esta afirmación, el 68,7 %. Los porcentajes de los que están en desacuerdo o están indecisos son casi inexistentes.

En el siguiente gráfico presentaremos qué se piensa de la corrección de los errores.

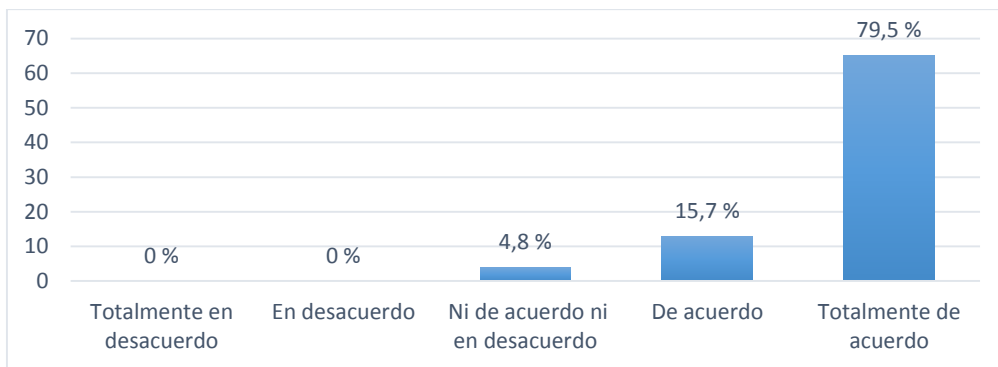


Gráfico 5. La corrección es importante para el progreso en el proceso de aprendizaje de lenguas.

Según las respuestas de los estudiantes, notamos que la corrección se considera importante y positiva también, casi el 80 % está totalmente de acuerdo. Igual que en el gráfico uno, ningún estudiante de ningún modo está en desacuerdo, que nos indica que los estudiantes tienen actitud positiva hacia la corrección.



En el siguiente gráfico veremos las actitudes hacia la corrección de la expresión oral en la clase.

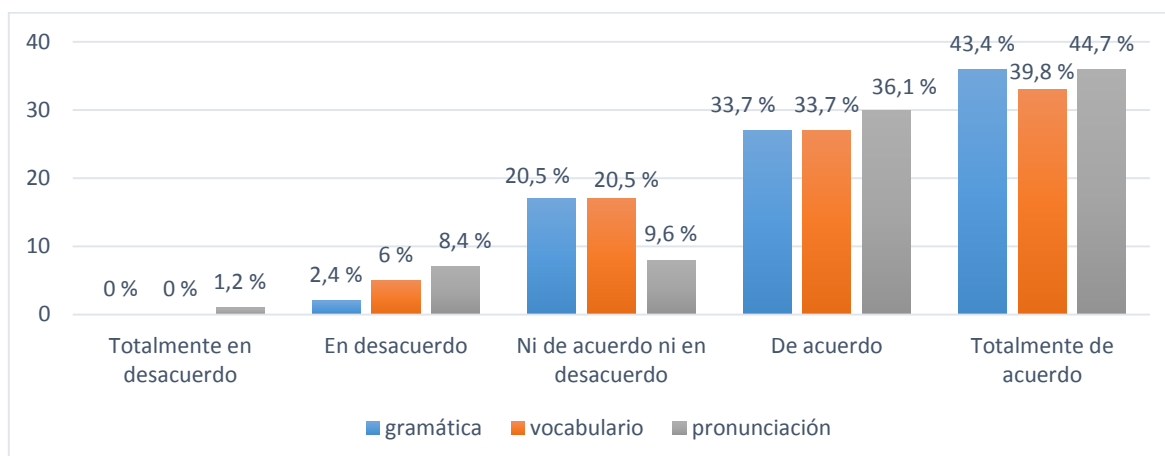


Gráfico 6. ¿Qué se debería corregir a la hora de expresión oral?

En general, los estudiantes tienen una actitud positiva hacia las tres correcciones, puesto que los valores 4 y 5 son altos. El 77,1 % cree que se debería corregir la gramática (si se suman los valores 4 y 5). En cuanto a la corrección del vocabulario, el 73,5 % está de acuerdo que se debería corregir. El mayor porcentaje de los estudiantes cree que se debería corregir la pronunciación, más del 80 %. Incluso, el porcentaje de los que están indecisos es más bajo que el porcentaje de la gramática y del vocabulario y es el 9,6 %.

Con el siguiente gráfico mostraremos las actitudes hacia el momento de la corrección oral.

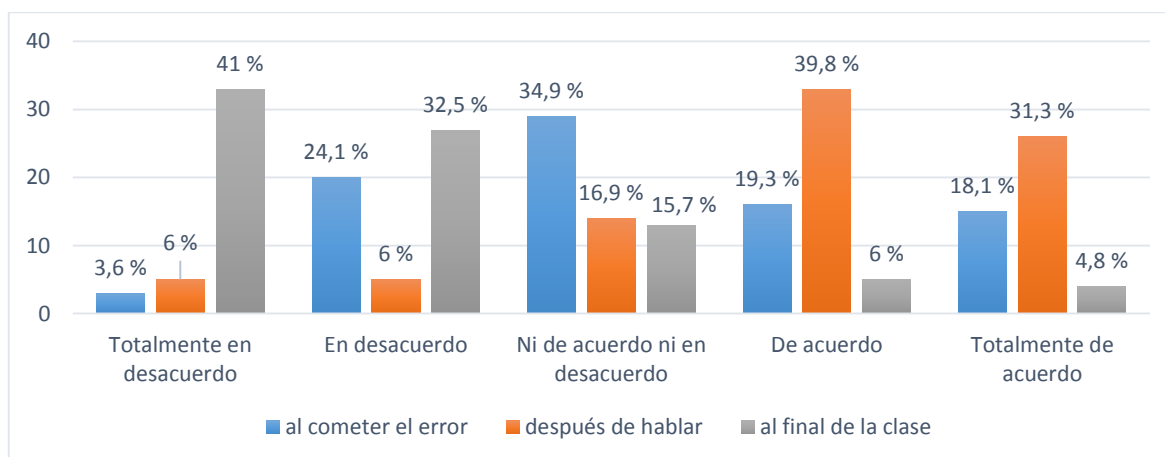


Gráfico 7. ¿Cuándo se debería corregir la expresión oral?

Al ver el gráfico podemos concluir que las creencias varían en estas afirmaciones. Aunque la mayoría no está totalmente de acuerdo, los estudiantes tienen la actitud más positiva hacia la corrección que se hace después de haber terminado de hablar puesto que el 39,8 % está de acuerdo con la afirmación e incluso el 31,3 % de los encuestados está totalmente de acuerdo.

En cuanto a la afirmación que se debería corregir en el momento que el estudiante comete un error, la mayoría de los estudiantes no pueden decidir, o sea, ni están de acuerdo ni están en desacuerdo (el 34,9 %). Sin embargo, un notable porcentaje de los estudiantes está en desacuerdo tanto como están de acuerdo. En cuanto a la última afirmación, el 41 % de los estudiantes está totalmente en desacuerdo que se debería corregir al final de la clase, y el 32,5 % está en desacuerdo.

