

Trabajo Final del
programa FONTE
(Formación Online de Tutores de Español)
2010

de



de

Elena Solá Simón

Título:

**La corrección de errores sistemáticos y
recurrentes en la clase de ELE**

La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Este estudio es una reflexión sobre la manera en que los profesores de ELE se enfrentan a los errores cometidos en las producciones orales y escritas en la clase. Como lectura inicial se ha tomado como referencia la memoria de máster de José Luis Barranco, *La influencia de las modificaciones conversacionales del profesor en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices: un estudio de caso* (2005-2007)

El enfoque metodológico se basa en los estudios realizados por autores como Long (1985), Doughty y Williams (1998), y Lyster y Ranta (1997, 2007), y en la teoría del Análisis de Errores¹.

Como estudio de casos prácticos se han tenido en cuenta las distintas experiencias de profesores de ELE en diferentes instituciones escocesas, entre ellas una universidad, una academia de idiomas y el departamento de enseñanza continua para adultos de una segunda universidad. También se han realizado observaciones de clases para recopilar datos en una academia de lenguas extranjeras. En ésta última los estudiantes tenían todos “antecedentes” similares: adultos, la mayoría con el inglés como lengua materna y estudiando español como primera lengua extranjera, aunque muchos de ellos con estudios de francés en el colegio. Todos ellos con el único interés de aprender la lengua por diversión y con el propósito de usarla con nativos de manera informal, de vacaciones.

Este estudio tiene como objetivo principal responder a algunas preguntas que nos hacemos todos como enseñantes de una lengua extranjera: ¿cuál es la mejor manera de corregir a los estudiantes? ¿de qué aspectos depende? ¿cómo impedir que el estudiante se desmotive? ¿cuándo se debe corregir? ¿sirve para algo? etc.

1. Introducción

Como enseñantes de español como lengua extranjera siempre nos preguntamos por qué algunos estudiantes no parecen modificar el uso incorrecto de algunas normas lingüísticas por mucho que se insista en la corrección de las mismas. Es lo que siempre hemos llamado errores sistemáticos fosilizados, que los estudiantes arrastran de un nivel a otro sin que parezca que se pueda hacer nada por impedirlo.

El propósito de este trabajo es compartir con otros enseñantes algunas experiencias con errores de producción oral y escrita, y poder aportar algunas ideas para ver la mejor manera de combatirlos.

1.1 Propósito del trabajo

La lectura de artículos y trabajos realizados por otros profesores de ELE o estudiosos de la adquisición/aprendizaje de lenguas maternas/extranjeras nos hace reflexionar y preguntarnos si lo estamos haciendo bien como profesores, como “guías” de nuestros estudiantes.

A lo largo de los años el profesor se va dando cuenta de que no es infalible, pero también que los errores cometidos por los estudiantes no son un reflejo de su incompetencia, sino todo lo contrario, representan un aspecto positivo en el proceso de aprendizaje, pueden ayudarle enormemente a establecer las necesidades de sus estudiantes en determinados estadios de su aprendizaje personal. También se aprende que no se debe uno obsesionar con la corrección de todos los errores que cometen los estudiantes, después de todo son necesarios para avanzar en el aprendizaje y uno debe siempre buscar el mejor momento para enmendarlos.

El estudio de casos prácticos se basa en señalar lo positivo de las correcciones por parte del profesor, de todo lo que se puede aprender de los propios estudiantes, ya que el proceso es bidireccional, ellos no son los únicos que aprenden de sus errores.

¹ En los años 70 surge un nuevo modelo lingüístico impulsado por Corder (1967) como puente entre el análisis contrastivo y los futuros estudios de interlengua, el Análisis de Errores (AE). Se inspira en la sintaxis generativa de N. Chomsky que cuestiona el behaviourismo psicológico y la teoría conductista de Skinner, y lleva a un replanteamiento tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de errores. (I. Santos Gargallo, 1990: p.171)

1.2 Enfoque metodológico

Los siguientes conceptos han sido de utilidad para el presente estudio:

- 1.2.1. El Análisis de Errores y el concepto de Interlengua², el cual considera el proceso de aprendizaje como algo creativo y que se adapta a las posibilidades de cada individuo. Se trata de un sistema individual que pasa por diferentes etapas o estadios. El “error” pasa a ser el protagonista del proceso. En primer lugar hay que identificarlo, buscar un tratamiento adecuado según su importancia, y por último guiar al estudiante en su corrección o autocorrección, para que así tome conciencia de sus causas. También representa la principal pista para que el profesor pueda determinar las características de la interlengua del estudiante.
- 1.2.2. Los tipos de *feedback* (retroalimentación) según Lyster y Ranta (1997, 2007; citados por J.L. Barranco en su máster), se distribuyen en las siguientes categorías: las reformulaciones y la atención a la forma. Las primeras representan un tipo de corrección explícita, aunque los estudiantes no las perciban como tal. En la atención a la forma incluyen las elicitaciones, las claves metalingüísticas, la petición de clarificación y las repeticiones del profesor. Las reformulaciones presentan modelos lingüísticos, la atención a la forma no.
- 1.2.3. Y relacionado con el punto 1.2.2., los dos enfoques pedagógicos para enfrentarse a la enseñanza / aprendizaje de una LE / L2, descritos por Doughty y Williams (1998; citados por Barranco J.L. en su máster) y que ponen de relieve el grado en el que el profesor guía al estudiante hacia formas lingüísticas que pueden facilitar el desarrollo de la LE / L2. El primero sería implícito con atención a la forma, con el objetivo de atraer la atención del alumno, evitando la discusión metalingüística pero sin interrumpir el desarrollo de la comunicación; y el segundo sería explícito, con el objetivo de dirigir la atención del alumno a la explotación pedagógica de la gramática. Y esto no significa que la conversión del *input*¹ en *intake*² esté garantizada, solamente que se pueden crear las condiciones para que se produzca esta conversión. Anteriormente Long (1985; citado por J.L. Barranco en su máster) ya había señalado que la característica más importante en la enseñanza de lenguas era la atención a la forma, pero no la explícita, sino la implícita.

2. Fundamentos teóricos

Según el tipo de error, ¿deberíamos utilizar diferentes tipos de correcciones? ¿Cuándo y cómo deberíamos corregir? ¿Deberíamos corregirlo todo de alguna manera? ¿Asimilan nuestros estudiantes nuestras correcciones? Son preguntas que todos nos hacemos como enseñantes.

Ana Isabel Blanco Picado realiza una clasificación de los errores en su artículo *El error en el proceso de aprendizaje* (2002) y destaca como más comunes: la simplificación (reducir la lengua a un sistema simple), la hipergeneralización (extensión de reglas aprendidas a campos en los que no son aceptables según la norma), la transferencia o interferencia (de normas de la LM a la interlengua), la fosilización (tendencia de ciertos errores de pasar de un estadio a otro de la interlengua o que reaparecen cuando se creían erradicados), la permeabilidad (errores de estructuras que se creían dominadas debido al carácter permeable de la interlengua; al aprender una nueva norma se reajusta todo el sistema de conocimientos relacionados) y la variabilidad (variación de las producciones según la situación comunicativa en las que aparecen).

