

Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español

Cristina Rodríguez García
Profesora lectora de español
Universidad Masaryk de Brno, República Checa
crissrogar@gmail.com



Cristina Rodríguez García es profesora de español y de catalán. Licenciada en Filología Hispánica (Universitat Autònoma de Barcelona) y con un Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera (Universitat de Girona), ha enseñado en España, Inglaterra y República Checa, donde ha trabajado 6 años en la sección bilingüe de Brno. En la actualidad trabaja de profesora lectora de español y de catalán en la Universidad Masaryk de Brno, además de colaborar con el Instituto Cervantes de Praga como examinadora en las pruebas DELE. Asimismo, está llevando a cabo su tesis doctoral en Lingüística Aplicada. Otros intereses que tiene son el aprendizaje de idiomas, especialmente eslavos (checo y ruso) y los viajes por países de Europa Central y del Este.

Resumen

El objetivo principal de este artículo es hacer una reflexión sobre la corrección de los errores en la expresión e interacción orales considerando las creencias y las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios checos y eslovacos. A partir del papel que juega el error en las clases de ELE desde la Lingüística Aplicada y de las distintas estrategias de realimentación correctiva (Balcárcel, 2006) de las que dispone el docente, presentaremos el estudio práctico llevado a cabo en nuestro departamento para conocer la percepción de los aprendices ante el tratamiento de sus errores. Los resultados del estudio nos permitirán averiguar el impacto real de nuestras correcciones; es decir, podremos saber si son útiles y adecuadas para los estudiantes, o si bien deberíamos replantearnos nuestra metodología de corrección.

Abstract

The aim of this paper is to reflect briefly on the corrective feedback given in Spanish class seen from the perspective of a group of college students from the Czech Republic and Slovakia. Considering the role of errors within Applied Linguistics and the range of corrective feedback strategies (Balcárcel, 2006) that we can use as teachers, we will present the study carried out at our department, the goal of which was to discover the students' beliefs and attitudes towards error correction. The results will allow us to know the real impact of our corrections, specifically to what extent they are useful and appropriate or, on the contrary, if we must reconsider our methodology regarding corrective feedback.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, errores, español L2, expresión oral, interlengua, lingüística aplicada, metodología

Keywords

Applied linguistics, errors, interlanguage, language learning, methodology, oral production, Spanish as second language

Artículo

1-. INTRODUCCIÓN

El error en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema que ha preocupado desde siempre a profesores y estudiantes. Tanto su evaluación como su corrección plantean múltiples debates acerca de la metodología que debe seguirse para su tratamiento, al igual que las discusiones sobre lo que se considera o no un error. Como resultado, la preocupación didáctica de qué corregir, cuándo y cómo hacerlo se ha convertido en una constante en el trabajo diario de los docentes.

En la bibliografía relacionada con este tema (Baralo, 1999; Fernández, 1997; Santos Gargallo, 2004; Skjær 2005; Vázquez, 1999), las investigaciones dedicadas al análisis de errores en el aprendizaje de una lengua extranjera suelen aportar pautas y recomendaciones para la actuación del profesor en clase, más allá del aspecto puramente formal de la lengua. Sin embargo, existen otros campos de interés que también merecen ser más explorados como la percepción que tienen los estudiantes de las correcciones que reciben, concretamente en la expresión e interacción orales. ¿Son útiles para ellos? ¿Son adecuadas? ¿Cómo se sienten los estudiantes cuando corregimos sus errores en clase? ¿Cómo puede el profesor averiguar el impacto real de sus correcciones en el aula?

Para dar respuesta a estas preguntas, en primer lugar, nos centraremos en el papel del error en el aprendizaje de ELE desde la Lingüística Aplicada y en las distintas estrategias de realimentación correctiva (Balcárcel, 2006) de las que dispone el docente. A continuación, presentaremos el estudio práctico que hemos llevado a cabo en el departamento de Lenguas y Literaturas románicas de la Universidad Masaryk de Brno (República Checa) con 83 estudiantes que, de forma voluntaria, han participado en una encuesta para expresar su percepción y sus actitudes ante las correcciones de sus errores en español. En último lugar, comentaremos los resultados de la encuesta para extraer las

conclusiones que nos permitirán afianzar nuestras creencias como profesores, o bien replantearnos nuestra metodología de corrección en el aula.

2-. EL ERROR EN LA CLASE DE ELE: DE LA TEORÍA A LA REALIDAD

Dentro de la Lingüística Aplicada, el tratamiento del error en el aprendizaje de una lengua extranjera ha experimentado una evolución constante desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Los distintos modelos de análisis de datos reflejan una forma concreta de concebir el error y de observar el proceso de aprendizaje. Desde el Análisis Contrastivo (AC), pasando por el Análisis de Errores (AE), hasta los estudios de Interlengua (IL), todos estos modelos de investigación comparten la preocupación por el papel del error en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, con el término error¹ “*se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que no son propios de la lengua meta*”. A partir de esta definición, se entiende que el error es una transgresión al sistema que se está aprendiendo; es decir, una desviación de la norma que puede ser no solo lingüística, sino también cultural o pragmática. Tomemos el siguiente ejemplo sacado de una situación real en una clase de español:

Profesora: ¿Y después de clase, qué harás?

