Tratamiento del error en la interlengua de los aprendices brasileños de ELE. Encuesta a los profesores

Equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador de Bahía
(Tania Alonso, Gerard García, Blas González y Daniela Silva)

Este trabajo pretende contribuir a la reflexión acerca de qué presupuestos metodológicos, qué tácticas y estrategias pedagógicas deben sustentar el proceder de los profesores de ELE a la hora de enfrentarse al error en la producción oral de los aprendientes lusohablantes y de cómo optimizar su actuación en el aula para incidir de la forma más positiva en la evolución de la interlengua de los alumnos.

La producción teórica en relación a la cuestión del tratamiento del error es extensa. Resulta difícil ignorar, sin embargo, que la afinidad entre el portugués y el español determina que los procesos de adquisición y aprendizaje de español por lusohablantes tengan una naturaleza muy especial. No obstante, y a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, carecemos de una tradición teórica que aborde la singularidad de estos procesos.

Esta carencia de referencias teóricas y metodológicas conduce generalmente a un divorcio entre la teoría —que no atiende a la especificidad del camino hacia el español de los hablantes de portugués— y la práctica didáctica de los profesores. Una práctica que, como apunta González (2000), se apoya en «un vacío de reflexión» o en el mejor de los casos, «en un conjunto de reflexiones fragmentarias» y que, por lo mismo, adolece de una cierta improvisación y precariedad.

Una de las cuestiones que suscita más interrogantes y más inseguridad en los profesores de ELE en Brasil es la de cómo intervenir en la producción oral de nuestros estudiantes en las diferentes actividades de las clases. La relativa transparencia del español para los aprendientes lusohablantes es responsable de lo que Celada (2000) denomina «ilusión de competencia espontánea». Esto significa que el aprendiente, por entender (o creer entender) ya desde los niveles iniciales buena parte de los mensajes a que se le expone, se siente empujado a generar respuestas haciendo para ello uso de una interlengua plagada de interferencias (sintácticas, léxicas, fonéticas). Y es en este momento en el que el profesor se cuestiona en qué medida su actuación debe estar regida por los postulados de los enfoques comunicativos (no intervenir durante la producción oral en beneficio de la fluidez y la confianza, corrección exclusivamente *a posteriori*, etc.) y en qué medida debe dejarse llevar por el impulso de incidir en la producción oral del alumno, en tantas ocasiones abrumado por la acumulación de errores de distinta naturaleza.

Es en esta controversia donde tiene origen nuestro trabajo, realizado por ocho profesores del equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador. Para llevarlo a

cabo pensamos que sería interesante tener en cuenta la actitud ante el error y su tratamiento en la clase de ELE tanto de parte de los profesores como de los alumnos y decidimos estudiar ambos grupos a través de encuestas diferentes. Por eso, actuamos en conjunto en un primer momento para relacionar los asuntos sobre los que se debería indagar en las encuestas y establecer unas pautas formales para las mismas y nos dividimos después para trabajar por separado en dos grupos de cuatro; uno se ocupó de la encuesta a los docentes y otro a los estudiantes. Obtuvimos así dos trabajos, aunque diferentes, unidos por el hilo argumental de las encuestas y por una vocación recíproca de contrastarse. Finalmente, volvimos a reunirnos para establecer unas conclusiones comunes que están al final de cada uno de los trabajos.

LA ENCUESTA

La encuesta a profesores que hemos elaborado indaga sobre las técnicas y estrategias que aplican los docentes a la hora de tratar los errores, pero hemos considerado conveniente introducir al principio tres preguntas más generales sobre el error. Respecto a la forma, nos hemos decantado por preguntas cerradas y lo más detalladas posible, aunque también hemos dejado algunos espacios para un análisis cualitativo. Asimismo, debemos resaltar que la mayoría de preguntas disponen de frecuencias para ser respondidas (siendo la menor 0 o 1 y la mayor *5*), que ayudan a reflejar la realidad de manera más fidedigna.

LOS ENCUESTADOS

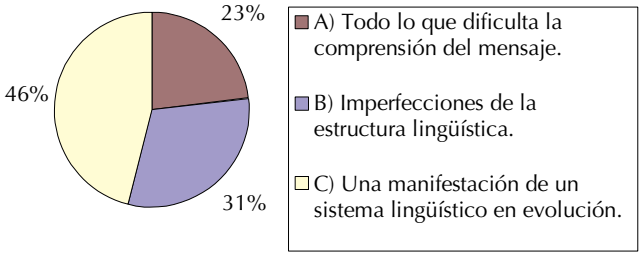
Sobre un total de 28 profesores encuestados, el 87% trabaja en escuelas de idiomas; los demás, en la Universidad o clases particulares. Una gran proporción se ha extraído del Instituto Cervantes, aunque podemos encontrar a otros de los cursos de extensión de la UFBA, la Universidad Jorge Amado y el CEFET. El 60% tiene más de diez años de experiencia. En lo referente a la formación, el 25% ha preferido no contestar; entre los que sí lo han hecho, hemos constatado que un 19% es licenciado en letras o filología, un 35% tiene licenciaturas en otras disciplinas y un 20% ha cursado estudios de master o postgrado.

ENCUESTA A LOS PROFESORES

1. ¿Qué es un error para ti?