2 La interlengua es el sistema que utiliza el alumno de L2 para comunicarse y contiene reglas de la L2, reglas de su lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas. (I. Santos Gargallo, 1990: p.172).

1 Hace referencia a los contenidos externos definidos para un curso, al *syllabus* al que enfrentamos al aprendiz. (J.M. Bustos Gisbert, 1998)

2 Hace referencia a la parte de esos contenidos (*input*) que efectivamente asimila el alumno. (J.M. Bustos Gisbert, 1998)

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

Para nosotros, como enseñantes, debe ser importante descubrir qué tipo de errores caracterizan cada etapa del aprendizaje y establecer cuáles permanecen o desaparecen al pasar a la siguiente etapa.

Deberíamos componer una lista con los errores más comunes y recurrentes entre nuestros estudiantes, aunque esto se podía hacer en conjunto entre los estudiantes y el profesor. Esto tendría el doble objetivo de darnos una idea más exacta de dónde se encuentran los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y de ser más conscientes, en el caso de los estudiantes, de cómo están aprendiendo, de cómo van asimilando las correcciones, de qué objetivos se han cumplido y cuáles no.

J.L. Barranco (2007) destaca los siguientes tipos de correcciones realizadas por el profesor :

- Repeticiones: el profesor repite una producción correcta total o parcialmente. Confirmación.
- Paráfrasis: el profesor dice con otras palabras una producción emitida por el estudiante, para así corregir algún aspecto que no es correcto, ya sea lingüístico o pragmático.
- Expansiones: el profesor amplía la producción del estudiante supliendo formas elididas o ampliando información.
- Corrección explícita: el profesor indica claramente que hay un error y proporciona la forma correcta (modelo).
- Reformulaciones: el profesor reformula la producción del estudiante corrigiendo el error pero manteniendo el significado original.
- Elicitaciones: el profesor anima a los estudiantes a que se corrijan por sí mismos.
- Peticiones de clarificación: el profesor solicita una repetición o reformulación de la producción precedente por falta de comprensión de la misma.
- Claves metalingüísticas: señalan que hay un ítem no gramatical en alguna parte de la producción pero no se proporciona la forma correcta. Se estimula la autocorrección.

El mismo autor (J.L. Barranco, 2007) hace una clasificación según el tipo de feedback, positivo o correctivo:

a) estrategias de feedback positivo: repeticiones, paráfrasis y expansiones.

b) estrategias de feedback correctivo: proporcionan modelo (corrección explícita y reformulación implícita), no proporcionan modelo (claves metalingüísticas, elicitaciones y peticiones de clarificación)

2.1. Revisión bibliográfica

En el siguiente apartado, el estudio de casos prácticos, se tratará de comprobar si las intervenciones del profesor en el aula de ELE se atienen a la teoría de la atención a la forma implícita, que para Long (1985) y Doughty y Williams (1998) representaría la forma más efectiva para el desarrollo de la interlengua del estudiante. Se observarán las diferentes maneras en que esto se lleva a cabo, por ejemplo, pronunciando palabras con un énfasis especial o haciendo que los estudiantes repitan determinadas palabras o expresiones, y si esta atención a la forma se debería centrar sólo en aquellos errores que impidan el éxito de la comunicación, o también en aquellos que sean permanentes, sistemáticos y remediabiles (Long, 1985).

Se intentará hacer una clasificación de los tipos de feedback que Lyster y Ranta (2007) dividen en las categorías de reformulaciones y de atención a la forma, y subdividen en implícitas y explícitas. Y al mismo tiempo, se clasificará la tipología de los errores y su relación con el feedback aportado en cada caso. Para ello se tendrá en cuenta la clasificación elaborada por A.I. Blanco Picado (2002) de tipos de errores más comunes en la clase de ELE, así como la importancia de no centrarse sólo en errores morfológicos y léxicos, sino también en los sintácticos, pragmáticos y socioculturales; y la de feedback positivo y correctivo de J.L. Barranco en su memoria de máster (2005-2007). Éste último concluyó en su estudio que las estrategias con feedback positivo se utilizan más que las de feedback correctivo. Siendo el feedback correctivo implícito

Título: **La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE**

Autor: Elena Solá Simón

más popular que el explícito.

También se tuvieron a disposición como apoyo bibliográfico diversos estudios sobre el error y cómo éste determina las características de los diferentes niveles, como la detallada clasificación que hace S. Fernández López (1995) de los diferentes estadios (iniciales, intermedios y avanzados).

Además se tuvo en cuenta la ficha de observación de E. Verdía (Blog Desarrollo ProfesELE, abril 2009) para realizar el cuestionario dirigido a los profesores y cuyas conclusiones se detallan en el apartado 3.2.

3. Estudio de casos prácticos

3.1 Presentación

El estudio de casos prácticos se llevó a cabo a partir de la observación de diferentes clases de ELE en una academia de lenguas en Glasgow, Escocia. En cada ejemplo se detalla el nivel, según el MCER, y el tipo de estudiantes que forman cada grupo. La observación de clases se desarrolló en una semana, y en concreto en tres niveles diferentes: A2, B2 y C2.

En todos los casos se tomó nota de la transcripción del diálogo entre alumnos y profesor/a, así como del lenguaje no verbal que acontecía en cada momento.

Los ejercicios realizados abarcan desde correcciones orales de ejercicios escritos, role-plays, ejercicios auditivos, un debate y conversaciones espontáneas entre profesor/a y estudiantes.

No hubo ningún ejercicio de composición escrita en el que se diera feedback, por lo que todos los ejemplos se basan en la producción oral, excepto una corrección de un ejercicio de gramática en el que se tenía que elegir la forma del verbo adecuada en imperativo, y los pronombres personales de objeto directo / indirecto correspondientes; por lo tanto la profesora pedía clarificación de cómo se escribía cada respuesta.

3.2 Objetivos

El objetivo principal de este estudio es contestar a algunas de las preguntas que se han planteado en el apartado 2.1. Con los ejemplos prácticos se pueden apoyar algunas de las teorías mencionadas en este trabajo, pero en todo caso esto es sólo una pequeña incisión en un aspecto de la enseñanza de lenguas extranjeras que en estos momentos tiene una gran relevancia.

Se empezará con una clasificación por niveles, que según los estudios realizados al respecto y el MCER (A.I. Blanco Picado, 2002) se relaciona con el tipo de errores que se cometen en cada nivel.

En el nivel inicial ocurren errores de tipo interlingual, por interferencia de la lengua materna o de otra lengua extranjera anterior, y los estudiantes no logran autocorregirse, realizan violaciones sistemáticas de las reglas y demuestran inseguridad en la aplicación de las mismas.