Estudiante: *Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños.*

Como hablantes nativos y como lingüistas somos capaces de reconocer los errores que presenta la intervención del estudiante; esto es, los rasgos que se apartan de la norma de la lengua meta, ya que ningún nativo hispanohablante utilizaría esta fórmula para expresar que esa tarde irá a casa de su amigo porque es su cumpleaños. Entonces, ¿de qué manera deben ser entendidas y tratadas estas idiosincrasias? La respuesta dependerá del modelo de análisis de datos elegido.

La metodología del AC, desarrollada especialmente con Robert Lado² (1957), se basa en el contraste de las lenguas con el fin de predecir las posibles complicaciones a partir de las diferencias entre los dos sistemas. El AC considera que la principal fuente de los errores que cometen los aprendices son las transferencias a la L2 de las estructuras y/o rasgos de su lengua materna (LM). Estas transferencias serán positivas cuando los sistemas de la LM y la L2 sean idénticos, mientras que en aquellos casos de estructuras que difieran de un sistema a otro se producirá una transferencia negativa y, por lo tanto, un error. Si observamos, por ejemplo, la estructura checa *Jdu ke kamarádovi, protože má narozeniny*³ podríamos predecir cuáles serán las dificultades del estudiante en

¹ Definición disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm [Consultado: 13/1/2017]

² A mediados de los años 40 surgen los primeros planteamientos de una enseñanza libre de errores. Bajo esta premisa aparecen algunos trabajos dedicados a la enseñanza del inglés con un método que evitaría los errores como el de Fries (1945). Años más tarde Lado (1957) sintetiza las ideas principales del trabajo de Fries en su obra *Linguistics Across Cultures* y así desarrolla la metodología del AC.

³ En checo la estructura *jít k někomu*, literalmente “*ir a alguien*”, significa ir a casa de la persona en cuestión. Por lo tanto, *Jdu ke kamarádovi* se traduciría como “*voy a casa de mi amigo*”. Otra particularidad es que en checo se utiliza una estructura muy concreta, *mít narozeniny*, para expresar que es el cumpleaños de alguien, algo que no coincide con la expresión que usamos en español. Mientras que para nosotros “*es nuestro cumpleaños*”, los checos y también los eslovacos “*tienen cumpleaños*”.

producciones de este tipo a partir de las diferencias entre su LM y la L2 que está aprendiendo, en este caso el español. La transferencia negativa del checo o del eslovaco al español explicaría, pues, el enunciado *Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños*.

La hipótesis fuerte del AC propone la comparación de las lenguas a priori para prever esas complicaciones, mientras que la hipótesis débil trabaja a posteriori. En ambos casos, para el AC los errores son considerados como algo malo que debe evitarse a toda costa y que puede predecirse comparando los distintos niveles de lengua de los dos sistemas. Para evitar que se produzcan errores propone una enseñanza libre de estos a través de la repetición de enunciados y así mecanizarlos de forma correcta.

El siguiente modelo de análisis de datos, el AE, surge a partir de las críticas que recibe el AC en los años 60, ya que los métodos de enseñanza que se apoyan en la hipótesis de las interferencias causadas por la LM no consiguen evitar los errores en su totalidad. Así, pues, la metodología del AE propone un concepto del error totalmente renovado y una valoración más positiva de la que había tenido tradicionalmente. Por primera vez se considera que el error es una pista que nos puede orientar para conocer mejor las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes. Gracias a esta perspectiva y a las aportaciones de S.P. Corder⁴ (1967), el error se convierte en un paso obligado hacia el dominio de la L2. Por esta razón, el objetivo del AE ya no es predecir y evitar los errores, como en el AC, sino partir de las producciones reales de los estudiantes para analizar sus idiosincrasias.

El AE explicaría el enunciado *Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños* a partir de las estrategias que ha empleado el estudiante en su producción. En este caso concreto, se observan dos errores de tipo léxico debido al calco de la LM. A diferencia del AC, el AE no consideraría estos errores como algo negativo, sino como una muestra de las hipótesis que realiza el estudiante en su aprendizaje del español.

En los años 70 Selinker⁵ (1972) introduce el término de interlengua (IL) para referirse a la competencia comunicativa transitoria del estudiante en la que no solo se encuentran las formas erróneas, sino también aquellas que son correctas de acuerdo con la norma de la lengua meta. Los estudios de Interlengua (IL), considerados como el siguiente modelo de análisis de datos después del AE, analizan el carácter global de las producciones de los estudiantes, donde aparecen formas erróneas, pero también formas correctas. Por lo tanto, la IL de los estudiantes se entiende como un sistema lingüístico propio que pasa por varias etapas y evoluciona volviéndose cada vez más complejo. Asimismo, cada una de las etapas o estadios por los que pasa la lengua del aprendiz de una L2 presenta una serie de pasos transitorios con sus reglas y su propia gramática.

La teoría hasta aquí presentada ofrece, en general, una visión positiva del error por varios motivos. El error es positivo como: 1) indicador de la etapa o estadio en el que se encuentra la IL del aprendiz; 2) indicador de las hipótesis que realiza el estudiante en su aprendizaje; 3) indicador de progreso en el aprendizaje de la LE. No obstante, a pesar de todos estos aspectos positivos reconocidos, en el ámbito de la enseñanza reglada,

⁴ Esta nueva visión del error aparece plasmada en su artículo de 1967 "The Significance of Learner's Errors".