Prácticamente la mitad de profesores concibe el error como «una manifestación de un sistema lingüístico en evolución», opción *c,* mientras que la otra mitad se halla dividida entre la opción *a* y *b*. Esto parece indicar que casi el 50% de do-

centes se apoya en el concepto de *interlengua* a la hora de explicar las dificultades que presentan sus alumnos, entre ellas, los errores.



Cabe decir que la opción mayoritaria nos parece la más adecuada; la *b* no lo es tanto porque la definición parte de una visión estructuralista de la lengua que, en principio, sólo contempla los errores estructurales y se olvida de todos los otros tipos[1]. Tampoco nos convence la alternativa *a,* pues creemos que, especialmente en el caso de la enseñanza a brasileños, debemos poner más atención en la forma de lo que se viene recomendando desde los enfoques comunicativos[2]. Con todo, como veremos en las respuestas a la pregunta dos, las creencias del docente no siempre se reflejan en sus actuaciones, de manera que algunos profesores que desarrollan un buen tratamiento del error pueden tener un concepto de este cercano al de las opciones *a* y *b*.

2. ¿Qué tipo de errores corriges más según el nivel?[3]

Fig. 2.1 Nivel básico

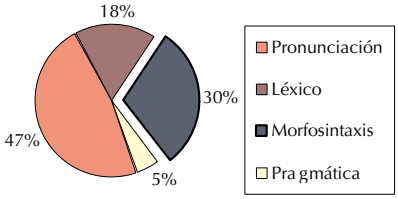
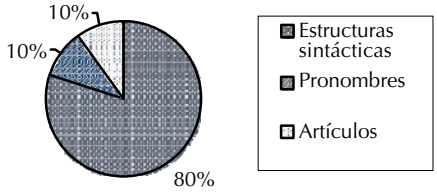


Fig. 2.2 Nivel básico (Morfosintaxis)



La pronunciación parece ser el componente lingüístico que genera mayor preocupación en los primeros estadios de aprendizaje (casi el 50%) y nos parece

1 Entre ellos los socio-culturales (si bien en el caso brasileño, por la proximidad, se generan menos) y, sobre todo, los pragmáticos (siendo los más abundantes en nuestros estudiantes los de adecuación del léxico).

2 Veamos una afirmación en este sentido: «Como una forma de actuación adecuada podemos decir que si los aprendientes producen errores, pero se les entiende, no les corregimos» (Ribas y d'Aquino 2004: 56).

3 Al tratarse de una pregunta abierta los términos manejados por los encuestados no han seguido la misma pauta terminológica. Por esta razón, hemos clasificado los errores mencionados atendiendo a la terminología más comúnmente aceptada para favorecer la claridad expositiva. En el apartado «estructuras sintácticas» hemos recogido las respuestas que van en el sentido del orden de las palabras y su concordancia, fundamentalmente. La designación «estructuras sintácticas» es la que más aparece en las respuestas de los profesores.

lógico dado que un tratamiento deficiente de la pronunciación en el nivel inicial supondrá un lastre en el proceso de aprendizaje, pues en los niveles posteriores quedará en un segundo plano frente a los nuevos objetivos y los errores de este campo correrán el riesgo de fosilizarse. En los siguientes niveles, en cambio, observamos que la preocupación disminuye (14% en el intermedio y 15% en el avanzado), aunque no creemos que siempre se deba a una verdadera superación de los problemas, sino que también influye el hecho de que se concentre más la atención en los nuevos contenidos.

En cambio, la presencia de la pragmática (en la que se han incluido errores de adecuación del registro y el discurso) representa apenas un 5% de los resultados. Nos parece que esto puede deberse a dos razones: por un lado, a que el foco de investigación de la teoría lingüística y de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas se ha centrado tradicionalmente en los aspectos más gramaticales de la lengua y, por otro, a que la falta de adecuación no impide la comprensión de lo esencial del mensaje y el docente opta por ignorar los aspectos pragmáticos en los niveles iniciales, priorizando los que afectan a la morfosintaxis. Por este mismo motivo, la preocupación del docente por los errores pragmáticos se acentúa a medida que aumenta el nivel de los alumnos (5% en el nivel inicial, 11% en el intermedio y 15% en el avanzado).

Las interferencias, que no se recogen en el gráfico por no considerarse un tipo sino una causa del error, fueron señaladas por un 7% de los encuestados en este nivel. Entendemos que el hecho de que los encuestados las mencionen (aunque escasamente), evidencia que los errores por interferencia se producen más cuando existe un mayor grado de proximidad entre la L1 y la L2. Además, la interferencia no sólo genera errores, sino que puede ser la causa de que los aprendientes eviten las estructuras conflictivas (Fernández 1997, y Odlin 1989, en Calvi 2004).

Fig. 2.3 Nivel intermedio

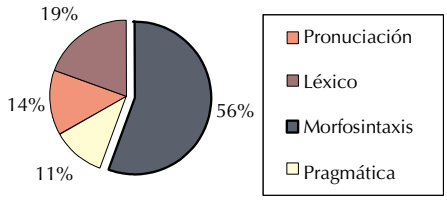
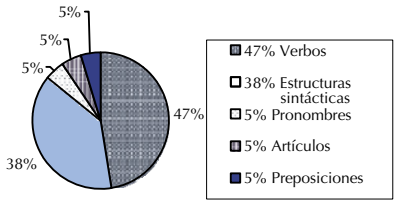


Fig. 2.4 Nivel intermedio (Morfosintaxis)