En el siguiente gráfico vamos a mostrar qué creen los estudiantes sobre la corrección de la expresión escrita.

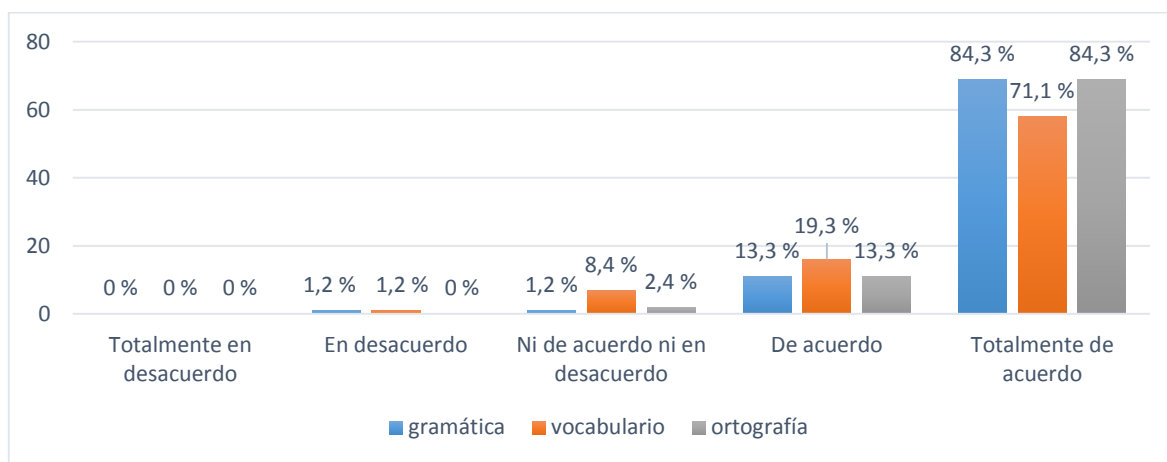


Gráfico 8. ¿Qué se debería corregir en la expresión escrita?

Al ver solamente el gráfico nos queda claro que los alumnos creen muy fuerte que todo debería corregirse en la expresión escrita, el 84,3 % de los estudiantes está totalmente de acuerdo que se debería corregir la gramática y la ortografía, y el 71,1 % está totalmente de acuerdo que se debería corregir el vocabulario. Aunque hay estudiantes que están en desacuerdo con la corrección de la gramática y del vocabulario, los porcentajes son casi inexistentes.

Con el siguiente gráfico vamos a ver si los estudiantes utilizan la autocorrección.

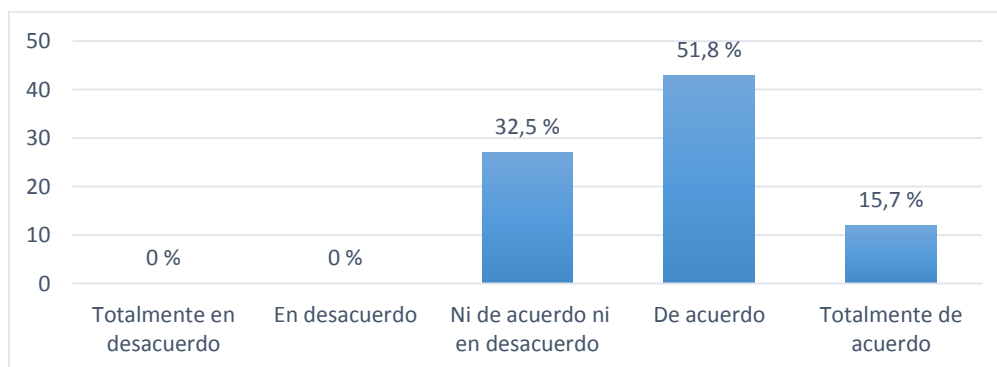


Gráfico 9. Cuando cometo un error, me autocorrijo.

Más del 50 % de los estudiantes está de acuerdo con esta afirmación, más del 15 % está totalmente de acuerdo y ningún estudiante está en desacuerdo. A pesar de que el 32,5 % están indecisos, pensamos que los demás porcentajes son un buen indicador de que el alumno está involucrado en las clases y es consciente de sus errores.

En el siguiente gráfico veremos la opinión de cómo debería corregir el profesor.

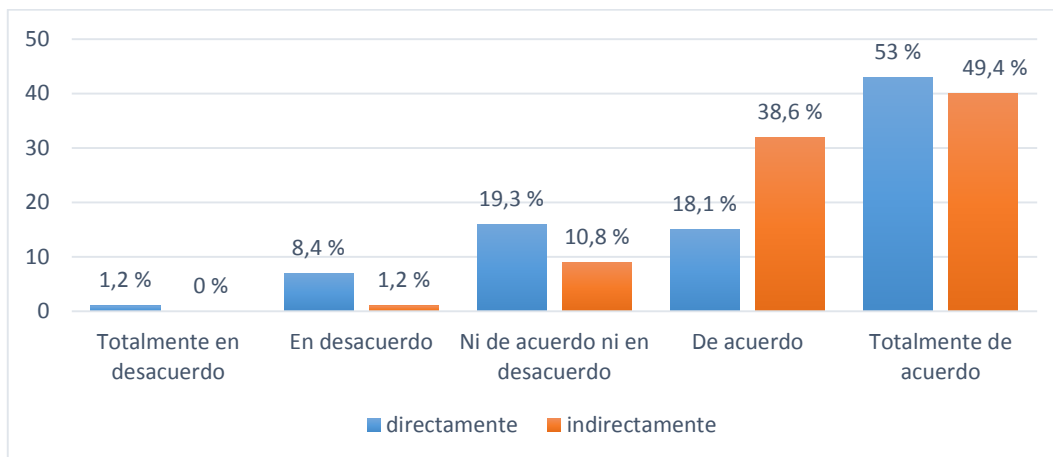


Gráfico 10. La manera de corregir por parte del profesor.

La primera afirmación señala que el profesor debería darle la respuesta correcta al estudiante a la hora de corregir y la segunda que el profesor debería guiarle al estudiante hacia el error y darle la oportunidad para autocorregirse. En ambos casos muchos estudiantes están totalmente de acuerdo, el 53 % y el 49,4 % respectivamente. Si comparamos los resultados de las dos maneras, observamos que la actitud más positiva la tienen hacia la corrección indirecta puesto que hay menos estudiantes que están indecisos o en desacuerdo con esta creencia. No obstante, al estar de acuerdo con una manera no quiere decir que están en desacuerdo con la otra manera, y por eso concluimos que su actitud es positiva hacia las dos formas.

Con el siguiente gráfico analizaremos la actitud de la corrección por parte de los colegas.