⁵ A partir de Selinker (1972) se considera que la lengua de los que aprenden un idioma es una especie de "dialeto idiosincrásico" con sus propios estadios y peculiaridades.

especialmente en el contexto universitario, los errores rara vez son percibidos como algo positivo o como una muestra de aprendizaje y de progreso por parte del estudiante; más bien, todo lo contrario. Los errores suelen eclipsar las producciones correctas, así como el esfuerzo global del estudiante. ¿Cómo abordar, entonces, la corrección de los errores que no deberían cometerse y, sin embargo, son normales dentro del proceso de aprendizaje? La corrección siempre debe guiar ese aprendizaje de manera que los diversos estadios de IL se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta. Sin duda, una de las formas de conseguirlo es a través de la realimentación correctiva.

3-. LA REALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

La realimentación correctiva es una de las técnicas desarrolladas para el tratamiento del error en la clase más en consonancia con los enfoques comunicativos. Lightbown y Spada (1999, In Méndez, 2010: 45), la definen⁶ como cualquier indicación a los estudiantes de que el uso de la lengua meta es incorrecto. Por lo tanto, se refieren al amplio espectro de respuestas que los estudiantes pueden recibir por parte del profesor, desde una corrección explícita a una implícita, con o sin información metalingüística, en el contexto de la expresión e interacción orales.

Vázquez (1999: 55) destaca que *“corregir es una actividad muy individual, determinada por la personalidad de quien enseña y también por la relación que se ha establecido con el grupo; poco valen las recetas, incluso aquellas basadas en trabajos empíricos”*. Así, aquí entran en juego otras variables de tipo personal y afectivo como el estilo de enseñanza del profesor, su relación con el grupo de estudiantes y la reacción que provoca en ellos, no solo desde el punto de vista del *uptake*, sino también de las actitudes de los aprendices.

El concepto de *uptake* aparece en los trabajos de Lyster y Ranta⁷ (1997: 37-65) como la elocución del estudiante que sigue inmediatamente a la realimentación del profesor después de haber llamado la atención acerca de algún aspecto lingüístico de su enunciado. En otras palabras, el *uptake* manifiesta lo que el estudiante intenta hacer con la realimentación por parte del profesor. Además, este *uptake* o reacción del estudiante dependerá del tipo de realimentación correctiva empleada.

Los distintos tipos de realimentación correctiva aparecen caracterizados por Lyster y Ranta (*ibid.*), y a su vez recogidos por Balcárcel (2006), de la siguiente forma: modificación (*recasts*); solicitud de aclaración (*clarification request*); realimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*); inducción (*induction*); corrección explícita (*explicit correction*); y repetición (*repetition*). Pasemos a verlos con más detalle:

- **Modificación (*recasts*):** es la reformulación que hace el profesor de toda o una parte de la elocución del estudiante sin señalar dónde está el error. La modificación se realiza después de la intervención errónea del estudiante y con ella se busca aclarar el

⁶ La definición original aparece en inglés (In Méndez, *ibid.*): *“any indication to the learners that their use of the target language is incorrect”*.

⁷ Lyster y Ranta (*ibid.*) estudiaron las conductas de realimentación de cuatro profesores de un programa de inmersión de francés como L2, para encontrar qué tipos de tratamiento del error animaban a los estudiantes a corregirse a ellos mismos.

significado de lo que el aprendiz intenta transmitir. Se usa, especialmente, para la corrección gramatical y fonética.

- **Solicitud de aclaración (*clarification request*):** indica que el acto de habla precedente no se ha entendido de manera clara y por eso se pide su repetición o reformulación. El profesor propicia la aclaración con fórmulas como “disculpa” o “qué quieres decir” y el estudiante repite su intervención de forma correcta.

- **Realimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*):** se refiere a los comentarios, a las preguntas o a la información proporcionada por el profesor para indicarle al estudiante que hay un error en alguna parte de su elocución. Los comentarios del profesor ofrecen pistas metalingüísticas para que el estudiante se guíe y corrija la oración. Por lo tanto, aclaran la naturaleza del error y buscan conseguir información del estudiante.

- **Inducción (*induction*):** consiste en otra técnica para animar a los estudiantes a que se autocorrijan mediante tres posibilidades distintas. En el primer caso, el profesor realiza una pausa en su intervención para que el estudiante la complete; en el segundo, el profesor hace preguntas de manera abierta; y en el tercero, el profesor pide al estudiante que reformule su producción.

- **Corrección explícita (*explicit correction*):** el profesor indica claramente que hay un error y proporciona la forma correcta. A diferencia de la modificación, que también provee la forma correcta, la corrección explícita requiere de una indicación directa al estudiante de que su producción es errónea.

- **Repetición (*repetition*):** se basa en la repetición del profesor de la parte errónea de la elocución del estudiante. Normalmente, el profesor cambia su entonación o da más fuerza de voz cuando repite la parte errónea para llamar la atención del estudiante.