Los gráficos en este nivel básico ponen de manifiesto un considerable aumento en la corrección de errores morfosintácticos y una notable diversificación de estos, en especial, de la categoría *verbos*. Entendemos que esto se debe a una reestructuración[4] de los errores. Martín Peris (1998: 14) señala al respecto que «[…] el pro-

4 La reestructuración ha sido descrita por McLaughlin en los siguientes términos «cada vez que un rasgo nuevo entra en el sistema, su acomodo tiene como efecto la restructuración de todo el sistema» (en Martín Peris 1998).

greso hacia la competencia gramatical en L2 no es lineal. Se producen aparentes recaídas en fases anteriores que, en realidad, no son otra cosa que la evolución del propio sistema de la interlengua». En este sentido, la categoría *verbos* (errores en las conjugaciones y los tiempos, según los encuestados), que representa el 47% de los errores morfosintácticos, refleja el fenómeno de reestructuración descrito más arriba que engloba errores no superados en el nivel inicial (irregularidades del presente, pretérito perfecto e indefinido) y los nuevos modos que se estudian en el nivel intermedio (imperativo y subjuntivo). En este punto existe coincidencia con la visión de los propios alumnos[5] que, en el nivel intermedio, señalan la categoría *verbos* como aquélla en la que la incidencia de sus errores es más frecuente.

Fig. 2.5 Nivel avanzado

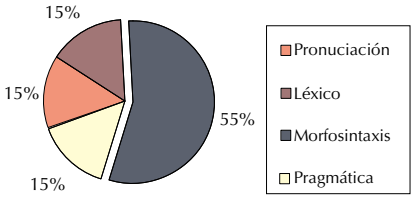
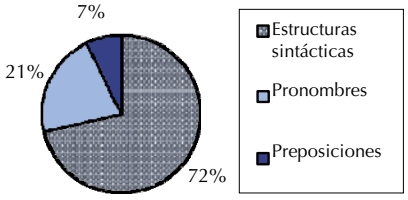


Fig. 2.6 Nivel avanzado (Morfosintaxis)



En estos niveles se hace mención explícita de los errores fosilizados (6,4%), que Martin Peris (1998) «relaciona con factores personales dependientes de la actitud del alumno individual, generalmente con una satisfacción con el nivel alcanzado». Los errores con preposiciones adquieren más relevancia, pero, con todo, las estructuras sintácticas aun representan el tanto por ciento más elevado de los errores morfosintácticos (72%). Creemos que esto se debe al aludido fenómeno de reestructuración, que en estos niveles es, además, acumulativo.

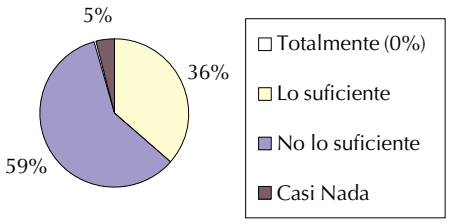
Para concluir, debemos comentar que, aunque en la pregunta uno la mitad de los encuestados ha optado por una definición del error en términos de *interlengua*, en la pregunta dos, la gran mayoría ha tipificado los errores con criterios puramente gramaticales (sólo un 7% de errores por interferencia y un 6,4% de errores fosilizados), lo que justifica la observación que hacíamos en la primera pregunta acerca de la divergencia entre las creencias y la actuación del docente.

3. ¿Te parece que el manual con el que trabajas te ayuda a tratar estos errores?

El 64% de los encuestados ha manifestado insatisfacción con los recursos para el tratamiento del error que presentan los manuales con los que trabajan. Esta información refuerza la posición de las voces que entre la comunidad docente de ELE en Brasil vienen denunciando la insuficiente investigación en metodología

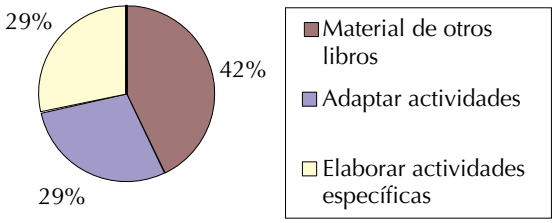
5 Véase la comunicación «Encuesta a los alumnos» publicada en las Actas del V Simposio Internacional José Carlos Lisboa.

para enseñar la lengua española a brasileños y la falta de materiales específicos para este tipo de aprendiente.



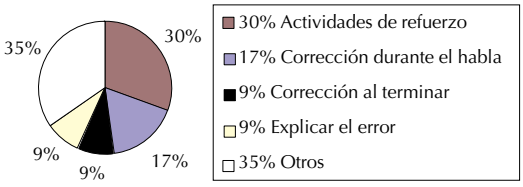
(Si crees que menos de los suficientes), ¿qué medidas tomas para prevenirlos?

Para solventar esta insuficiencia de los manuales, el 42% de los encuestados ha declarado usar materiales de otros libros, el resto (58%) adapta o elabora actividades para tal fin. Es decir, se constata una preocupación de parte del profesorado por evitar el error con una actitud preventiva. En este sentido, pensamos que concienciar a los alumnos sobre el error es el mejor camino para atajarlo antes de que se produzca y las actividades que lo anticipen se nos presentan como un material idóneo para conseguirlo.



¿Y para intentar solucionarlos cuando se producen?