En el nivel intermedio se inician algunos intentos de regulación de las normas interiorizadas por el estudiante, con constantes reajustes que provocan la utilización de una misma estructura de manera correcta e incorrecta. El estudiante comienza a autocorregirse.

Por último, en el nivel avanzado o superior, aparecen errores relacionados con conocimientos previos, errores que pueden llegar a fosilizarse, aunque el estudiante muestra capacidad para la autocorrección.

Como parte del estudio de casos prácticos se ha llevado a cabo a priori un cuestionario entre diferentes profesores de ELE sobre los errores y las correcciones (Tabla 1; en índice de Apéndices, A1 - A9). Como ya se ha mencionado, el cuestionario ha sido adaptado de una ficha de observación elaborada por E. Verdía (2009).

En el índice de apéndices se han incluido las respuestas de los cinco profesores que participaron en este estudio (Apéndices B-F)

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

Como comentario conclusivo se podría señalar que la mayoría no considera que corrige mucho o poco (A1), sino que esto depende de la relevancia del error y de la situación comunicativa. Las correcciones tienen el propósito (A2) de resolver dudas, favorecer la comunicación, evitar malos hábitos, avanzar en su nivel, etc. Sólo uno de los cinco profesores señaló la importancia de corregir los diferentes criterios (A3) según niveles, i.e. la adecuación es más importante en los niveles superiores, el vocabulario lo sería en niveles inferiores y la pronunciación sólo cuando afecte a la comunicación. Los demás no señalaron ninguna diferencia. El mismo profesor comentó que hace distinción entre tipos de errores (A4) pero no especificó qué tipo de distinción, otros dos señalaron la diferencia en importancia (leves y graves), y los dos últimos admitieron que no hacían ninguna distinción.

En cuanto a la manera de corregir (A5), la mayoría coincide en no interrumpir la comunicación ni desmotivar al estudiante. Dos profesores dijeron que sólo utilizaban el lenguaje verbal, los demás numeraron varias estrategias (gestos, “ruiditos”, movimientos de manos, etc.).

La mayoría coincidieron en fomentar la autocorrección (A6), y si en última instancia tienen que presentar ellos el modelo, lo hacen al final de la intervención del estudiante o si hay una pausa definida entre medias (A7). Un profesor señaló que no corrige a todos los estudiantes por igual (A8), depende del nivel de cada uno (mismo estadio de interlengua o no) y del tipo de error, si es recurrente o no. Los demás comentaron que intentan hacerlo, pero que depende de si el error es reiterado en un estudiante en particular. También mencionaron diferencias a la hora de corregir a estudiantes adultos, niños o universitarios.

La última pregunta (A9) demostró las mayores diferencias de opinión. En general es un asunto muy difícil de tratar. Uno de los profesores señaló una diferencia en los estadios por los que pasa el estudiante hasta que asimila la corrección (reconocimiento, autocorrección, automatización de la estructura correcta, supresión del fallo), y que se trata de un proceso largo. Los demás difirieron bastante en sus respuestas, dos dijeron que en la mayor parte de los casos asimilan el error, aunque mejor cuando se trata de una autocorrección, otro respondió que no, ya que lo vuelven a cometer una y otra vez por mucho que el profesor insista en corregirlo, y el último no le vio sentido a la pregunta.

3.3. Casos prácticos

Los primeros 7 ejemplos que se detallan pertenecen a un mismo grupo de nivel A2. Se encuentran en las últimas semanas del último trimestre del curso. Hay 4 estudiantes en la clase, de un total de 6. Los estudiantes están representados por la letra E + el número correspondiente (E1 – E4). La profesora, en este caso, por la letra P. Todos los estudiantes son adultos y profesionales.

En los tres primeros ejemplos la situación es la siguiente: cada estudiante escribe 5 palabras o expresiones que describan sus actividades del fin de semana que acaba de terminar (es lunes). A continuación leen a sus compañeros esas cinco palabras o expresiones y entre todos tendrán que adivinar lo que ha hecho este alumno esos dos días haciéndole preguntas. Se trata de usar el pretérito perfecto y favorecer un uso del lenguaje espontáneo y coloquial. Los ejemplos 4 y 5 pertenecen a la corrección de un ejercicio escrito, donde tenían que utilizar los pronombres de objeto. Los últimos no recibieron ningún tipo de feedback.

Ejemplo 1:

E2: ¿en *sa casa?

E1: en *sa casa

P: ¿en tu casa? (entonación exagerada)

E1: en mi casa ↓

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

En este ejemplo un estudiante (E2) continúa preguntando para averiguar más detalles de lo que otro estudiante (E1) ha hecho.

El error de E2 puede tratarse de una transferencia o interferencia de otra lengua extranjera (probablemente del francés), al utilizar un determinante posesivo que no corresponde con la norma del español (su / tu). También puede tratarse de una hipergeneralización, ya que la palabra casa es femenina, terminada en “a”, y que E2 esté intentando establecer una concordancia de género entre determinante y sustantivo.

En este caso no se produce ningún tipo de corrección inmediata.

En el caso de E1, éste se limita a repetir la pregunta de E2 con entonación de respuesta, pero sin realizar ningún cambio pertinente (de persona), o sea, el determinante posesivo (tu > mi). Es probable que E1 se haya visto confundido ante la pregunta de E2, y como no ha habido corrección por parte de P, haya pensado que era correcta. Podría tratarse de un error de ambigüedad.

La intervención de la profesora es implícita, de atención a la forma. Hace una pregunta en forma de reformulación, su entonación no deja lugar a dudas de que hay un problema con lo que acaba de decir E1. No corrige el error directamente, pero da una pista sobre dónde se ha producido el error. El estudiante reacciona inmediatamente y se autocorrige. De manera explícita y mediante una repetición, al mismo tiempo P está corrigiendo la producción de E2.

Ejemplo 2:

E3: Mis hijas compran... What do you call it?

P: ¿Cómo se llama?

En este ejemplo el estudiante no encuentra la palabra que necesita en español, y lo resuelve cambiando de código (a su LM). Es un mecanismo de relleno en realidad, para cubrir una pausa. No está pidiendo el modelo a la profesora, si no que está haciendo tiempo para pensar en el término que necesita. Pero la profesora interviene para realizar una corrección comunicativa, no interrumpe la comunicación, simplemente ayuda a E3 a no desviarse de la lengua meta.

Ejemplo 3:

E1: ¿*he visto el golf?

E3: un *grande ... *tournament? *tournamento?

P: (gesto inquisitivo.. no dice nada)

E(varios): torneo?

P: Sí.

En este caso E1 hace una pregunta en la que se produce un error por simplificación, al utilizar la misma forma de auxiliar para la primera y la segunda personas. Este mismo estudiante ha cometido el mismo error con anterioridad. No hay corrección de P. Seguidamente, E3 vuelve a tener problemas para encontrar la palabra que necesita para mantener la interacción. Por transferencia intenta dar opciones, pero el gesto de P acompañado del silencio hace ver a los estudiantes que P espera una autocorrección. Varios estudiantes corrigen a E3. P confirma verbal y explícitamente que la corrección de los estudiantes es correcta.