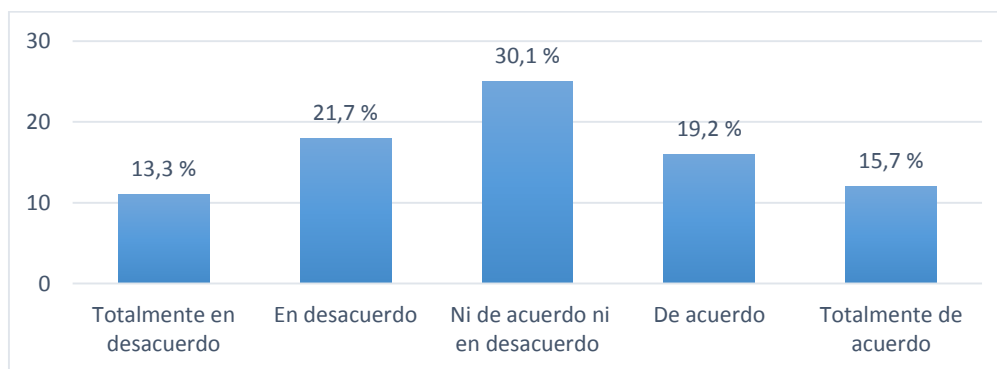


Gráfico 11. En la clase, junto a los profesores los colegas pueden corregir también.

En este gráfico podemos observar un abanico de resultados. El 30,1 % están indecisos si los colegas deberían corregir en la clase. Los demás resultados son casi iguales en los valores opuestos en la escala.

En el siguiente gráfico vamos a ver la opinión de cómo debería ser la corrección por los colegas.

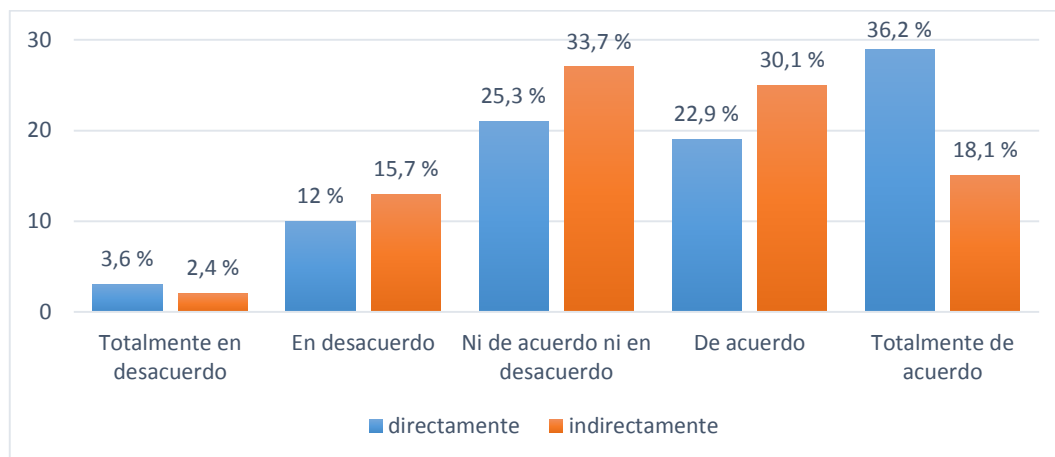


Gráfico 12. La manera de corregir por parte del colega.

La primera creencia marca que la corrección debería ser directa por parte del colega y la segunda que los estudiantes deberían ser guiados por sus colegas y tener la oportunidad de autocorregirse. En cuanto a la primera afirmación, observamos que el 36,2 % está totalmente de acuerdo. Sin embargo, un notable porcentaje de estudiantes están indecisos o incluso hay estudiantes que están en desacuerdo. En cuanto a la segunda afirmación, el mayor porcentaje es de los estudiantes que están indecisos si la corrección debería ser indirecta. A pesar de que el 30,1 % de los estudiantes está de acuerdo con la afirmación, al observar los demás resultados podemos observar que por poco los estudiantes tienen la actitud más positiva hacia la corrección directa por parte de sus colegas.

En el siguiente gráfico veremos la opinión de la utilidad del error.

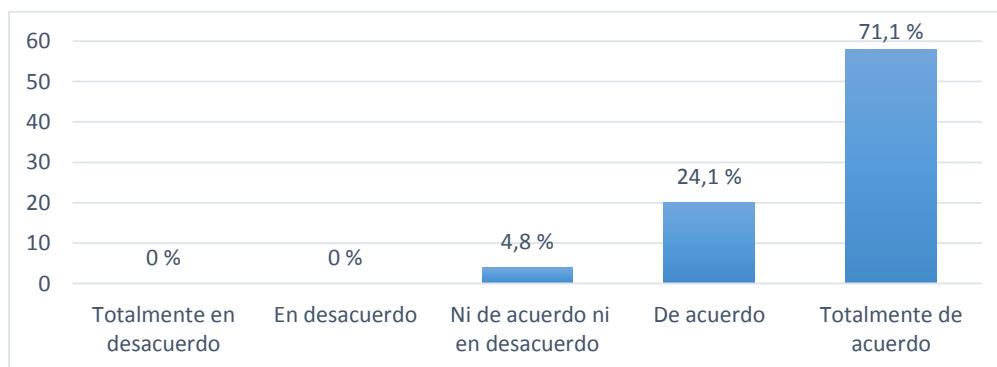


Gráfico 13. Considero que es útil cuando corrige el profesor.

Vemos que el porcentaje de los estudiantes que están totalmente de acuerdo es muy alto, el 71,1 %. Otra vez, puesto que no hay alumnos que están en desacuerdo de ninguna manera nos muestra que la actitud hacia la corrección es positiva.

En el siguiente gráfico observaremos si los estudiantes piensan que todos los errores se corrigen siempre.

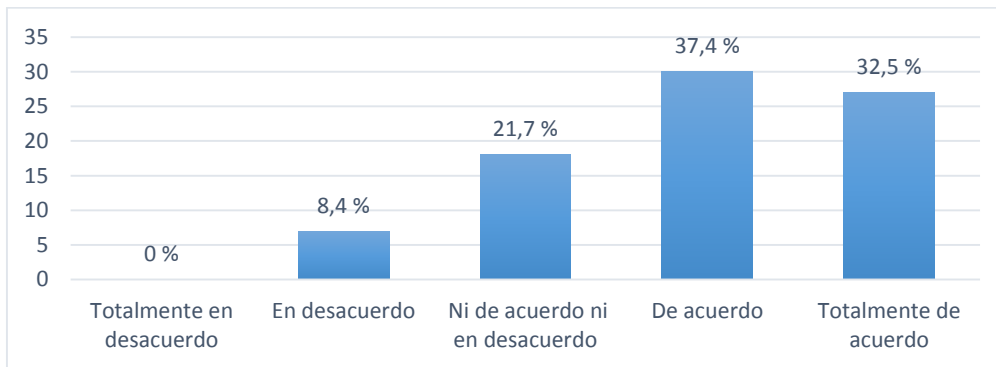


Gráfico 14. Si el profesor no me corrige, no quiere decir que no he cometido un error.