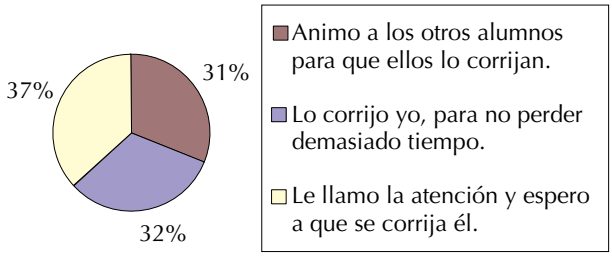
Una vez que el error se produce, los modos de solucionarlo incluyen las más variadas estrategias, tanto desde el punto de vista del momento en que se introducen como del tipo de *actividades de refuerzo* mencionadas, en conjunto, por el 30% de los docentes encuestados (sean estas controladas, comunicativas o lúdicas, según los términos en que se expresaron los encuestados).



En la categoría *otros* se señalan: resaltar la importancia de estar atentos, hacer que el alumno retome el discurso, dar ejemplos de situaciones de habla y copiar

en la pizarra o en un papel. Además, resulta interesante observar que, en esta pregunta, la corrección *durante el habla* supera la corrección *al terminar*, lo cual contradice los postulados de los enfoques comunicativos[6].

4. ¿Quién corrige al alumno en tu clase y con qué frecuencia?



Se realiza una repartición equitativa del papel de agente corrector y nos parece positivo que haya diversidad, pues no existen, en abstracto, estrategias o técnicas mejores que otras, sino contextos en que unas resultan más adecuadas dependiendo de una serie de factores (Ribas y d'Aquino 2004: 64 y Encina Alonso 2005: 161) a saber: «tipo de actividad, objetivos, nivel, necesidades, relación entre alumnos y con el profesor, formas y hábitos de aprendizaje y expectativas». En todo caso, la mejor manera de sopesar dichos factores es la de llegar a un acuerdo con cada grupo y, a la vez, cada alumno (Encina Alonso 2005: 161). En este punto es interesante contrastar los resultados de la encuesta complementaria realizada a alumnos: en el apartado 3.6.2 observamos que todos los alumnos (sin excepción) se manifiestan a favor de que el profesor los corrija y, a diferencia de lo que ocurre con estudiantes de lenguas no afines (Ribas y d'Aquino 2004: 53) en ningún momento expresan sentirse intimidados por el modo en que se los corrige. Al respecto cabe decir que sería absurdo pasar por alto esta peculiar actitud desinhibida y que podremos aprovecharla, pensamos, para corregir más errores de lo que aconsejan los enfoques comunicativos (no para corregir más duramente, que quede claro). De hecho, dicha intimidación u otras sensaciones negativas similares únicamente se manifiestan cuando los alumnos son corregidos por otros colegas de clase, en la medida en que «la mayoría de las respuestas expresan una voluntad de ser corregidos de manera respetuosa y discreta» (aptdo. 3.6.1) —si bien en el nivel avanzado ni siquiera mencionan ese deseo— y, aun así, el 89,67% sigue considerando positivo que no sea sólo el profesor quien corrija, pues creen que la corrección por parte de los compañeros «es una ayuda en su aprendizaje» (84% de estudiantes, que lo expresaron en una pregunta abierta). Ello indica que, efectivamente, no deberíamos tener miedo de promover este tipo de corrección, sin olvidar estar atentos a que las conductas de los colegas de clase sean siempre respetuosas.

---

6 Este fenómeno se trata más detalladamente en la pregunta cinco donde, curiosamente, los resultados se invierten.

5. ¿En qué momento/s corriges a tus alumnos?[7]

Fig. 5.1 Sobre el total de profesores

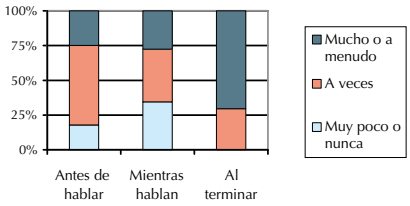
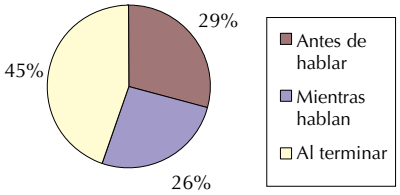


Fig. 5.2 Sobre el total de correcciones



Desde los enfoques comunicativos, se da prioridad a la fluidez frente a la corrección y, por ende, se recomienda no corregir *mientras hablan*, sino a*l terminar* (según la terminología de nuestras categorías) o planear actividades de refuerzo para clases posteriores (Ribas y d'Aquino 2004: 55-57, Dejuán Espinet 1997: 45 y Encina Alonso 2005: 155, entre otros). Sin embargo, podemos observar pequeños matices de opinión muy interesantes entre las autoras citadas y que apostamos guardan relación con el origen de los estudiantes con los que han tenido experiencia y cuyos errores citan. En resumen, percibimos que, cuanto más alejada es la lengua materna de los alumnos, mayor es el miedo de interrumpirlos y algo menor la intención de corregir errores —con lo cual estamos de acuerdo—[8]. No obstante, debemos aclarar que si partimos de la concepción de corregir únicamente aquello que dificulta la comprensión (Ribas y d'Aquino 2004:56), y dado que la mayor parte de los errores de los aprendientes brasileños no pueden clasificarse como de comprensión, terminaríamos no corrigiendo prácticamente nunca y, de esta forma, estaríamos dejando pasar multitud de errores de otra índole (especialmente los de adecuación y los que son fruto de interferencias).