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

Ejemplo 4:

E4: ...*encontro...

P: ¿encontro?

E4: ...*encontro...

P: es irregular

E4: encuentro ↓

El error de E4 se produce por simplificación, conjugando regular un verbo irregular. La primera intervención de P repite el error sin dar modelo correcto y con entonación ascendente, es una forma de hacer reflexionar al estudiante sobre la gramaticalidad de su producción. Pero E4 no se autocorrigió en el primer intento, por lo que P intenta otra táctica, proporciona una clave metalingüística [“es irregular”]. E4 se autocorrigió inmediatamente.

Ejemplo 5:

E3: no *las saludamos nunca

P: ¿amigos o amigas?

E3: amigos. That'll be 'los'

P: muy bien.

La producción de E3 no es correcta, utiliza el pronombre de OD femenino en lugar del masculino. La profesora utiliza una elicitación, anima al estudiante a corregir la producción no gramatical por sí mismo haciendo una pregunta. E3 se corrigió inmediatamente, aunque vuelve a cambiar de código para explicarse mejor. P confirma explícitamente que la autocorrección del estudiante es correcta [“muy bien”].

Del resto de errores que no recibieron feedback, cabría destacar:

- Ejemplo 6: El uso de la primera persona en lugar de la segunda [E1: ¿*he trabajado mucho?], que como se ha mencionado puede ser un error por simplificación o también podría suponer una transferencia o interferencia de la LM, ya que en inglés el auxiliar para ambas personas tiene la misma forma (*have*).
- Ejemplo 7: La pronunciación de ciertos grupos de letras que pueden presentar dificultades, como “gu-” con “a” [E4: he estado de *gardia (guardia)], también por transferencia, ya que en inglés la “u” en ese grupo es muda, como en *guardian*.

Los siguientes cinco ejemplos (Ejemplo 8 – Ejemplo 12) pertenecen a una clase de Nivel 4/5 (B2+). Hay 6 estudiantes presentes (E1 – E6) de un grupo de 8. Todos son profesionales y sólo uno es estudiante universitario y con el francés como LM. El ejercicio realizado es gramatical (imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo) pero se anima a los estudiantes a conversar espontáneamente en dos grupos de 3 personas.

Ejemplo 8:

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

E1: ..me iría *por el *banque.

E2 y P: ¿por el qué?

E1: ...por el banque.

E2, A3: ¿por el qué?

E1: (pausa) el banco ↓

E2: ¡Aah!

La interlengua de E1 no se corresponde con la interlengua de la mayoría de los estudiantes de este nivel. En una frase sin mucha complicación gramatical, E1 comete dos errores, el primero por transferencia o interferencia y la naturaleza a veces impredecible de las preposiciones en ambas lenguas, materna y meta (inglés y español), o por permeabilidad, ya que anteriormente se había estudiado la diferencia entre las preposiciones “por / para”, y el segundo por transferencia o interferencia de una tercera LE (posiblemente del francés).

E2 y P, casi al mismo tiempo, hacen una petición de clarificación, buscan aclarar el significado de la producción anterior, o bien una repetición o una reformulación. E1 repite la respuesta sin ningún cambio, y E2 y E3 vuelven a hacer una petición de clarificación, aunque esta vez P no interviene. En este segundo intento E1 se autocorrigió y E2 confirma que esta vez ha entendido la producción de E1.

Ejemplo 9:

E4: pediría que...

P: pediría que...

E4: pediría que le ayude

P: ¿que le...?

E4: pediría que le ayudara ↓

P: (asiente sonriendo)

E4 comete un fallo por hipergeneralización, ya que conjuga irregular un verbo regular. P corrige a E4 mediante una corrección explícita. A continuación E4 corrige su producción anterior y la amplía utilizando el presente de subjuntivo en lugar del imperfecto de subjuntivo, se trata de un error intralingual, por conflicto interno de reglas de la LE o bien por simplificación de estructuras. E4 sabe que necesita utilizar el modo subjuntivo, pero es el presente el que han trabajado más hasta este momento. En esta ocasión P hace una pregunta incompleta, repitiendo las palabras inmediatamente anteriores a donde se ha cometido el error, mediante la atención implícita a la forma, una elicitación. E4 sabe dónde se ha producido el error y da por sentado que tiene que utilizar lo último estudiado en clase: el imperfecto de subjuntivo. E4 se autocorrigió (y su entonación muestra su seguridad) y P asiente mediante un gesto de complicidad, sabe perfectamente que es un tema complicado para estudiantes con el inglés como LM.

Ejemplo 10:

E5: ... llamara a mi abogado

P: llamaría ↓

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

E5: (continúa hablando sin corregir lo anterior)

En este ejemplo E5 comete un fallo por permeabilidad, ya que utiliza el último elemento estudiado en clase (imperfecto de subjuntivo) en lugar del condicional. P hace una corrección explícita pero el estudiante continúa hablando por encima de la corrección de P.

Ejemplo 11:

E6: ... que todo el mundo *sabe

P: ¿todo el mundo...?

E6: todo el mundo... sabiera

P: supiera ↓

En este ejemplo E6 comete un error por simplificación de estructuras. P elicitó mediante una pregunta incompleta, repitiendo lo anterior a la palabra donde existe el problema. E6 se autocorrigió inmediatamente, aunque comete otro error por simplificación, ya que conjuga regular un verbo que es irregular. Esta vez P corrige explícitamente dando el modelo con entonación descendente. Elicitar de nuevo supondría demasiada interrupción en la comunicación.

Ejemplo 12:

E2: tendría... mmmmh.... deprimida.

P: Sí, te deprimirías mucho.

E2 en este caso hace una pausa buscando el término adecuado, pero comete un error lingüístico por yuxtaposición, ya que el verbo “tener” iría con sustantivo y no con adjetivo. P resuelve su duda explícitamente mediante una reformulación, pero actuando como un participante más en la interacción. Está favoreciendo la comunicación, intenta no interrumpir a los estudiantes para no desmotivarlos.

Los siguientes ejemplos pertenecen a una clase de nivel superior (C2), hay 6 estudiantes presentes de un grupo de 9. Son todos adultos y profesionales, de edades comprendidas entre los 45 y los 60 años. Hay un estudiante cuyo estadio de interlengua es anterior al resto.

El primer ejercicio es comunicativo, tienen que describir una fotografía aparecida en un periódico español el día anterior. Intervenciones espontáneas.

Ejemplo 13:

A3: los *reys

A5: *está un grupo vestido formal. Es *un foto...

A1: *está un espacio en *línea...

En esta relación de ejemplos podemos comprobar que a pesar de estar en un nivel superior, la gran mayoría de estudiantes, cuando se trata de una situación comunicativa espontánea, cometen todavía errores

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

sistemáticos intralinguales. A3 hipergeneraliza la regla de la pluralidad, añadiendo una “s” cuando debería añadir “es”: el sonido vocálico de la “y” le ha hecho cometer este error por hipergeneralización.