Algunos estudiantes, debido a su estilo de aprendizaje, podrían tener problemas con esta estrategia. En ocasiones, cuando el profesor repite el error, se puede quedar *grabado* en la mente de aquellos alumnos con un estilo de aprendizaje más auditivo que visual, tal y como nos han manifestado en más de una ocasión.

Los trabajos empíricos que se han llevado a cabo para comprobar la eficacia de la realimentación correctiva en distintos ámbitos de aprendizaje de lenguas extranjeras han contribuido a las discusiones acerca de sus aspectos positivos y negativos. Como ventajas, Chaudron (1988) destaca que gracias a la realimentación correctiva el estudiante puede confirmar o negar sus hipótesis sobre la lengua, permitiéndole realizar ajustes o modificaciones en su IL. Asimismo, Gass (1991) resalta la función de llamar la atención del aprendiz sobre las discrepancias entre su IL y la lengua meta, de manera que se puede evitar la fosilización de ciertos errores. También Ellis (2005) distingue que la realimentación correctiva permite que el estudiante perciba formas lingüísticas que de otro modo le habrían pasado inadvertidas, ayudándole a identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de la norma de la lengua meta. No obstante, este autor también subraya algunas desventajas de la realimentación correctiva, como la inconsistencia. A veces los profesores corrigen a unos estudiantes y a otros, no; también reparan algunos tipos de errores y otros los olvidan. Incluso, pueden fallar en utilizar el tipo de realimentación correctiva más adecuada según la situación. En cualquier caso,

está claro que en la expresión e interacción orales no se puede corregir absolutamente todo, ya que entonces se estaría interrumpiendo el flujo de la comunicación.

Después de haber repasado en qué consiste la realimentación correctiva y las distintas estrategias de las que dispone el profesor, deberíamos averiguar cuáles son las más eficaces para los estudiantes universitarios que aprenden español y cómo las perciben desde su cultura.

4-. ESTUDIO PRÁCTICO SOBRE LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN CLASE DE ELE

A partir de la bibliografía consultada hemos querido conocer cómo valoran los estudiantes la corrección de sus errores en el aula con un estudio práctico cuya metodología consta de las siguientes fases: a) selección de los participantes, b) diseño de la encuesta, c) recogida de los datos y d) su posterior análisis.

Los participantes son un total de 83 estudiantes del Grado de Lengua y Literatura españolas de la Universidad Masaryk de Brno (República Checa) que, de forma voluntaria y anónima, han contestado una encuesta para conocer su percepción y sus actitudes ante las correcciones de sus errores en clase, concretamente en la expresión e interacción orales. La distribución final por grupos de lengua materna es la siguiente: 55 de checo, 26 de eslovaco, 1 de húngaro y 1 de ruso. A pesar de que el grupo principal de estudiantes está compuesto por checos y eslovacos, también se ha incluido las encuestas de los otros grupos lingüísticos, ya que sus respuestas contienen información igualmente relevante y útil para la mejora de nuestra práctica docente.

El diseño de la encuesta se ha basado en algunos trabajos previos dedicados a cuestiones similares, como los de Méndez (2010) y los de Vázquez (1999), además de otra bibliografía complementaria. Las preguntas que han contestado los estudiantes se distribuyen en tres bloques temáticos: 1) los errores que cometen en clase, 2) las estrategias de corrección por parte del profesor y 3) el componente afectivo de las correcciones. El número total de preguntas es 10, todas ellas de respuesta cerrada, a excepción de 2 que además brindan la posibilidad de que el estudiante justifique su respuesta. Por último, se ha ofrecido un apartado abierto y opcional de comentarios sobre la experiencia de los estudiantes con los errores en español y en las clases.

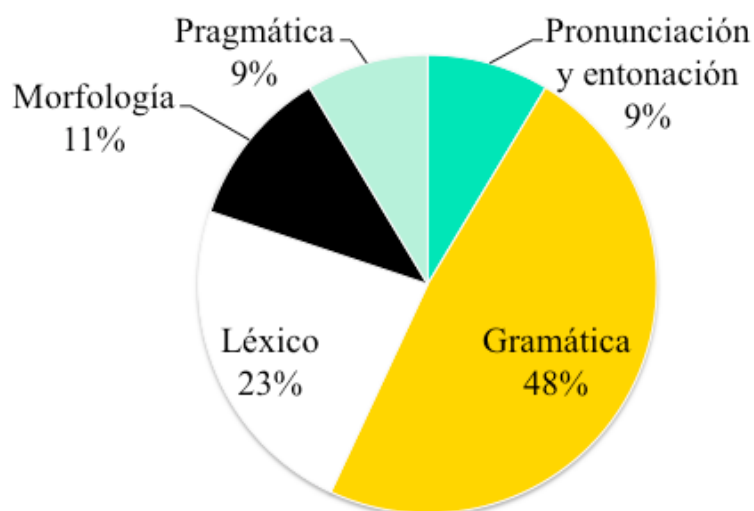
La recogida de los datos tuvo lugar durante el semestre de primavera del curso académico 2015/2016, bien en las clases, bien a través de correo electrónico. Quisiéramos destacar la buena voluntad y el alto grado de participación de los estudiantes, los cuales han mostrado un gran interés por expresar su opinión acerca de un tema que preocupa a alumnos y a profesores por igual. Como se verá en el apartado siguiente, el análisis de las respuestas mostrará cuáles son sus actitudes y creencias ante las correcciones que se llevan a cabo en las clases de español.