Volviendo a nuestro estudio, en él se nos muestra que, si bien los docentes en Brasil siguen creyendo firmemente en la corrección *al terminar* (apuntada por todos los profesores [fig. 5.1.], aunque no alcanza el 50% del total de correcciones [fig. 5.2.]), valoran también la que se realiza *mientras hablan* (un 26% del total de correcciones, efectuadas por el 72% de los profesores con una frecuencia de entre «a veces» y «mucho») y, por lo tanto, podemos apuntar que contradicen

---

7 Para obtener los resultados del gráfico llamado «Sobre el total de correcciones», hemos conferido dos puntos a la respuesta «Mucho o a menudo», un punto a «A veces» y cero puntos a «Muy poco o nunca».

8 Encina Alonso cita errores de estudiantes de lenguas alejadas (a saber, inglés y alemán), por eso expresa que «estamos trabajando para que *se suelte*», que «si el profesor/a comienza a interrumpir y corregir, el alumno nunca adquirirá la confianza necesaria para *lanzarse a hablar*» y en ningún momento apunta que pueda efectuarse ninguna corrección *mientras hablan.* Por su parte, Ribas y d'Aquino citan también errores de una lengua afín (el italiano), de modo que relativizan un poco más el pavor mencionado: «puede suponer una interrupción del flujo discursivo [...] puede [...] que se inhiba» y, ahora sí, contemplan un caso de intervención: «Los enseñantes debemos intervenir cuando los errores dificulten la comprensión» pero no para corregir, sino para ayudarle a que él mismo se corrija (u otros alumnos lo hagan) (2004: 56). Y por último, Dejuán Espinet, que ha trabajado con brasileños, también señala que debe efectuarse únicamente para ayudar, sin embargo, no aclara que deba ser solo un error que dificulte el mensaje, dando cabida, por tanto, a todos los otros tipos de errores.

las premisas de los enfoques comunicativos. El aumento del porcentaje tiene una explicación lógica: en las lenguas alejadas los alumnos presentan falta de seguridad y fluidez, así que ambas deben trabajarse; en cambio, como explica Dejuán Espinet (1997: 9-11), el hablante de portugués estudiante de español demuestra incluso demasiada confianza («es frecuente que se aventure a hablarla aunque no la haya estudiado con seriedad») y desde el comienzo ya dispone de cierto grado de fluidez («Por ser las dos lenguas similares, [...] consigue expresarse fácilmente en un nivel básico»), fenómenos que no se producen únicamente con lusohablantes, sino con aprendientes de otras lenguas latinas, como el italiano: «el hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poderla hablar sin demasiado esfuerzo» (Calvi 2004).

Por lo tanto, si el objetivo marcado desde los enfoques comunicativos («seguridad y fluidez») casi se halla cumplido en nuestro contexto, es obvio que se pierde parte del sentido de evitar corregir *mientras hablan* y que puede corregirse en un grado algo mayor —naturalmente, siempre que se lleve a cabo de forma adecuada[9]—. Además, deberíamos, realmente, corregir algo más que los errores que dificultan la comunicación, pues los alumnos, justamente «por considerar que ya [...] se hacen entender» (Dejuán Espinet 1997: 9), se estancan y «a medida que el aprendizaje avanza, los errores se hacen más evidentes y abundantes» (Dejuán Espinet 1997: 37), corriendo el riesgo de que algunos se fosilicen, hasta el punto de que «incluso alumnos de niveles avanzados persistan en el uso del *portuñol*» (Dejuán Espinet 1997: 9). Y, por último, no debemos olvidar las preferencias de los alumnos brasileños[10], que parecen apoyar nuestra opinión, pues se inclinan hacia la corrección *mientras hablan* en un tanto por ciento elevado (un 68, 8%). Además, nos alienta que el 71% revele actitudes positivas hacia la comisión de errores[11]. Para concluir, resulta clave observar la importancia que se confiere a la corrección *antes de hablar:* casi el 30% sobre el total de correcciones efectuadas y la realizan más del 80% de los profesores, lo cual demuestra que en Brasil confiamos en que es posible emplear la previsión de errores para su prevención.

6. ¿Cómo y con qué frecuencia llamas la atención sobre un error para que los alumnos se corrijan?

Existe una cierta distribución de las técnicas y eso es positivo, como ya hemos comentado en el apartado cuatro. Cabe resaltar el 31% formado por los signos no verbales y las pistas en la pizarra, ambas formas que, por no implicar una inter-

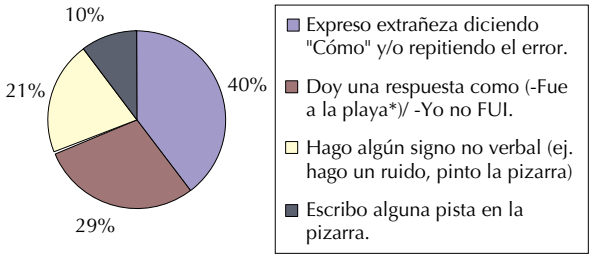
---

9 Por «adecuada» entendemos, por lo menos, que no ponga el alumno «en evidencia si se realiza en grupo, que el tono y la forma sean corteses» (Ribas y d'Aquino 2004, 56).