A5 también comete dos errores por falsa selección (*está por hay) y simplificación (*un foto, ya que el sustantivo termina en “o”).

A1 también comete un error por falsa selección (*está por hay) y otro por simplificación (eliminación del artículo determinado). En la fotografía en cuestión una serie de personalidades importantes se colocan en línea para tomar una fotografía oficial. Hay un hueco en la línea y se ve a Esperanza Aguirre corriendo para colocarse en ese hueco.

En ninguno de los casos hay corrección, explícita o implícita, del profesor.

Ejemplo 14:

E6: es la alcaldesa de Madrid

P: No

E6: es la ... *jefe de la Comunidad de Madrid.

P: (mueve el brazo como rodando, para que siga dando opciones el estudiante. Está cerca del término adecuado)...

E6: ...

P: Es la presidenta de la Comunidad de Madrid.

E6 contesta a la pregunta del profesor [“¿quién es la que está corriendo?”], pero su respuesta es inadecuada comunicativamente, no lingüísticamente. P corrige explícitamente con un “no”. E6 vuelve a intentarlo, esta vez mostrando duda, con una pausa antes del término que necesita cambiar. Sigue siendo incorrecto. Al mismo tiempo P realiza un gesto con el brazo de atención implícita a la forma, rodando el brazo está indicando que el estudiante debería continuar con su intento de aproximación al término adecuado. Cuando ve que el estudiante se queda sin opciones, P proporciona modelo directa y explícitamente.

Ejemplo 15:

A6: una persona *controversial

P: (empieza a escribir en la pizarra la palabra “controversial”)

A6: (antes de que termine de escribir la palabra) controvertida ↓

A6 comete un error léxico por transferencia o interferencia de su LM (inglés). P inmediatamente después de la producción de A6 empieza a escribir en la pizarra la palabra *controversial y antes de terminar de escribirla A6 se autocorrigue con entonación de confirmación. Se trata de un error por despiste. Debe tratarse de una técnica utilizada por el profesor que conocen muy bien los estudiantes.

El siguiente ejercicio es una audición de un programa de radio donde la Ministra de Igualdad, Bibiana Aído, es entrevistada en relación a la polémica ley contra el uso del burka en lugares públicos. La presentadora entrevista a la ministra por teléfono, lo que añade complejidad al ejercicio.

El profesor dicta las preguntas de comprensión antes de la audición. Se escucha dos veces antes de contestar a las preguntas. A continuación se realiza un debate en el cual 3 estudiantes están a favor de la ley y otros 3 en contra, sin tener en cuenta los puntos de vista personales de cada uno.

El ejemplo 16 es una relación de todo lo que se comentó en el debate y que presentó algún tipo de problemas

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

de producción. El profesor no interviene, sólo toma notas para al final del ejercicio poder comentar los errores más comunes y/o graves.

Ejemplo 16:

E4: ...del *burko. ... el burka. (error por hipergeneralización + autocorrección)

E2: los que piensan que las mujeres *están víctimas. (error por falsa selección, fosilizado en E2)

E3: la *cosa fundamental... controlan * las mujeres.... hay *límites en el tipo de trabajo que pueden hacer. (error de transferencia o interferencia de LM; error por simplificación, OD de persona sin preposición; error léxico de transferencia o interferencia de LM)

E5: hay *muchos mujeres *musulmanes / sociedades *musulmanes (error por simplificación, común en todos los niveles cuando se trata de producción oral espontánea)

la *preción (error por hipercorrección de la pronunciación)

E1: la *desición (error por hipercorrección de la pronunciación)

E2: he oído los... interviews? (error por transferencia o interferencia)

E(varios): entrevistas.

E2: es un *elegido cultural más que religioso (error por simplificación o falsa selección, utiliza el participio porque desconoce el término adecuado)

E3: en los países... ¿cómo se llama? Middle East? (E3 pide ayuda porque desconoce un término en español, no obtiene respuesta y continúa con su intervención)

E3: *sozaiedad (varias veces) (E3 comete un error por transferencia o interferencia de su LM en la pronunciación de "sociedad")

A3: no tenemos el ...ah.... ¿cómo se dice? Las formas de tortura, como matar con piedras. (en esta ocasión E3 tiene el mismo problema, falta de vocabulario, pero esta vez lo resuelve reformulando lo que quiere decir haciendo una descripción del proceso)

A5: la *cosa más importante.. anuncios en los *mosques? ...? (error de transferencia o interferencia; error léxico de transferencia o interferencia)

P y A(varios): mezquitas.

A2: cuando *pintando. (error de transferencia o interferencia, copiando la estructura de su LM)

A2: unas veces las mujeres *elegir ser *anónimo (error por simplificación bastante grave para este nivel: utilización del verbo sin conjugar; error por simplificación, eliminación de morfemas de concordancia)

A5: no queremos penalizar * las mujeres (error por simplificación, OD de persona sin preposición)

A continuación se detalla la manera en que P corrigió los errores que consideró más relevantes a posteriori y con la ayuda de la pizarra.

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

En primer lugar escribió en la pizarra:

“los hombres | controlan | las mujeres”

E(varios): ... a las mujeres ↓

La mayoría de los estudiantes corrigieron inmediatamente la producción, no hubo necesidad de más explicación por parte de P, se puede decir que es un error fosilizado por transferencia o interferencia de la LM, pero que no afecta a la comunicación.

P: si yo digo que las mujeres tienen límites en sus vidas, ¿qué significa?

E6: que son *minusválidos

Como nadie conoce el término “limitaciones”, P prosigue con una explicación para diferenciar los dos términos, dando ejemplos.

Se trata de un error de inadecuación, de falsa sinonimia. P repite una producción anterior de un estudiante y a partir de una elicitación anima a los estudiantes a reflexionar sobre el término.

P: ¿decimos “obtener” trabajo?

E2: buscando...

E6: conseguir

P: conseguir ↓

(explicación de la diferencia entre obtener/conseguir)

Otro error de inadecuación, de falsa sinonimia.

P: ¿Cuál es el femenino de “musulmán”?

E6: musulmana

P: ¿y el plural de “musulmán”?

E(varios): musulmanes.

P: ¿y el plural de “musulmana”?

E (varios): musulmanas.

P: entonces, ¿por qué habéis dicho todas las veces “musulmanes”?

En el caso anterior P realiza una explicación que no corresponde con este nivel (C2), sino con otro inferior, ya que el error también es propio de un nivel inferior. No se trata de una excepción o de un error fosilizado de un solo estudiante, sino que se ha producido repetidas veces y por la mayoría de los estudiantes. Lo hace mediante preguntas abiertas por elicitación.

P: ¿cómo se dice esa parte del mundo donde están Siria, Libia, ...?

E6: ¿Oriente Próximo?

P: ..un poquito más allá.