La mayoría de los estudiantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo que no todo se corrige siempre. A pesar de ello, hay estudiantes que están indecisos y otros que están en desacuerdo.

En el siguiente gráfico veremos si los estudiantes opinan que cometen o que no cometen errores.

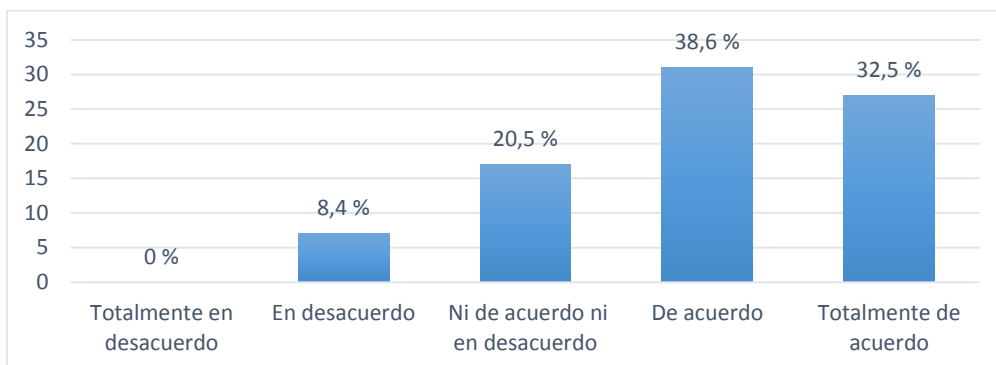


Gráfico 15. Creo que cometo errores cuando utilizo el español.

Como se nota en el gráfico la mayoría de los estudiantes están de acuerdo que cometen errores en la clase de español. Sin embargo, hay un 20% de opinión neutra y el 8,4 % de estudiantes cree que no comete errores al usar el español.

Las creencias de por qué ocurren los errores las presentaremos en el siguiente gráfico.

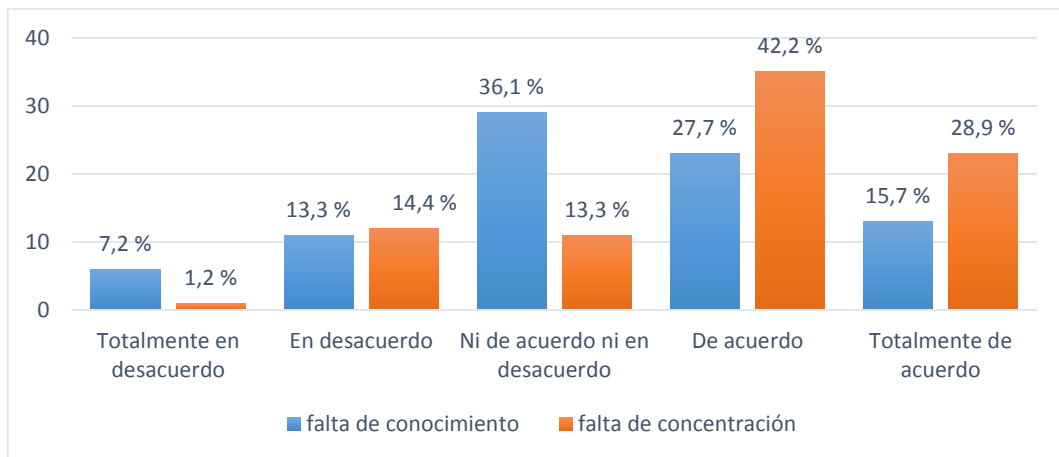


Gráfico 16. ¿Por qué ocurren los errores en la clase?

La primera creencia marca que los estudiantes cometen errores por la falta de conocimiento y la segunda marca que cometen los errores por el miedo y la falta de concentración. Vemos que los resultados varían. El 36,1 % de los estudiantes no puede decidir si comete errores por la falta de conocimiento, pero también hay un porcentaje notable de estudiantes que cree que la razón es esa, el 27,7 %. En cuanto a la segunda creencia, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo que cometen errores por miedo y falta de concentración, el 42,2 %.

En el siguiente gráfico analizaremos cómo se sienten los estudiantes al hablar en la clase.

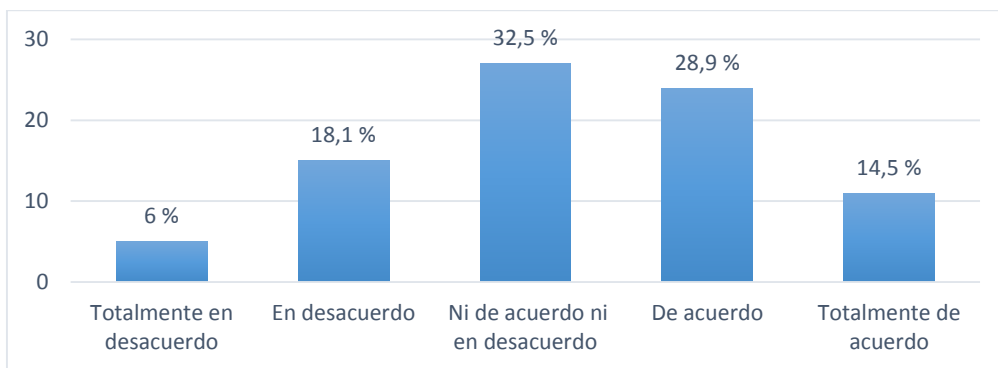


Gráfico 17. Me siento relajado cuando hablo español en la clase.

Otra vez tenemos resultados variados. El 32,5 % ni está de acuerdo ni está en desacuerdo en que se siente relajado cuando habla español en la clase. Al ver el gráfico, se nota que hay más estudiantes que están de acuerdo de los que están en desacuerdo.

Con el siguiente gráfico mostraremos cómo se sienten los estudiantes cuando cometen errores.

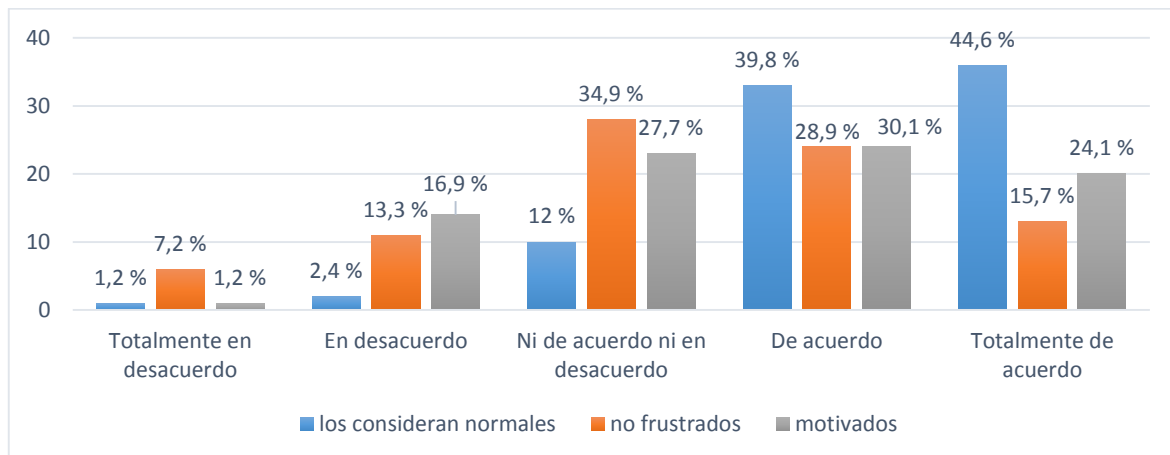


Gráfico 18. ¿Cómo se sienten los estudiantes cuando cometen un error?