5-. ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA CORRECCIÓN DE SUS ERRORES: ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

En este apartado ofrecemos los resultados de la encuesta cuyas preguntas se centran en la visión que tienen los estudiantes de los errores que cometen, las estrategias de corrección empleadas por parte del profesor y el componente afectivo de esas correcciones.

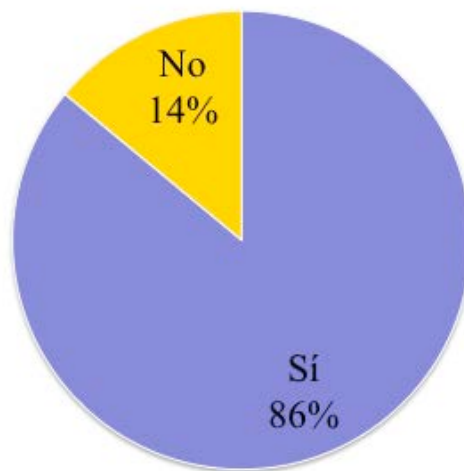
a) Los errores que cometen en clase:

Pregunta 1: ¿Qué tipo de errores haces?



La mayoría de los estudiantes encuestados opinan que cometen más errores de tipo gramatical (uso/omisión de artículos, elección de los tiempos de pasado, uso de las preposiciones, etc.) con un 48,34% de resultados. En segundo lugar, aparecen los errores de tipo léxico (calcos, préstamos, lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el mismo contexto, etc.) con un 23,18%. En tercera posición, se encuentran los errores morfológicos (formación de paradigmas verbales, reconocimiento de formas irregulares, etc.) con un 11,26%. Ya en cuarta y quinta posición por igual, con un 8,61%, los estudiantes han manifestado cometer errores pragmáticos (registro, cortesía, etc.) y de pronunciación y entonación. Como todos los estudiantes encuestados son alumnos del Grado de Lengua y Literatura españolas, se da por hecho que comprenden qué elementos lingüísticos se engloban dentro de cada categoría.

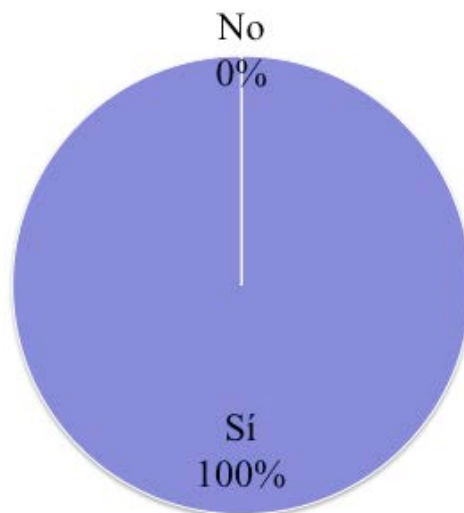
Pregunta 2: ¿Consideras necesario cometer errores en español para aprender mejor el idioma?



El 85,54% de los estudiantes considera que cometer errores en español es un trámite necesario para aprender mejor el idioma, frente al 14,46% que expresa una opinión contraria. Cometer errores es considerado por la mayoría como una situación normal en cualquier proceso de aprendizaje, no solo con las lenguas extranjeras.

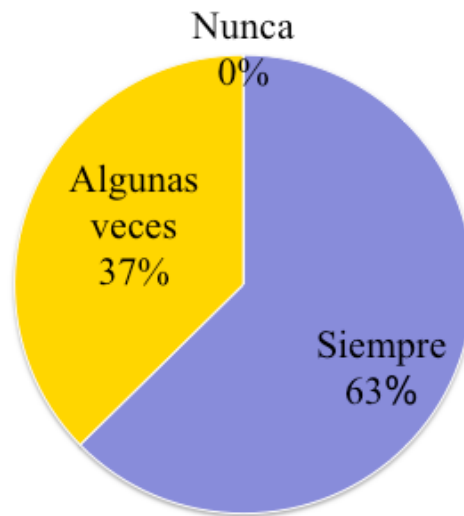
b) Las estrategias de corrección por parte del profesor:

Pregunta 3: ¿La corrección de tus errores en español es importante para tu aprendizaje?



El 100% de los estudiantes encuestados está de acuerdo en la importancia de la corrección de sus errores dentro de su aprendizaje.

Pregunta 4: ¿Con qué frecuencia tu profesor/a debería corregir tus errores de español cuando hablas?