E4: ¿Oriente Medio?

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

P: Sí.

Aquí P también pregunta elicitando y da algunas pistas para que los estudiantes encuentren el término adecuado. Al final confirma verbalmente que es correcto.

P: (escribe en la pizarra la palabra “sociedad”)

¿cómo se pronuncia eso, Carole?

E3: sozaiedad.

P: (va letra por letra, después le pide a A3 que deletree)

E3: (finalmente) sociedad.

En el caso anterior, P se dirige directamente a una estudiante en particular, ya que el error se ha repetido todas las veces en las que E3 ha utilizado el término en cuestión.

P: Cuando pintando... ¿puedo decir eso?

E2: cuando estoy pintando

P: (indicando con el dedo hacia atrás) y en pasado.

E2: (no contesta)

P: cuando estaba pintando ↓

En este último caso P busca la autocorrección de E2 mediante una elicitación [¿puedo decir esto?] y una clave metalingüística [en pasado]. E2 se autocorrigió en la primera, pero no responde a la segunda, por lo que P corrige explícitamente.

4. Conclusiones

En este breve estudio se ha tratado de recopilar algunos ejemplos para el caso práctico que ni mucho menos abarcan todas las posibilidades y combinaciones que el profesor de ELE se encontrará durante su carrera como enseñante.

La recopilación de datos se realizó en una semana y se observaron 3 clases diferentes, y no en su totalidad. Hubiera sido interesante poder haber observado clases de todos los niveles (A1 – C2), y como un estudio posterior más profundo y a largo plazo, sería interesante observar la evolución de los errores en determinados grupos de estudiantes, para así comprobar cuáles son propios de ese nivel o han sido arrastrados de otros niveles, y también cuáles han podido ser enmendados y cuáles permanecen fosilizados.

Con respecto a la tipología de los errores observados, podríamos señalar que en el nivel A2 la mayoría de los errores se producen por simplificación y/o transferencia o interferencia. Este nivel representa la transición a un nivel intermedio, por lo que los errores cometidos son de tipo interlingual en mayor grado pero empiezan a verse errores de tipo intralingual también. Ya empiezan a mostrar cierta capacidad de autocorrección, pero cometen bastantes errores por confusión en el uso de estructuras ya aprendidas y las que están aprendiendo.

El feedback proporcionado varía desde la no corrección, pasando por la atención a la forma implícita, con la intención de promover la autocorrección (reformulación, elicitación, clave metalingüística, repetición del error con entonación ascendente y mediante un gesto sin lenguaje verbal), y en una ocasión y de manera

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

indirecta una corrección explícita aportando modelo.

En el nivel B2+ los errores observados van desde la transferencia o interferencia, simplificación, hipergeneralización y uno lingüístico por yuxtaposición. Este nivel entra dentro de la categoría de “avanzado”, aunque en este caso se puede decir que los estadios de interlengua entre los estudiantes difieren bastante.

El feedback proporcionado fue escaso, debido a la naturaleza del ejercicio, donde se promovía la comunicación. Entre las estrategias utilizadas cabe destacar que las correcciones explícitas se realizaron como último recurso (por no haber autocorrección tras una de atención implícita a la forma), y algunas no tuvieron resultado (sin autocorrección u oportunidad de volver a proporcionar modelo por parte del profesor). Las de atención implícita a la forma abarcaron desde la petición de clarificación a la elicitación.

Por último, en el nivel C2 se tuvo la oportunidad de observar ejercicios más variados (uno de producción oral espontánea, uno auditivo y un debate). El primero no recibió mucho feedback, el segundo y el tercero estaban relacionados y obtuvieron feedback a posteriori.

Entre los errores más comunes destacan los causados por simplificación y transferencia, en el caso de la producción oral espontánea, aunque también se producen algunos por falsa selección, hipercorrección e hipergeneralización. Algunos de los errores son producto del despiste, y se autocorrigen en la mayoría de los casos. Los errores observados coinciden en su mayor parte con los descritos por niveles según A.I. Blanco Picado (2002).

En el caso del feedback proporcionado siempre corresponde con la atención implícita a la forma, mediante elicitaciones, pistas, claves metalingüísticas, o simplemente escribiendo en la pizarra el error para atraer la atención de los estudiantes y promover la autocorrección.

Se centra casi exclusivamente en los errores que pueden impedir el éxito de la comunicación, como los de inadecuación pragmática (falsa sinonimia, falsa selección), propios de los niveles avanzados. Además señala aquellos que son sistemáticos, permanentes y remediabiles (Long, 1985, citado por J.L. Barranco en su memoria).

Entonces, ¿se utiliza diferente feedback según el tipo de error? Más bien esto depende no sólo del tipo de error, sino de los diferentes niveles y en todo caso del estadio de interlengua en el que se encuentra el estudiante. Se podría añadir que el tipo de ejercicio que se esté realizando (de producción oral espontánea, de corrección gramatical, de composición escrita, etc.) también favorece un tipo u otro de feedback por parte del profesor. Y por último, que cada profesor tiene ciertas preferencias a la hora de corregir a sus alumnos.

Con respecto a elegir el momento y manera adecuados a la hora de corregir, la mayoría de los profesores coinciden en respetar el desarrollo de la interacción. Parecen recibir más feedback los errores que perjudican en mayor grado la comprensión del interlocutor. Muchos errores quedaron sin corregir, siendo el principal motivo el deseo de no interrumpir por parte del profesor, y en segundo lugar el de que estos errores no impidían la comunicación. En contadas ocasiones se ofreció feedback cuando aparecía una pausa en la producción, pero en el caso de uno de los ejercicios (debate), se tomó nota durante el desarrollo del ejercicio y sólo se proporcionó el feedback una vez que el ejercicio había terminado.

La manera de corregir más popular ha sido la de atención implícita a la forma en todos los casos. Se podría añadir que el feedback correctivo ha prevalecido sobre el positivo, a diferencia de lo que J.L. Barranco observó en su estudio, pero esto puede ser debido a la naturaleza de los ejercicios observados. El feedback positivo observado se ha realizado para confirmar alguna autocorrección. Todos los profesores promueven la autocorrección desde los estados iniciales. Los tipos de feedback también dependen de la personalidad de cada profesor, y sería interesante realizar un cuestionario entre los estudiantes para comprobar sus preferencias a la hora de recibir feedback.

En cuanto a la asimilación de las correcciones por parte de los estudiantes (conversión del *input* en *intake*), esto es muy difícil de evaluar. La idea de realizar conjuntamente, profesor y estudiantes, una lista de errores

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

más comunes en la clase, puede representar un paso hacia delante en la enmienda de esos errores reiterados que preocupan tanto a los propios estudiantes. La observación prolongada de los diferentes estadios de la interlengua por los que pasan los estudiantes puede ser beneficioso para fijar las necesidades de cada estudiante a la hora de conseguir los objetivos descritos en el estudio de la lengua. A algunos estudiantes parece importarles más deshacerse de esos errores sistemáticos y recurrentes que tanto les irritan. Otros simplemente se conforman con entender y hacerse entender cuando interaccionan con nativos.