En cuanto a la primera afirmación, que los estudiantes son conscientes de que es parte natural de aprendizaje, observamos que los porcentajes son muy altos para los valores 4 y 5 de la escala. Pocos están en desacuerdo lo que nos muestra, una vez más, la actitud muy positiva hacia los errores. En cuanto a la segunda afirmación, la mayoría está indecisa, el 34,9 %. Hay un buen porcentaje de estudiantes que están de acuerdo que cuando cometen errores no se sienten frustrados (el 28,9 %), pero incluso hay estudiantes que están en desacuerdo. Con la tercera afirmación, la mayoría está de acuerdo, el 30,1 %, pero un poco menos, el 27,7 % de los estudiantes están indecisos e incluso hay estudiantes que están en desacuerdo, es decir, el error desmotiva a los estudiantes.

En el siguiente gráfico vamos a observar cómo se sienten los estudiantes ante la corrección por parte del profesor o de los colegas.

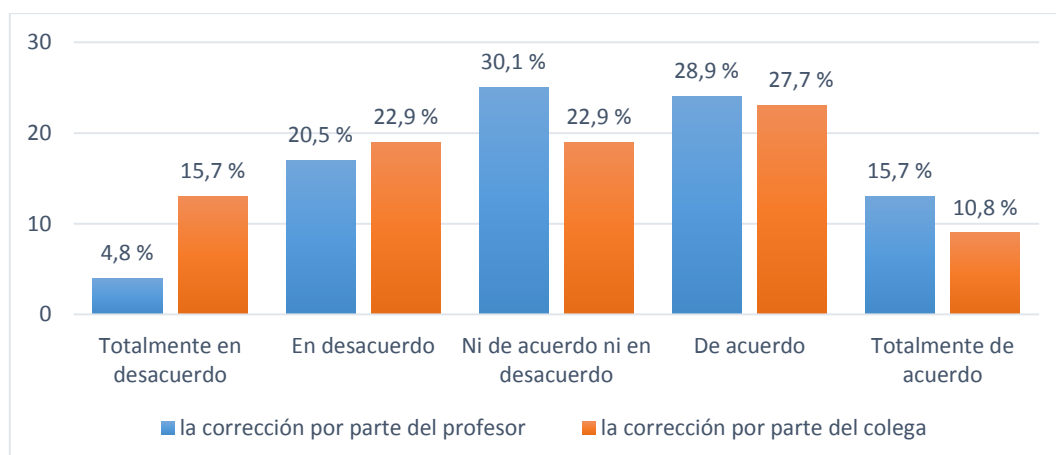


Gráfico 19. Cómo se sienten los estudiantes al ser corregidos en relación con quién corrige

En cuanto a la corrección por parte del profesor, el 30,1 % de los estudiantes están indecisos, pero el 28,9 % está de acuerdo que no se siente incómodo al ser corregidos y el 20,5 % está en desacuerdo. Al ser corregidos por parte de los colegas, el 27,7 % de los estudiantes está de acuerdo en que no se siente incómodo, y el mismo porcentaje, el 22,9 %, están indecisos y en desacuerdo. Según los resultados, los estudiantes se sienten un poco más cómodos cuando les corrige el profesor.

Con el siguiente gráfico presentaremos qué opinan los estudiantes hacia la manera de corregir.

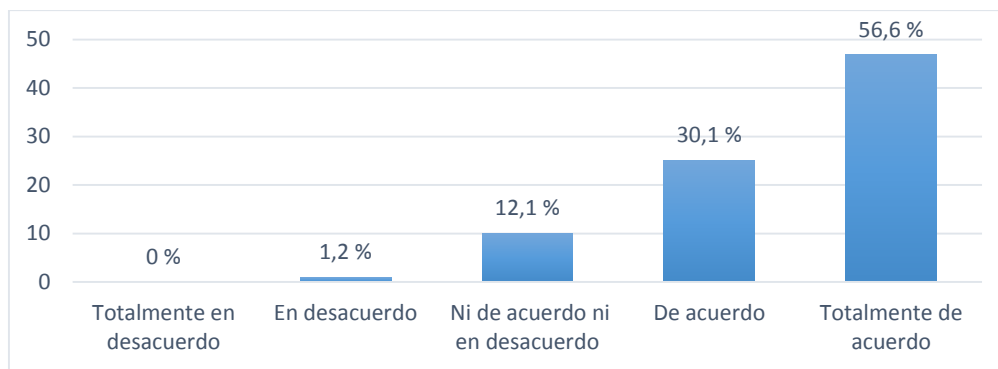


Gráfico 20. La manera de corregir puede disminuir la molestia.

Como hemos visto, algunos se sienten más cómodos que otros cuando se les corrige, sea por parte del profesor o por parte del alumno. Como se ve en el gráfico, la mayoría, el 56,6 % de los estudiantes, está totalmente de acuerdo en que la manera de corregir puede disminuir la molestia. El porcentaje de los que están en desacuerdo es casi inexistente.

En el siguiente gráfico veremos la creencia hacia una de las maneras de cómo se enfrentan los estudiantes a los errores.

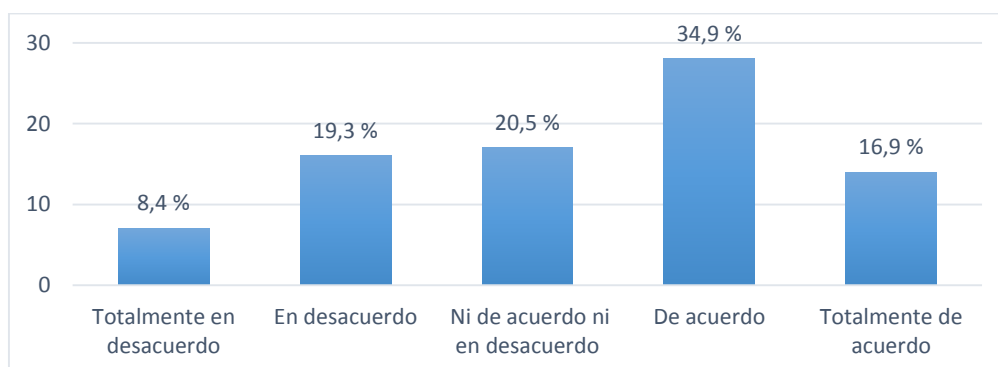


Gráfico 21. En la clase de lengua intento expresar ideas complicadas, aunque sé que a lo mejor voy a cometer errores.