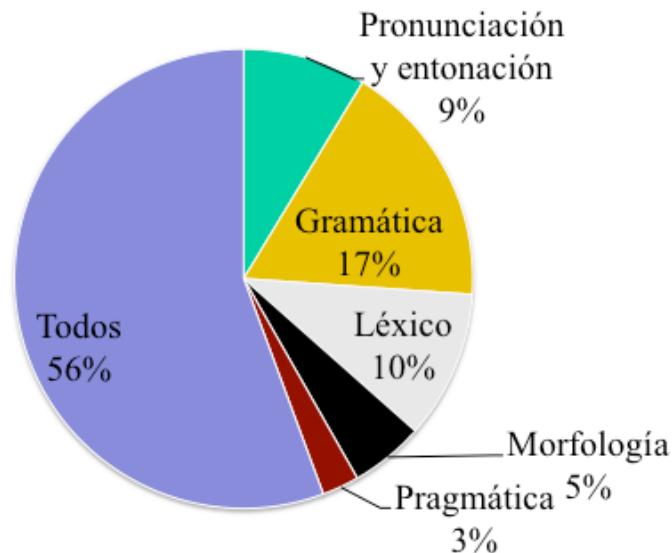
El 62,65% de los estudiantes considera que siempre deberían corregir sus errores en la expresión e interacción orales, frente al 37,35% que piensa que deberían corregirse algunas veces. Ningún estudiante ha elegido la opción de “nunca”.

Pregunta 5: Cuando estás hablando en español y cometes un error, prefieres:



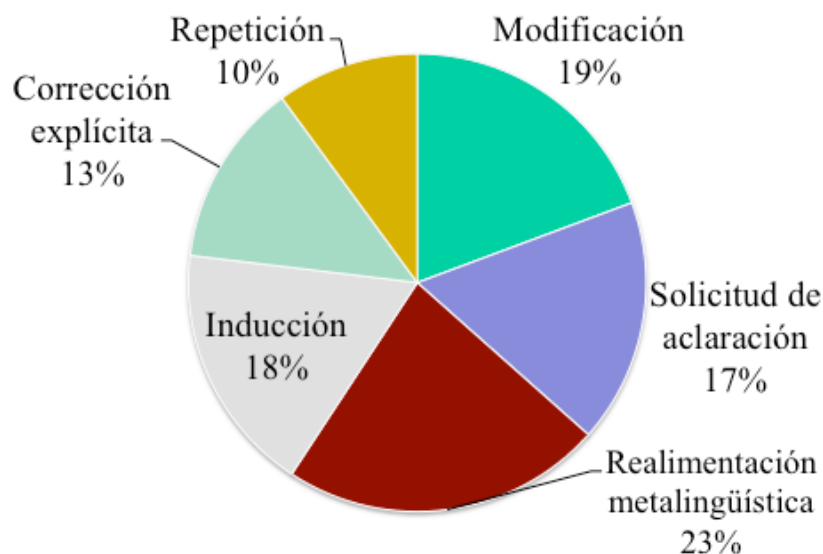
La mayoría de los estudiantes, el 65,06%, prefiere que la corrección se haga al final de su intervención; en cambio, el 34,94% quiere que la corrección se realice al momento, mientras están hablando.

Pregunta 6: ¿Qué tipo de errores piensas que tu profesor/a debería corregirte en clase?



Principalmente, los estudiantes consideran que en clase deberían corregirse todos los tipos de errores, con un 55,65%. En el resto de los casos, algunos estudiantes han marcado cada categoría de forma individual, situando los errores gramaticales por delante de los demás con un 17,40%, seguidos de los léxicos con un 10,43%, los de pronunciación y entonación con un 8,70%, los morfológicos con un 5,21% y, por último, los pragmáticos con un 2,61%.

Pregunta 7: Si cometes un error hablando en español, ¿qué tipo de corrección prefieres?

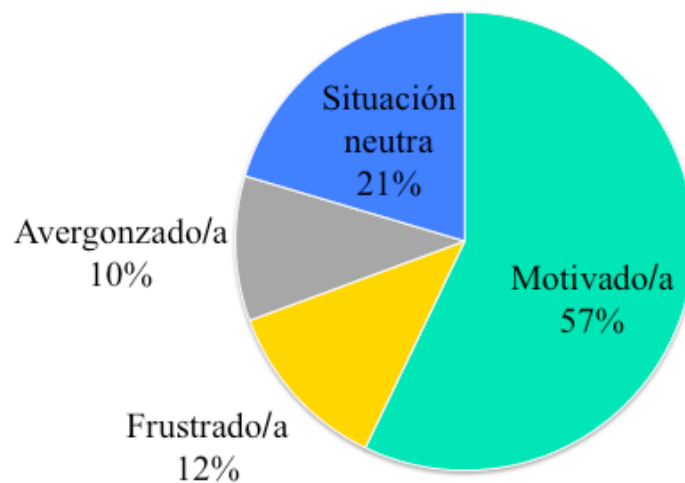


Las distintas estrategias de realimentación correctiva presentan las siguientes preferencias. En primer lugar, con un 22,69%, los estudiantes prefieren la realimentación metalingüística; es decir, “me hacen preguntas sobre lo que he dicho para que yo me autocorrija”. En segundo lugar, con un 19,33%, se sitúa la modificación

cuando “el/la profesor/a reformula correctamente lo que he dicho”. En tercer lugar, con un 17,65%, la inducción; esto es, “el/la profesor/a repite lo que he dicho, pero hace una pausa antes del error para que yo lo corrija”. En cuarto lugar, con un 17,23%, encontramos la solicitud de aclaración cuando “me piden que repita lo que he dicho para que yo me autocorrija”. En quinto lugar, con un 13,02%, tenemos la corrección explícita cuando “me dan la forma corregida directamente”. Y por último, con un 10,08%, aparece la repetición; o sea, “repiten lo que he dicho. Cuando repiten el error, cambian la entonación para llamar mi atención”.

c) El componente afectivo de las correcciones:

Pregunta 8: ¿Cómo te sientes cuando el/la profesor/a te corrige en clase?