10 Según la encuesta complementaria realizada a estudiantes.

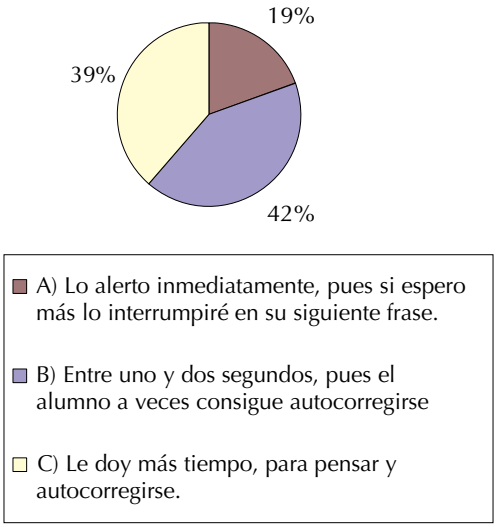
11 Entre las cuales se encuentra un 54% que lo consideran «parte del proceso natural de aprendizaje», un 9% que opina que se puede «aprender del error» y un 10% que dice que lo alerta sobre la «necesidad de estudiar más» o le despierta «la voluntad» de hacerlo.

vención oral, no cortan el flujo verbal del alumno, aunque no dejan de desviar la atención sobre el significado para concentrarla sobre la forma, igual que el resto de técnicas. Sin embargo, la técnica de escribir alguna pista en la pizarra sí goza de una ventaja comparativa, y es que al dejar constancia escrita en un lugar visible para todos, tanto el profesor como los alumnos pueden reutilizar las pistas o comentarios en errores posteriores.



Luego, cabría citar también el caso de alumnos que cometen más errores de lo común; dada esa situación, nuestro objetivo principal, además de alertarlos para promover la autocorrección (o la corrección por parte de otros), debería ser el de convencerlos de cambiar de estrategia: que frenen su fluidez para concentrarse más en la corrección y adecuación.

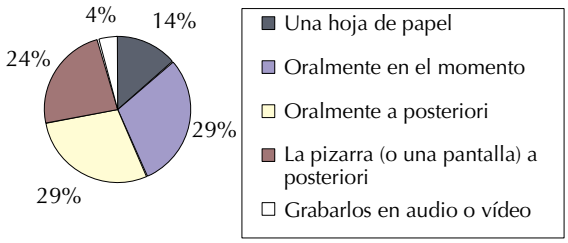
7. ¿Cuánto tiempo tardas normalmente en alertar a tu alumno sobre un error?



Descartamos la opción *a*, pues corregir inmediatamente le quita al alumno la oportunidad de autocorregirse —o de que otros estudiantes lo hagan— y, en consecuencia, a nosotros, de darnos cuenta de si realmente había cometido un error

—o simplemente un fallo— (Encina Alonso 2005:154). Sin embargo, tampoco nos parece recomendable esperar más de uno o dos segundos: lo más probable es que, pasado este lapso de tiempo, el alumno ya no vuelva atrás para autocorregirse, pues habrá retomado el discurso; de modo que nuestra intervención se convertirá en una interrupción. Luego, si esperamos a que se detenga nuevamente al final de la siguiente frase, será peor, pues es bastante posible que no recuerde bien lo que ha dicho anteriormente y, aun, que pierda un poco el hilo del discurso al haberlo hecho retroceder. Consecuentemente, si no reaccionamos en el espacio máximo de dos segundos, lo mejor es dejar pasar el error y esperar una nueva ocasión en que se produzca y, si lo consideramos necesario, realizar una corrección *a posteriori* o planear actividades de refuerzo, como proponen los enfoques comunicativos.

8. ¿Con qué frecuencia utilizas estos medios al corregir errores orales?



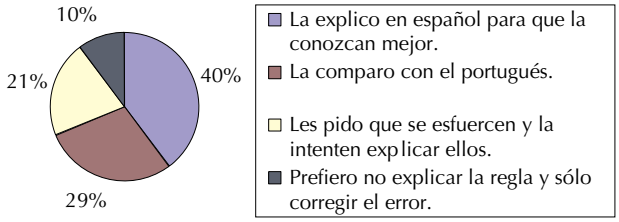
Observamos nuevamente la relevancia de la corrección *mientras hablan* (26% en la fig. 5.2), que aquí se corresponde con la *oralmente en el momento* (29%, prácticamente el mismo porcentaje). Podemos observar también una cierta superioridad del medio escrito (38%) frente al oral (29%) en la corrección *a posteriori*, lo cual no nos parece del todo adecuado, pues los jóvenes y adultos, por haber pasado por un importante aprendizaje a través de la lectura, se han acostumbrado al soporte escrito y lo han incorporado a sus formas y hábitos de aprendizaje, independientemente de sus estilos de aprendizaje individuales[12].

9. ¿Con qué frecuencia utilizas estas estrategias cuando crees que un error se debe al mal conocimiento de una regla o estructura?

Casi la mitad de los profesores encuestados se decanta por explicar él mismo la estructura o la regularidad en la que estaría el origen de los errores. Aunque a nosotros todas las opciones nos parecen considerables —lo ideal es la adecuada

[12] Eso explica, por ejemplo, por qué muchas veces nos sorprenden al pedirnos que escribamos en la pizarra palabras que oyen por primera vez y cuya pronunciación no conlleva ninguna dificultad porque se corresponden perfectamente con la forma escrita —como casi siempre sucede en español, exceptuando la *v* y la *z* por parte de la mayoría seseante.