El 34,9 % de los estudiantes está de acuerdo con esa afirmación. Los demás porcentajes resultan diversos, con poca diferencia, pero relevantes también.

En el último gráfico mostraremos la actitud hacia una de las estrategias que los estudiantes pueden utilizar al cometer el error.

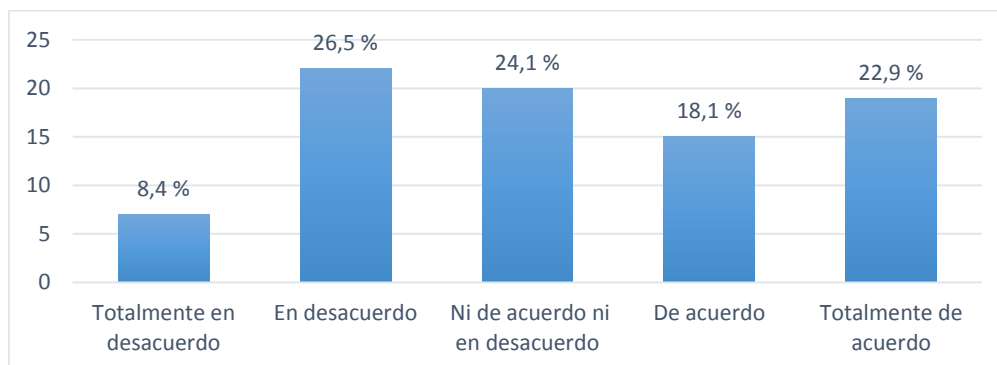


Gráfico 22. Apunto los errores que cometo.

Esta afirmación no está relacionada directamente con las actitudes hacia el error y se desvía un poco de nuestros objetivos, pero nos pareció interesante a la hora de hacer la encuesta. Como podemos observar en el gráfico, en los resultados hay poca diferencia entre los porcentajes y no predomina ningún valor en la escala Likert.

#### 5.4. La discusión

A continuación, explicaremos y comentaremos los resultados de la investigación y los compararemos con las investigaciones mencionadas en la parte teórica del trabajo. Como hemos explicado, el objetivo de nuestro estudio era conocer las creencias y las actitudes que tienen los estudiantes croatas de ELE hacia los errores. A través de un cuestionario adaptado queríamos saber si tenían una actitud positiva o negativa hacia el error y cuáles eran sus actitudes hacia el tratamiento del error.

En cuanto a las creencias generales hacia el error, a primera vista se podría concluir que las actitudes y las creencias de los estudiantes croatas hacia el error y la corrección son muy positivas. Ese es el caso cuando se les pregunta directamente qué creen sobre el error y el tratamiento del error, si es útil, importante, etc. No obstante, cuando están mostrando sus actitudes hacia el error de manera indirecta, aunque su actitud es todavía positiva, no es tan positiva como antes.

En cuanto a las actitudes hacia la corrección de los errores, los estudiantes creen fuertemente que se debería corregir todo, y en la expresión oral y en la escrita, tanto por parte del profesor

como por parte del colega. Eso manifiesta que les gusta la corrección, el deseo de ser corregidos y que los estudiantes son conscientes de que el error es importante para aprender. Por un lado, indica que su actitud hacia la corrección es positiva, pero, por otro lado, puede mostrar también cierto grado de preocupación por los errores que suelen cometer. Asimismo, si observamos estos resultados con más profundidad, se puede concluir que los estudiantes perciben la lengua como un sistema de reglas más que un instrumento de comunicación. Sobre el cuándo, los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la corrección que se hace después de que los estudiantes hayan terminado de hablar, pero tienen una actitud negativa hacia la corrección que se hace al final de la clase. Esa actitud no nos sorprende puesto que es posible que, tanto los estudiantes como los profesores, se olviden de los errores cometidos hasta el final de la clase. Conviene destacar que es bueno que los estudiantes se autocorrijan cuando cometen un error porque indica su participación activa en la clase, que es una de las características de los nuevos métodos y enfoques de enseñanza.

Los resultados más variados los hemos obtenido de las afirmaciones que se refieren al cómo afecta el error a los estudiantes y su comportamiento hacia el error. Aunque no haya sido nuestro objetivo de investigación y no podemos decirlo con certeza, creemos que estos resultados varían por las diferencias individuales de los estudiantes porque a uno el error le afecta de distinta manera que a los demás, y cada aprendiz tiene su manera de superarlo. Hay que mencionar que nos parece positivo que los estudiantes se sientan relajados al hablar y que el error les motive a seguir aprendiendo porque eso puede indicar el ambiente relajado en la clase y que los alumnos no temen ser penalizados por cometer un error. No obstante, los estudiantes no se sienten muy cómodos al ser corregidos. Creemos que es posible que los estudiantes sientan un poco de vergüenza cuando se les corrige delante de otros estudiantes, especialmente si existe cualquier tipo de competición entre ellos.

Al comparar nuestra investigación con las demás, observamos que las actitudes concuerdan en algunas afirmaciones, p.ej., si los estudiantes creen que el error es parte normal del aprendizaje, si la corrección es útil e importante, y si quieren que se corrija todo. No obstante, la actitud hacia el error es un poco neutra que concuerda con las conclusiones de Blažević (2014) que ha notado que los alumnos tienen opiniones duales. En cuanto a las diferencias, hemos notado que la actitud de los alumnos croatas hacia la corrección por parte de sus colegas no es tan abierta como la de los demás alumnos. Incluso, al comparar el momento de la corrección de la expresión oral con el de la investigación de Gargallo y Chaparro (2014), notamos que los

estudiantes croatas prefieren la corrección después de que hayan terminado de hablar, mientras que los demás la prefieren en el momento de cometer el error.

En fin, vemos que la actitud de los estudiantes croatas hacia el error y la corrección no es tan positiva como puede parecer a primera vista. Sobre las posibles limitaciones de este estudio queremos mencionar que a lo mejor el número de encuestados ha podido ser más grande, pero nosotros no hemos podido influir en ello. Dado los resultados de la investigación, creemos que en el futuro sería interesante investigar las actitudes de los profesores y compararlas con las de los estudiantes o investigar en qué medida influye la personalidad, la ansiedad u otro factor individual de los alumnos en las actitudes hacia el error. De todos modos, hemos obtenido una imagen general de las creencias y las actitudes de los estudiantes hacia el error y creemos que los resultados obtenidos podrían resultar útiles para posibles futuras investigaciones.

## 6. Conclusión

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo que depende de varios factores. Las diferencias individuales del aprendiz como la personalidad, la motivación, las creencias y las actitudes, etc., tienen mucha influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Puesto que pueden ser la fuente de los problemas en el proceso de aprendizaje, p.ej., la falta de motivación, la ansiedad, etc., indica su importancia y puede determinar cómo se enfrenta el aprendiz al proceso de aprendizaje. La parte inevitable de cada proceso de aprendizaje de una lengua extranjera son los errores. Son un concepto importante en la enseñanza porque ofrecen informaciones tanto para los alumnos como para los profesores, e incluso para los investigadores.