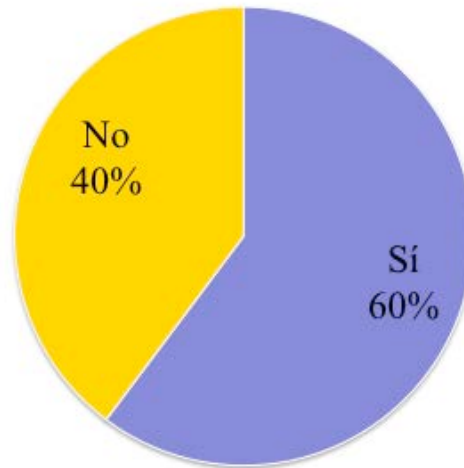


El 57,14% de los estudiantes se siente motivado para seguir aprendiendo, frente al 12,24% que expresa sentirse frustrado con su aprendizaje. El 10,21% manifiesta sentirse avergonzado, mientras que para el 20,41% se trata de una situación neutra.

Otras formas de sentirse que los estudiantes han compartido en esta pregunta tienen que ver con su propia imagen: *“lo agradezco mucho y me ayuda”*; *“a nadie le gusta que le corrijan delante de la gente”*; *“un poco enfadado conmigo mismo, porque normalmente cometo errores que no surgen por falta de desconocimiento, sino por falta de concentración”*; *“no me siento bien, pero me gusta aprender la forma correcta”*; *“no es algo neutral, pero sé que es normal”*.

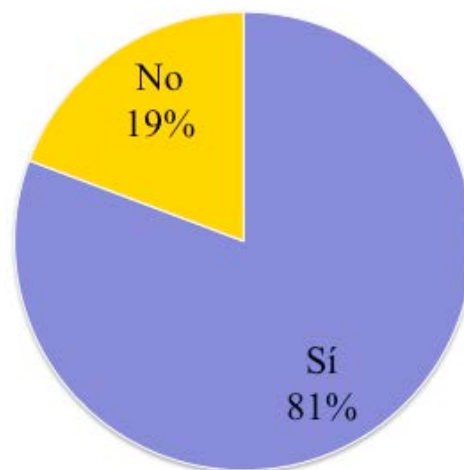
En otros casos, se relacionan con el papel del profesor y su manera de corregir: *“depende de cómo reacciona el profesor. Si uno comete un error y el profesor le humilla con su reacción, me siento mal/avergonzado y la próxima vez utilizaré una frase más simple para evitar el error”*; *“depende mucho de la situación y de la conducta del profesor”*; *“es importante que sea al final del discurso para que uno no se ponga nervioso/a y decirlo de una buena manera, explicando cómo se dice de forma correcta y animando al estudiante si fuese necesario”*.

Pregunta 9: ¿Aceptarías que otros/as estudiantes de tu clase corrigieran tus errores cuando estás hablando?



Esta situación puede darse, especialmente, cuando el profesor utiliza la solicitud de aclaración en sus correcciones, ya que a veces es otro el estudiante que corrige el error. Aunque la intervención de otro estudiante no siempre estará garantizada, lo cual se debería a un conjunto de factores culturales y/o de personalidad del grupo, el 60,24% de los estudiantes sí aceptaría que sus compañeros de clase corrigieran sus errores al hablar, frente al 39,76% que lo rechazaría.

Pregunta 10: En general, ¿te preocupa cometer errores en español? ¿Por qué?



El 80,72% de los estudiantes manifiesta preocupación por cometer errores en español, ante el 19,28% que no se preocupa. La mayoría de justificaciones, en ambos casos, presentan dos temas constantes: por un lado, la percepción que tiene el estudiante de sí mismo; y por otro lado, sus expectativas de aprendizaje, sobre todo en relación con el tiempo que lleva estudiando español. Pasamos a detallar algunas de las más significativas:

- Percepción que tiene el estudiante de sí mismo:

“me preocupa porque soy perfeccionista y quiero saber hablar sin errores como una persona nativa”; “no me preocupa. Hablando aprendemos la lengua. Todos los días utilizo 6 lenguas, creo que es evidente que cometo errores”; “para que la gente no me tome por maleducado, así mis opiniones dichas correctamente también tendrán una influencia más grande”; “el error significa que no lo haces o dices bien o no hablas tan bien como quisieras”; “de vez en cuando hago errores también en checo, pues por qué preocuparme en español. Yo creo que si me preocupara por los errores, nunca diría nada en español”; “si cometo un error en la clase, me siento tonta”; “aunque de errores se aprende, cometer un error resulta un fracaso momentáneo y puede ser frustrante y hasta causar miedo de hablar delante de los demás”; “es importante estar abierta a la reflexión”.