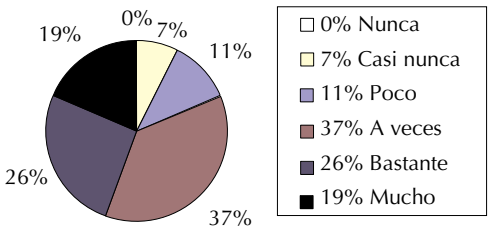
combinación y elegir en cada caso en función del tipo de error y su recurrencia—, nos llama la atención el bajo número de respuestas hacia la opción de pedir a los alumnos que intenten explicar las reglas, pues esta, en nuestra opinión, sería la actitud preferible. Si buscamos la comunicación en el aula debemos aprovechar la aclaración de las cuestiones gramaticales para que los alumnos discutan y reflexionen sobre la gramática utilizando la L2. Al tiempo, pensamos que esta es la estrategia que mejor nos asegura la comprensión efectiva de estos asuntos por parte de los estudiantes.



Por otra parte, y en relación a las explicaciones lingüísticas, queremos recordar que debemos ser muy cautelosos para evitar que las nomenclaturas se constituyan en un obstáculo entre el profesor y los alumnos. En cuanto a la comparación con el portugués, en nuestra opinión, puede resultar útil para explicar determinados aspectos del español en clase. No obstante, el profesor debe ser también aquí muy cuidadoso para evitar el contraste superficial, dando cuenta de las implicaciones de orden pragmático y cultural que contienen los elementos lingüísticos que presentamos. También tendría que serlo a la hora de seleccionar las muestras en portugués, de forma que resulten reconocibles y aceptables para los alumnos.

10. ¿Con qué frecuencia buscas o preparas actividades extras para errores?

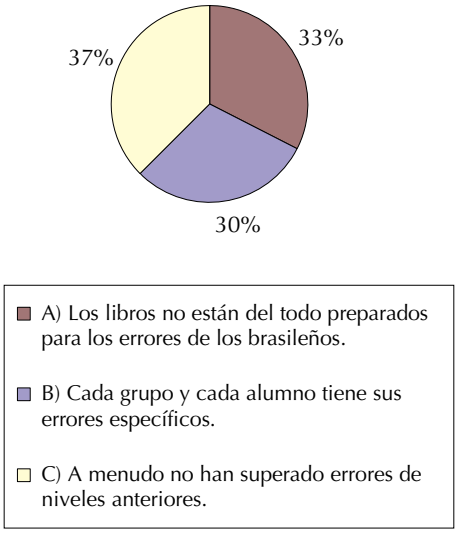
Más de un 80% declara buscar o preparar actividades de refuerzo para sus clases. Está respuesta está en consonancia con la de la pregunta tres, en la que el 60 % de los profesores respondía que los manuales no ayudan lo suficiente en el tratamiento de los errores. La escasa distancia tipológica entre el español y el portugués es responsable de que algunas estructuras lingüísticas —especialmente aquellas en las que el orden sintáctico es diferente en las dos lenguas: estructuras oblicuas, pronombres— se conviertan en serios escollos para los alumnos.



Sin embargo, es muy importante evaluar detenidamente tanto la calidad de estos materiales que el profesor presenta en clase como su oportunidad, de forma que su uso no perjudique la estructura pedagógica de las secuencias didácticas. Quizás lo más conveniente sería presentar estos materiales en los intervalos entre las unidades definidas en los manuales.

(Si has respondido que lo haces (aunque sea poco), **¿por qué?**

Si es obvio que no existe un manual que sea ideal, no lo es menos que este es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje y que, en función de su calidad y adecuación al contexto de aprendizaje, facilitará en mayor o menor medida el progreso del alumno y el trabajo de los profesores. En nuestra opinión, sería importantísimo que los manuales para la enseñanza de ELE en Brasil tuvieran una secuencia y una temporización diferenciadas en la presentación de los elementos lingüísticos, en sintonía con las dificultades que el alumno brasileño encuentra en su aprendizaje.

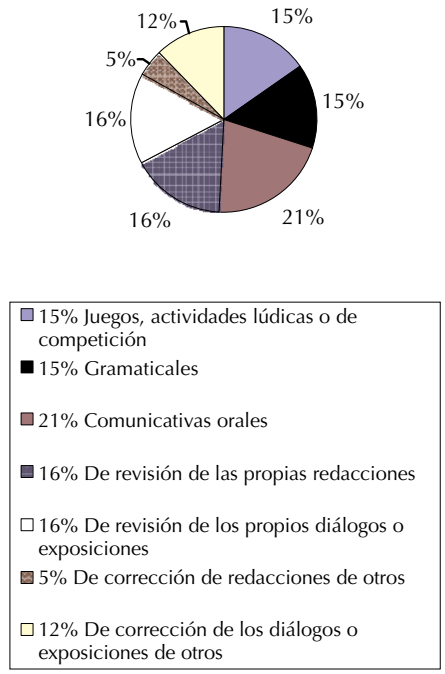


11. ¿Qué tipo de actividades trabajas para los errores y con qué frecuencia?

Es significativo que el 65 % de los profesores se manifieste a favor de las actividades de mayor atención a la forma (de revisión y corrección de las producciones orales o escritas). Especialmente a partir de los niveles intermedios la preocupación por la corrección, la precisión y la adecuación va creciendo.

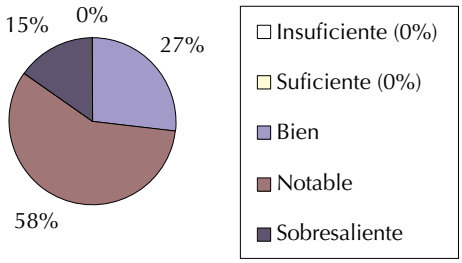
Las actividades de expresión escrita nos proporcionan un material muy valioso que puede ser objeto de análisis (mediante la autocorrección, la corrección a los

compañeros, la creación de *textos collage*, etc.) y que tiene el interés de mostrarnos errores reales de los alumnos.