Conforme a lo expuesto en la teoría, las actitudes hacia los errores han tenido una evolución progresiva en las últimas décadas, y el análisis de errores representa el momento clave en esa evolución. Podemos decir que las actitudes y las creencias de los estudiantes croatas hacia el error son bastante positivas, pero todavía hay aspectos negativos. Aunque se ha cambiado la postura hacia el error en el plano teórico, considerando los resultados de nuestra investigación, concluimos que esa actitud sí se ha empezado a trasladar, pero todavía no se ha trasladado por completo a las aulas. Para conseguir este objetivo, o sea, que el error no sea un fenómeno negativo en la clase de lengua extranjera es importante concienciar que los errores son un recurso útil para mejorar su aprendizaje. A nadie le gusta cometer errores y tampoco es fácil reconocer los errores propios, pero si se dejan de ver como algo indeseable e incluso se consideran normal se pueden convertir en recursos positivos y de esa manera avanza el aprendizaje del alumno. Porque si el aprendiz considera que el error es negativo, tendrá miedo del error, evitará algunas formas para no cometer errores y de esa manera se podría limitar su aprendizaje.

Para finalizar, teniendo en cuenta dicha importancia del error en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, opinamos que cualquier tipo de investigación relacionado con ese tema es muy importante puesto que muestra a los profesores y a los investigadores nuevos puntos de vista acerca del error y su tratamiento en la clase. Incluso, podría ofrecerles a los profesores posibles sugerencias de qué hacer para que muestren a sus aprendices la utilidad del error para que la enseñanza sea aún más eficaz.

## 7. Apéndice

El cuestionario

### **ANKETA O STAVOVIMA STUDENATA PREMA POGREŠKAMA**

Ova anketa koristi se za izradu diplomskog rada i nastoji ispitati stavove studenata prema pogreškama. Anketa je u potpunosti anonimna. Hvala na sudjelovanju! :)

Spol:

- M
- Ž

Godina studija:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 – absolventska godina

Ukoliko ste na diplomskom studiju, odaberite smjer:

- nastavnički smjer
- znanstveni smjer – modul književnost
- znanstveni smjer – modul lingvistika
- prevoditeljski smjer

Ova anketa sastoji se od 34 tvrdnje, odaberite u kojoj se mjeri slažete sa navedenim tvrdnjama (1= uopće se ne slažem, 2= ne slažem se, 3= niti se slažem niti se ne slažem, 4= slažem se, 5= u potpunosti se slažem)

1. Pogreške su sastavan dio učenja stranog jezika.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
2. Ne treba izbjegavati pogreške na satu stranog jezika.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
3. Postoje pogreške koje su teže od drugih.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
4. Pogreške upućuju na čemu se mora više raditi.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
5. Ispravljanje pogrešaka važno je za napredak u procesu učenja jezika.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
6. Pri usmenom izražavanju, profesor treba ispravljati gramatiku.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
7. Pri usmenom izražavanju, profesor treba ispravljati vokabular.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
8. Pri usmenom izražavanju, profesor treba ispravljati izgovor.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
9. Kod usmenog izražavanja smatram da me profesor treba ispraviti  
 u trenutku kada pogriješim.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
10. Kod usmenog izražavanja smatram da me profesor treba ispraviti  
 nakon što sam završio/završila sa izražavanjem.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
11. Kod usmenog izražavanja smatram da me profesor treba ispraviti  
 na kraju sata.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
12. Pri pismenom izražavanju, profesor treba ispravljati gramatiku.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
13. Pri pismenom izražavanju, profesor treba ispravljati vokabular.  
 Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem

14. Pri pismenom izražavanju, profesor treba ispravljati ortografiju.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
15. Kada pogriješim, sam/sama se ispravim.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
16. Kada profesor ispravlja, treba mi ponuditi točno rješenje.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
17. Kada profesor ispravlja, treba mi dati do znanja da sam pogriješio/la i priliku da se sam/sama ispravim.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
18. Na satu, uz profesora mogu ispravljati i kolege.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
19. Kada ispravlja kolega, treba mi dati točan odgovor.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
20. Kada ispravlja kolega, treba me navesti da sam/sama ispravim svoju pogrešku.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
21. Smatram korisnim kad me profesor ispravlja.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
22. Ako me profesor ne ispravi, ne znači da nisam pogriješio/pogriješila.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
23. Smatram da griješim kada koristim španjolski jezik.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
24. Smatram da griješim zbog nedostatka znanja.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
25. Smatram da griješim zbog manjka koncentracije i straha.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
26. Na satu se osjećam opušteno kad govorim na španjolskom.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
27. Kada pogriješim na satu, shvaćam da je to sastavan dio učenja.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
28. Kada pogriješim na satu, ne osjećam se frustrirano.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
29. Kada pogriješim na satu, to me motivira za daljnje učenje.
- Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem

30. Ne osjećam nelagodu kada me profesor ispravlja.  
Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
31. Ne osjećam nelagodu kada me kolege ispravljaju.  
Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
32. Način ispravljanja može smanjiti nelagodu.  
Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
33. Nastojim izražavati komplicirane ideje na satu jezika, iako sam svjestan/svjesna da ću možda pogriješiti .  
Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem
34. Bilježim pogreške koje radim.  
Uopće se ne slažem            1    2    3    4    5            U potpunosti se slažem



## 8. Bibliografía

Adjémian, Ch. (1982), “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas”. En Muñoz Licerias, J. (coord.), Marcos, M. (trad.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Alba Quiñones, V. (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5: 1-16. [Fecha de consulta: 27.1.2017.]. Disponible en: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87\\_revista\\_completa\\_5.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf)

Alexopoulou, A. (2005), “Aproximación al tratamiento del error en la case de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores”, *Estudios de Lingüística Aplicada (ELA)*, 23(041): 101- 125. [Fecha de consulta: 12.2.2017.] Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Angelica\\_Alexopoulou/publication/222104054\\_Aproximacion\\_al\\_tratamiento\\_del\\_error\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ele\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_del analisis\\_de\\_errores/links/5480e4810cf22525dcb605c8.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angelica_Alexopoulou/publication/222104054_Aproximacion_al_tratamiento_del_error_en_la_clase_de_ele_desde_la_perspectiva_del analisis_de_errores/links/5480e4810cf22525dcb605c8.pdf)

Alexopoulou, A. (2006), “Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva”, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5: 17-36. [Fecha de consulta: 16.2.2017.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311>

Alexopoulou, A. (2010), “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9: 1-8. [Fecha de consulta: 1.2.2017.] Disponible en: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b6242baf90.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b6242baf90.pdf)

Amara, N. (2015), “Errors Correction in Foreign Language Teaching”, *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3): 58-68. [Fecha de consulta: 16.2.2017.] Disponible en: <http://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v05i03/v05i03-07.pdf>

Arnold, J. y Brown H. D. (2000), “Mapa del terreno”. En Arnold, J. (coord.), Valero, A. (trad.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Baralo, M. (2004), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros.