Lo que sí quedó claro es que los profesores hacen todo lo posible por no desmotivar a los estudiantes a la hora de corregirlos. Todos los estudiantes participaron en todo momento, a pesar de la presencia de otro profesor en el aula tomando notas, y aceptaron, e incluso agradecieron, el feedback obtenido.

BIBLIOGRAFÍA

Barranco, J.L. (2005-2007) "La influencia de las modificaciones conversacionales del profesor en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices: un estudio de caso", memoria de máster de formación de profesores de Ele de Barcelona.

Blanco Picado, A.I. (2002) "El Error en el Proceso de Aprendizaje". Cuadernos Cervantes de la lengua española, 38, 2002: 12-22. en http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html

Bustos Gisbert, J.M. (1998) "Análisis de errores: problemas de categorización" DICENDA, *Cuadernos de Filología Hispánica*, número 16, 11-40. Servicio de Publicaciones. UCM, Madrid, 1998.

Doughty, C. y Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP. En Barranco, J.L. (2005-2007)

Doughty, C. y Williams, J. (1998). "Pedagogical choices in focus on form." Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP. En Barranco, J.L. (2005-2007)

Fernández López, S. (1995) "Errores e Interlengua en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera". *Didáctica*, 7, 203-216, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.

Long, M. H. (1985). "Input and second language acquisition theory". Gass, M y Madden, C. G. (eds.). *Input in second language acquisition*, London: Newbury House. En Barranco, J.L. (2005-2007)

Lyster, L. y Ranta, R. (2007). "A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence". DeKeyser, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP. En Barranco, J.L. (2005-2007)

Santos Gargallo, I. (1990) "Análisis de Errores: Valoración Gramatical y Comunicativa en la Expresión Escrita de Estudiantes de Ele. Una Propuesta Didáctica" Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: Español para extranjeros : didáctica e investigación : Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990 / coord. por Salvador Montesa Peydró, Antonio Manuel Garrido Moraga, 1994: 169-174.

Verdía, E. (2009) "Ficha de Observación: La Corrección de Errores" Blog Desarrollo Profes ELE. <http://www.scribd.com/doc/16183332/Ficha-de-Correccion-de-errores-E-Verdia>

ÍNDICE DE APÉNDICES

A- Tabla 1 (cuestionario):

A1- ¿Te parece que corriges mucho o poco a tus estudiantes?
A2- ¿Por qué corriges?
A3- ¿Qué te parece más importante corregir: la gramática, el léxico, la adecuación, la pronunciación, etc?
A4- ¿Haces alguna distinción entre tipos de errores?
A5- ¿Cómo corriges? ¿Qué estrategias utilizas más: carraspeo, gestos faciales, movimiento de manos, cambio de entonación, expresamente (recurriendo al lenguaje verbal), etc?
A6- ¿Das tú mismo/a la corrección al estudiante o fomentas la autocorrección? ¿fomentas la corrección entre los mismos estudiantes?
A7- ¿En qué momento corriges, inmediatamente después de que se produzca el error o más tarde?
A8- ¿Corriges a todos los estudiantes por igual?
A9- ¿Crees que los estudiantes asimilan las correcciones?

B- Cuestionario 1

1- ¿Te parece que corriges mucho o poco a tus estudiantes?

Creo que ni mucho ni poco. Los corrijo cuando fallan en cosas que deberían saber pq las hemos visto juntos o pq son básicas para su nivel. Normalmente, salvo que sea un error muy recurrente en ese alumno, espero a que termine para decírselo.

2- ¿Por qué corriges?

Normalmente por dos cuestiones: que el resto de compañeros entienda lo que quería decir y que el propio alumno resuelva su duda y sepa cómo se dice.

3- ¿Qué te parece más importante corregir: la gramática, el léxico, la adecuación, la pronunciación, etc? Bueno, depende del nivel y de la situación. Todo, pero sin cebarse. La adecuación es un aspecto fundamental en niveles superiores. El vocabulario, mucho en niveles inferiores. La gramática a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, pero sin insistir más de la cuenta para no estresarlos, porque lo más importante es que sepan comunicarse. La pronunciación, excepto algunos días que hacemos ejercicios específicos, sólo en momentos puntuales (por ejemplo, si aspiran la H pareciendo una J y no se entiende, o si entonan mal el acento de intensidad y ponen el verbo en imperfecto de subj en vez de en futuro...)

4- ¿Haces alguna distinción entre tipos de errores?

Sí

5- ¿Cómo corriges? ¿Qué estrategias utilizas más: carraspeo, gestos faciales, movimiento de manos, cambio de entonación, expresamente (recurriendo al lenguaje verbal), etc?

Normalmente espero a que terminen, pero si es algo flagrante suelo hacer un ruidito

6- ¿Das tú mismo/a la corrección al estudiante o fomentas la autocorrección? ¿fomentas la corrección entre los mismos estudiantes?

Fomento la autocorrección siempre, primero dando la oportunidad al que la ha cagado, luego al resto

7- ¿En qué momento corriges, inmediatamente después de que se produzca el error o más tarde?

Depende del error, como ya he dicho

8- ¿Corriges a todos los estudiantes por igual?

No: depende del nivel específico de cada uno dentro del grupo y de si es un error recurrente en ese alumno

9- ¿Crees que los estudiantes asimilan las correcciones?

Eso es difícilísimo, porque aunque ellos sepan racionalmente cuál es el error, otra cosa es que puedan

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

evitarlo. El primer paso es que puedan reconocerlo; el segundo que sepan autocorregirse a posteriori; el tercero, que automaticen la estructura correcta y supriman el fallo. Pero es un proceso largo.

C – Cuestionario 2

- 1- ¿Te parece que corriges mucho o poco a tus estudiantes? *No muchísimo –intento que hablen lo más que puedan y si es un error terrible si lo corrijo pero si no- intento que lo que prevalezca sea la comunicación.*
- 2- ¿Por qué corriges? *Para que haya una mejor comunicación – para que podamos entender al alumno.*
- 3- ¿Qué te parece más importante corregir: la gramática, el léxico, la adecuación, la pronunciación, etc? *Depende un poco del tipo de clase, creo que con adultos que sólo quieren aprender español para ir de vacaciones la gramática no es tan imperativo; con los alumnos de la universidad, si, es más importante. Así que no podría decir que es mas importante corregir una cosa que la otra, depende el momento de la clase o los alumnos que tenga en la clase.*
- 4- ¿Haces alguna distinción entre tipos de errores? *Algunos mas importantes que otros...*
- 5- ¿Cómo corriges? ¿Qué estrategias utilizas más: carraspeo, gestos faciales, movimiento de manos, cambio de entonación, expresamente (recurriendo al lenguaje verbal), etc? *Generalmente espero a que terminen de hablar y luego les explico que han dicho incorrectamente.*
- 6- ¿Das tú mismo/a la corrección al estudiante o fomentas la autocorrección? ¿fomentas la corrección entre los mismos estudiantes? *A lo mejor le pregunto al estudiante si le parece bien esa frase que ha dicho, pero si no yo les corrijo.*
- 7- ¿En qué momento corriges, inmediatamente después de que se produzca el error o más tarde? *Depende un poco, si hay una pausa cuando el alumno habla, corrijo pero si no espero a que termine*
- 8- ¿Corriges a todos los estudiantes por igual? *Supongo que utilizo la misma técnica con todos pero si un alumno es muy bueno soy un poco más exigente.*
- 9- ¿Crees que los estudiantes asimilan todas las correcciones? *No, muchas veces vuelven a cometer el mismo error, no importa cuantas veces les digamos.*

D – Cuestionario 3

1- ¿Te parece que corriges mucho o poco a tus estudiantes?