12. ¿Crees que haces lo suficiente para ayudar a tus alumnos a reducir los errores?

A pesar de que los profesores se manifiestan satisfechos en su tratamiento de los errores, pensamos que es mucho el camino por recorrer en cuanto al estudio de las tácticas y estrategias de corrección más adecuadas para la enseñanza de ELE a brasileños. Nos faltan, sin duda, también materiales adecuados y pensamos que corresponde a las universidades, editoriales y a los centros de enseñanza de lenguas, como el IC, promover líneas de investigación que sustenten espacios de reflexión de los que emanen los fundamentos teóricos sobre los que se establezcan las nuevas líneas que debe seguir la enseñanza de ELE en Brasil.



CONCLUSIONES

En las dos encuestas se percibe una **identificación de *error*** con *error gramatical*. Este hecho denota una falta de conciencia de la totalidad de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza / aprendizaje del español, que si es comprensible entre los alumnos, por parte de los profesores muestra una visión tal vez anclada en los métodos más tradicionales. Sería deseable, pues, una mayor **reflexión** por parte de los docentes no solo en relación a sus principios metodológicos sino también a su actuación dentro del aula. Por otro lado, es esencial que el profesor haga partícipes de los principios de su metodología a los alumnos y buscar que se sientan cómodos con ella, compartir los objetivos de las actividades y los concienciarlos de los aspectos pragmáticos necesarios para el aprendizaje de español, menos evidentes para ellos.

Ha de otorgarse a la reflexión sobre el error un papel fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Brasil. Debemos también compartir con nuestros alumnos las técnicas que usamos para corregirlos, los tipos de errores que producen y por qué, así como llegar a **un acuerdo** sobre la corrección. Todo esto contribuye, en nuestro papel de mediadores, a ayudar a nuestros alumnos a adquirir los conocimientos, las destrezas y las estrategias para progresar y ayudarles a controlar su propio proceso de aprendizaje. Además, si se quiere que el aprendizaje en el aula sea provechoso, resulta esencial que los profesores creen en el aula un ambiente en el que se fomente la confianza, en el que se puedan cometer errores sin temor, en el que los alumnos puedan utilizar la lengua sin sentir vergüenza y en el que se valoren todas las contribuciones, entre ellas, el error.

La afinidad entre el español y el portugués relativiza la eficacia de los postulados comunicativos en la enseñanza/aprendizaje del español en Brasil. La **atención al error, su análisis y previsión,** se nos presenta como una vía idónea para incidir en la forma de las producciones orales de los alumnos brasileños. Por lo que respecta a quien asume **el papel de corrector,** creemos que debemos promover la autocorrección, dándole al alumno el tiempo suficiente para ello —o bien llamarle la atención cuando no perciba el error, pero no demasiado tarde, para no interrumpirlo cuando ya haya retomado el discurso—. Por otra parte, también deberíamos incentivar a los alumnos a corregirse entre sí, no sólo por sus beneficios para el aprendizaje, sino también para estimular el compañerismo —siempre que controlemos que los comentarios sean acertados y se hagan de forma respetuosa.

Por último, en cuanto a las **técnicas y estrategias de corrección,** no consideramos que unas sean mejores que otras *a priori*; sino que debemos valorar su adecuación al contexto de aprendizaje teniendo en cuenta todos los factores que en él intervienen (sobre todo los objetivos y estilos de aprendizaje) para explotar las ventajas de cada una. A su vez, referente al **momento más eficaz** para efectuar la corrección, nos encontramos en un dilema entre los presupuestos de los enfoques comunicativos (que abogan por corregir al final de la actividad) y los deseos y expectativas de los estudiantes brasileños (casi el 70% prefiere ser corregido mientras

habla en vez de al final). Nuestra experiencia y el sentido común, nos indica que debemos encontrar un punto intermedio entre ambas posiciones, que pasaría por alertar sobre errores que dificulten la comunicación y, a la vez, frenar la fluidez de aquellos alumnos que confían equivocadamente en que dominan la lengua española, en pro de un mayor cuidado de la corrección y adecuación.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, X., Fresno, L., Mateos, B. y Molina, M.ª G. y, «Tratamiento del error en la producción oral de los aprendientes brasileños». *V Simposio José Carlos Lisboa*. Río de Janeiro: Consulado de España en Brasil, Consejería de Educación.

Alonso, E., 2005. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Dejuán Espinet, M., 1997. *La comunicación en la clase de ELE. Orientaciones didácticas y actividades*. Brasilia: Embajada de España en Brasil.

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

González, N. T. M.; Celada, María Teresa, 2000. *Los estudios de lengua española en Brasil*. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Brasilia; Madrid, v. 2, p. 35-58.

Martín Peris, E., 1998. «Gramática y enseñanza de segundas lenguas» *Carabela* 43.

Ribas Moliné, R. y D'Aquino Hilt, A., 2004. *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.

Vittoria Calvi, M., 2004. «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano». *Revista redELE,* [En línea]. Documento disponible en http://www.mepsyd.es/redele/revista1/calvi.shtml [Consulta: 10 de junio de 2008].