Blažević, A.G. (2013), “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 Zagradiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l’Université de Zagreb*, 58(-): 221-245. [Fecha de consulta: 7.3.2017.] Disponible en: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=192517](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=192517)

Božinović, N. (2012), *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija ustranome jeziku: doktorski rad*, Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.

Bustos Gisbert, J. M. (1998), “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16: 11-40. [Fecha de consulta: 5.2.2017.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=54313>

Cook, V. (1996), *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.

Corder, S. P. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

Collantes Cortina, F. (2012), “El tratamiento del error en clase de ELE, ¿Cómo debemos actuar?”, Salamanca. [Fecha de consulta: 26.2.2017.] Disponible en: <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner*. Manwah, NJ: London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R. (2008), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Espiñeira Caderno S. y Caneda Fuentes L. (1998), “El error y su corrección”. En Losada Aldrey M<sup>a</sup>. C. et al. (coords.) *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 473-481. [Fecha de consulta: 21.2.2017.] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0476.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf)

Erdoğan, V. (2005), “Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching”, *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2): 261-270. [Fecha de consulta: 23.1.2017.] Disponible en: [http://www.turkofoni.org/files/contribution\\_of\\_error\\_analysis\\_to\\_foreign\\_language\\_teaching-vac\\_de\\_erdo\\_an-mers\\_n\\_un\\_2005.pdf](http://www.turkofoni.org/files/contribution_of_error_analysis_to_foreign_language_teaching-vac_de_erdo_an-mers_n_un_2005.pdf)

Equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador de Bahía (2008), “Tratamiento del error en la interlengua de los aprendices brasileños de ELE (encuesta a los profesores)”. En Sánchez-Cascado Nogales, R. (coord.) *Actas del simposio internacional de dicáctica “José Carlos Lisboa”*. Río de Janeiro, 193-206. [Fecha de consulta: 6.3.2017.] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/rio\\_2008/20\\_alfa\\_ro-fresno-fucs-mateos.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2008/20_alfa_ro-fresno-fucs-mateos.pdf)

Fernández, S. (1988), “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”. *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*. Granada, 13-28. [Fecha de consulta: 21.2.2017.] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0017.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf)

Fernández López, S. (1995), “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Didáctica*, 7: 203-216. [Fecha de consulta: 28.12.2016.] Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A/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: 27.2.2017.] Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342006000300003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300003)

García Galindo, G. (2010), “La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua”, *Autodidacta: Revista de la Educación*, 41-55. [Fecha de consulta: 14.12.2016.] Disponible en: [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/4\\_g\\_g\\_galindo.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf)

Griffin, K. (2011), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2-L*. Madrid: ArcoLibros.

Hendrickson, J. M. (1978), “Error correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice”, *The Modern Language Journal*, 62(8): 387-398. [Fecha de consulta: 28.2.2017.] Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/326176>

James, C. (1998), *Errores in language learning and use: exploring error analysis*. Harlow: Longman.

López Rodríguez, S. (2007), “El tratamiento del error en la clase de E/LE”. En Martí Contreras, J. (coord.) *Actas del I Congreso Internacional de lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Valencia, 75-82. [Fecha de consulta: 1.3.2017.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341059>

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Martín Sánchez, M. Á. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo*, 5: 54-70. [Fecha de consulta: 21.1.2017.] Disponible en: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2356/1513>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), “*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*” Centro Virtual Cervantes. [Fecha de consulta: 25.4.2017.] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Mena Benet, T. (2013), “Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación, master en ELE”, Oviedo. [Fecha de consulta: 2.12.2016.] Disponible en: [http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM\\_%20MenaBenet.pdf](http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf)

Méndez Cea, C. (2012), “Convergencia educativa y diversidad cultural de EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural”, *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 70(137): 455-501. [Fecha de consulta: 10.12.2016.] Disponible en: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/viewFile/688/567>

Méndez, N. (2008), “Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español”, León. [Fecha de consulta: 1.2.2017.] Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_1er\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_17Mendez.pdf?documentoId=0901e72b80e1951b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_17Mendez.pdf?documentoId=0901e72b80e1951b)

Molero Perea, C. M<sup>a</sup> y Barriuso Lajo C. (2012), “¿Error u horror?: La importancia del error en la clase de ELE”, *Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera (RedELE): IX. Encuentro práctico de ELE*, Nápoles, 136-150. [Fecha de consulta: 23.2.2017.] Disponible en: [60](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-</a></p></div><div data-bbox=)

[RedEle/Numeros%20Especiales/2013\\_ESP\\_14\\_IX%20Encuentro%20ELE/2013\\_ESP\\_14\\_IX\\_Encuentro\\_13MOLERO.pdf?documentId=0901e72b816040d8](http://RedEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IX_Encuentro_13MOLERO.pdf?documentId=0901e72b816040d8)

Muñoz, C. (2001), “Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero”. *Estudios de lingüística*. [Fecha de consulta: 1.12.2016.] Disponible en: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD3765786.pdf>

Núñez-Méndez, E. (2001) “¿Corregir o no los errores en la clase de español como lengua extranjera?”. En Miyares, L. R. (coord.) *ACTAS II del VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Centro de Lingüística Aplicada 2*. Santiago de Cuba, 132-138. [Fecha de consulta: 20.2.2017.] Disponible en: [http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=wll\\_fac](http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=wll_fac)

O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1995), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Penadés Martínez, I. (2003), “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Revista Linred (Lingüística en la red)*, 1: 1-29. Disponible en: [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf)

Pizarro Carmona, M. (2010), “Un acercamiento al estudio de creencias de los profesores de lengua extranjera”, *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15): 27-38. Disponible en: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf>

Puchta, H. (2000), “Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de una programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas”. En Arnold, J. (coord.), Valero, A. (trad.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Ramos Méndez, C. (2010), “Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera”, *MarcoELE: Revista de dicáctica*, 10: 105-116. [Fecha de consulta: 15.1.2016.] Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.ramos.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf)

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario de la lengua española*. [Fecha de consulta: 12.1.2017.] Disponible en: <http://www.rae.es/>

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez Ruiz, M. y García-Merás García, E. (2005), “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4): 1-10. [Fecha de consulta: 30.1.2017.] Disponible en: <http://rieoei.org/didactica10.htm>

Santos Gargallo, I. (2009), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis

Santos Gargallo, I. y Chaparro, M. (2014), “Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3: 111-135. [Fecha de consulta: 5.2.2017.] Disponible en: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/454>

Selinker, L. (1972), “La interlengua”. En Muñoz Licerias, J. (coord.), Marcos, M. (trad.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Vázquez, G. (2010), “Hacia una valoración positiva del concepto de error”, *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 11: 164-177. [Fecha de consulta: 7.2.2017.] Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>

Wardhaugh, R. (1970), “La hipótesis del análisis contrastivo”. En Muñoz Licerias, J. (coord.), Marcos, M. (trad.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.