Bastante durante ejercicios específicos en los que se esté tratando un aspecto gramatical específico. Si están hablando al principio o al final de la clase, o haciendo una presentación tiendo a no interrumpirles a menos que sea importante.

2- ¿Por qué corriges?

Para evitar malos hábitos sobre todo.

3- ¿Qué te parece más importante corregir: la gramática, el léxico, la adecuación, la pronunciación, etc?

Sobre todo aspectos que puedan interrumpir la comunicación como fallos graves de pronunciación o errores significativos de léxico o gramática.

4- ¿Haces alguna distinción entre tipos de errores?

Graves y leves (depende de lo que se esté estudiando y del nivel del estudiante).

5- ¿Cómo corriges? ¿Qué estrategias utilizas más: carraspeo, gestos faciales, movimiento de manos, cambio de entonación, expresamente (recurriendo al lenguaje verbal), etc?

Cambio de entonación o algún gesto de enfado simpático si el error es grave (siempre con una actitud positiva y mostrando paciencia)

6- ¿Das tú mismo/a la corrección al estudiante o fomentas la autocorrección? ¿fomentas la corrección entre los mismos estudiantes?

Lo ideal es que los estudiantes se autocorrijan o que sean corregidos por sus compañeros. Si no surge la autocorrección, entonces trato de corregir yo misma.

7- ¿En qué momento corriges, inmediatamente después de que se produzca el error o más tarde?

Si es un ejercicio de producción o de corrección, en el momento. Si el alumno está leyendo o hablando,

Título: La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE

Autor: Elena Solá Simón

espero a que termine en lugar de interrumpirle.

8- ¿Corriges a todos los estudiantes por igual?

Trato de hacerlo. Si soy consciente de que es un error reiterado por parte de un estudiante trato de comentarlo en privado.

9- ¿Crees que los estudiantes asimilan todas las correcciones?

La mayor parte, salvo excepciones.

E – Cuestionario 4

1. Poco. Creo que debería corregir más, pero a veces lo encuentro difícil porque no quiero desmoralizar a los estudiantes.
2. Para que utilicen el idioma correctamente.
3. Creo que hay que corregir todos los aspectos aunque no constantemente.
4. No
5. Uso el lenguaje verbal
6. Corrijo de las dos formas, a veces también hago que los estudiantes se corrijan entre ellos, aunque menos.
7. Suelo corregir inmediatamente después de que se produzca el error, principalmente repitiendo la frase con error correctamente. Creo que de esa manera los estudiantes no sienten que los estoy corrigiendo directamente, es un poco más impersonal.
8. Suelo corregir menos a los niños, no soy tan estricta por ejemplo con la pronunciación
9. Si, sobre todo creo que asimilan mejor las correcciones hechas por ellos mismos. Por ejemplo, si corregimos los deberes en clase y ellos mismos corrigen sus errores, es más efectivo que si lo corrijo yo y les entrego ya la corrección hecha.

F – Cuestionario 5

1. ¿Te parece que corriges mucho o poco a tus estudiantes?

No me parece que corrija mucho a mis estudiantes, corrijo cuando creo que es necesario

2. ¿Por qué corriges?

Porque ellos lo necesitan para poder avanzar en sus conocimientos sobre la lengua que están tratando de aprender, no sólo lo necesitan, lo exigen y creo que debemos corregir, no en todo momento si no en el más apropiado y no absolutamente todo, sino lo relevante.

3. ¿Qué te parece más importante corregir: la gramática, el léxico, la adecuación, la pronunciación, etc?

Creo que todo merece corrección en una medida justa, depende, creo que la pregunta es demasiado general.

4. ¿Haces alguna distinción entre tipos de errores?

No hago distinciones entre los errores, si es que la pregunta se refiere a si les aclaro a los estudiantes que tipo de errores les estoy corrigiendo, solo corrijo lo que creo apropiado en el momento en que lo hago.

5. ¿Cómo corriges? ¿Qué estrategias utilizas más: carraspeo, gestos faciales, movimiento de manos, cambio de entonación, expresamente (recurriendo al lenguaje verbal), etc?

Utilizo gestos, algún tipo de sonido, si es que no les digo verbalmente si pueden repetir lo que han dicho, no uso carraspeos, también muevo mis manos de alguna forma para que se den cuenta de que han cometido un error y que ellos mismos deben corregirlo.

6. ¿Das tú mismo/a la corrección al estudiante o fomentas la autocorrección? ¿fomentas la corrección entre los mismos estudiantes?

Eso depende, si veo que el estudiante no va a poder darse cuenta o va a sentirse confundido, corrijo directamente sino prefiero que ellos lo hagan.

7. ¿En qué momento corriges, inmediatamente después de que se produzca el error o más tarde?

También depende, uno ve que es lo que pasa, si la corrección va a interrumpir la conversación o el libre fluir del momento, corrijo después, si veo que no va a afectar en absoluto y que la corrección se va a

Título: **La corrección de errores sistemáticos y recurrentes en la clase de ELE**

Autor: Elena Solá Simón

producir de una forma orgánica, corrijo o los hago corregirse en el momento.

8. ¿Corriges a todos los estudiantes por igual?

No entiendo a lo que se refiere esta pregunta, uno corrige al estudiante que debe ser corregido, no creo que haya preferencias de parte de un profesor a la hora de corregir a un alumno.

9. ¿Crees que los estudiantes asimilan todas las correcciones?

Tampoco veo el sentido de la pregunta, los estudiante asimilan o no asimilan, depende de muchísimos factores, uno no puede decir que los estudiantes asimilan o no en forma general, así como ninguna clase es igual a otra, tampoco lo son los estudiantes, ni sus reacciones frente a diferentes correcciones. Si el asimilar se refiere a si a partir de la corrección los estudiantes no cometen nuevamente el mismo error, entonces también tengo que decir que depende de muchos factores no podemos generalizar, nos pasa a todos que hemos sido corregidos y luego no podemos recordar, eso no quiere decir que no hayamos asimilado la corrección, sino que por diversos motivos no recordamos.