- Expectativas de aprendizaje del estudiante:

“ya llevo estudiando español muchos años y se supone que ya debería saber toda la gramática perfectamente sin cometer errores”; “creo que está bien cometerlos [los errores], unos pocos, porque así veo que todavía hay que trabajar y me siento motivada para hacer más cosas para no cometerlos”; “no me preocupa, porque cuando cometo un error veo lo que no comprendo y después lo puedo corregir”; “errando se aprende”; “cometer errores forma parte del aprendizaje de cualquier idioma”; “no quiero cometer errores en situaciones más oficiales, por ejemplo, en exámenes orales u otro tipo de expresión oral/escrita porque mi español debería tener un nivel avanzado y hay que demostrarlo”; “para mí es bueno cometer un error y verlo corregido – escrito en una pizarra o en un papel y lo mejor es ver una frase sin el error concreto cometido. Si un profesor me corrige de manera oral, no me sirve para nada”.

6-. CONCLUSIONES

En este artículo hemos querido presentar los resultados del estudio práctico que hemos llevado a cabo en el departamento de Lenguas y Literaturas románicas de la Universidad Masaryk de Brno (República Checa) para conocer cuáles son las actitudes y creencias de los estudiantes ante el tratamiento del error en sus clases de español.

Los resultados demuestran que, en su mayoría, los estudiantes creen cometer más errores de tipo gramatical. Esta idea coincide con la impresión que nos llevamos en las clases sobre la preocupación que los alumnos muestran por dominar la gramática y la necesidad que tienen de manejar reglas, esquemas y normas para sentir cierto grado de seguridad en la lengua extranjera. No obstante, nos resulta sorprendente la percepción que han manifestado en relación a los errores de pronunciación y entonación, ya que los estudiantes presentan más dificultades de las que ellos mismos perciben. Por ejemplo, la ausencia de sinalefas entre sílabas que deberían encadenarse desde el punto de vista de la dicción o la producción de determinados sonidos que resultan difíciles para los estudiantes, como la consonante fricativa interdental sorda /θ/. Estos datos nos han hecho reflexionar acerca de la necesidad de tratar más este tipo de errores en nuestras clases.

Asimismo, los estudiantes consideran necesario cometer errores para aprender mejor español y le dan una total importancia a su corrección. También creen que el profesor

siempre debería corregir los errores, de todo tipo, y se decantan por ser corregidos al final de su intervención. En el apartado dedicado a los comentarios generales, algunos estudiantes han destacado la importancia de la corrección independientemente de la asignatura que estén cursando (de lengua práctica, de literatura, de teoría literaria, de lingüística teórica, etc.) y del profesor, tanto si es nativo como si no. Si bien es cierto que la tarea de corregir los errores debería ser compartida por todos los profesores y en todas las asignaturas, también es verdad que gran parte de ese trabajo recae en el profesor lector, que es nativo y se dedica sobre todo a las asignaturas de lengua práctica. Los objetivos y los contenidos de las otras asignaturas no persiguen tanto la corrección de los errores, aunque sigan presentes en el aula.

Respecto a las estrategias de realimentación correctiva que prefieren los estudiantes destacan la realimentación metalingüística, la modificación y la inducción. Por lo tanto, las que fomentan la autocorrección y la autonomía del estudiante. En cuanto al componente afectivo de las correcciones, los resultados demuestran que los estudiantes, en su mayor parte, se suelen sentir motivados ante las correcciones. También aceptarían que otros estudiantes de su clase corrigieran sus errores; y sí les preocupa cometer errores en español, bien por su propia percepción, bien por sus expectativas de aprendizaje del idioma.

En definitiva, resaltamos la importancia de brindar a los estudiantes la oportunidad de manifestar su opinión y sus creencias acerca de cómo se deberían tratar los errores en clase, ya que ellos son los más interesados en no cometerlos. Las respuestas que han ofrecido son un material de incuestionable valor para el profesor, gracias al cual puede hacer un ejercicio de reflexión y tomar decisiones acerca de su metodología, su estilo y su actitud en el momento de corregir los errores en la expresión e interacción orales.

Para terminar, en el tratamiento del error es tan importante la parte afectiva como la parte lingüística, por lo que animamos a otros docentes a que lleven a cabo sus propias investigaciones con algunas de las preguntas aquí propuestas, o bien elaborando las suyas, para averiguar el impacto real de su trabajo diario en el aula.

7-. BIBLIOGRAFÍA

BALCÁRCEL, Gloria (2006). “La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera”. Caracas: *Letras*, v.48, n°73.

BARALO, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

CHAUDRON, Craig (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, Rod (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Auckland Uniservices Limited.

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

GASS, S.M. (1991). "Grammar instruction, selective attention and learning processes". In: PHILLIPSON, R et al. (ed.), *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 131-141.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina (1999). *How languages are learned* (Revised Edition). Oxford: Oxford University Press.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila (1997). "Corrective feedback and learner uptake". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-65.

MÉNDEZ, Nelson J. (2010). *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*. Biblioteca Virtual redELE, nº11.

SANTOS GARGALLO, Isabel (2004), "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo". In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et al. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: S.A. Sociedad General Española de Librería, pp. 391-410.

SKJÆR, Sonja (2005). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del Bachillerato* (memoria de máster). Universidad de Nebrija, Biblioteca Virtual redELE, nº 2.

VÁZQUEZ, Graciela (1999). *¿Errores?; Sin falta!* Madrid: Edelsa.

