Tratamiento del error en la interlengua de los aprendientes brasileños de ELE. Encuesta a los estudiantes

Equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador de Bahía
(Ximena Alfaro, Laura Fresno, Gardenia Fucs y Berta Mateos)

1. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DE LA ENCUESTA

¿Qué ocurre cuando uno de nuestros alumnos comete un error en el aula? ¿Por qué se produce? ¿Qué hacemos con él? ¿Y nuestros alumnos? Y ese error ¿vuelve a producirse? ¿Desaparece?

Estas y otras preguntas surgen de manera recurrente tanto del aula como en el momento de preparar nuestras clases y de evaluarlas.

En esta parte del trabajo de investigación que estamos haciendo en el Instituto Cervantes de Salvador, hemos querido centrarnos en el alumno y concretamente en la percepción que el alumno brasileño tiene del error en la producción oral, en las causas que nuestros alumnos perciben como originarias de estos fenómenos y en los mecanismos y soluciones que ellos ven como más eficaces para progresar en el aprendizaje del español.

Para ello hemos realizado una encuesta entre los alumnos del centro. Las encuestas fueron distribuidas en todos los niveles, excepto entre los alumnos de los cursos infantiles pues se requería una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre la lengua aprendida.

El análisis de las respuestas se ha realizado sobre un total de 140 encuestas recogidas hasta la fecha límite dada a los alumnos.

El motivo de haber realizado una encuesta basada sobre preguntas abiertas es el de dar a los estudiantes la mayor libertad posible a la hora de expresarse y el de desencadenar entre aquéllos que han colaborado una reflexión sobre el tema que, tal vez, desemboque en una actividad más positiva con respecto a sus propios errores. Por la misma razón hemos decidido hacerla en portugués.

Las preguntas de la encuesta han sido expuestas siguiendo un orden específico: Las primeras están orientadas a establecer el perfil de la mayoría de los encuestados así como la percepción que tienen de la lengua aprendida ya que, creemos que de ello depende la posición que el aprendiente va a adoptar ante su aprendizaje, su posición ante el error y las medidas que va a tomar para acercarse a la lengua meta.

Las preguntas siguientes, de la dos a la cinco, piden al aprendiente que reflexione sobre la noción de «error» y sobre el hecho mismo de producir una forma «incorrecta»: buscar las causas, analizar su actitud frente al error, si lo considera positivo o si, por el contrario, bloquea los mecanismos de aprendizaje; y por último pensar en el error dentro del marco específico que es el aula.

Las últimas preguntas están centradas en la acción, es decir la reacción del estudiante ante el error, los mecanismos que activa y pone en práctica y las soluciones que considera más beneficiosas para su aprendizaje.

2. EL CRITERIO DE ANÁLISIS

A continuación se muestran los resultados de la encuesta. Para realizar el vaciado de la información se han dividido las respuestas según los niveles[1] de los estudiantes y también se ha obtenido el resultado conjunto. Además, para que los datos sean comparables, hemos calculado los datos a través del sistema de porcentajes.

En el apartado 3 se realizará una lectura vertical, es decir, las respuestas dadas en cada uno de los niveles y una lectura horizontal/transversal que mostrará si la percepción de ciertos aspectos, las preocupaciones y las soluciones dadas por nuestros estudiantes muestran una tendencia a permanecer a lo largo del aprendizaje o, si por el contrario, los focos de interés van cambiando y en ese caso, cuáles serían los nuevos centros de interés o preocupación.

3. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA: CONSTANTES Y VARIACIONES

Antes de analizar las respuestas de nuestros estudiantes creemos necesario dibujar el perfil de los encuestados.

Por edad, el abanico es bastante amplio ya que va desde los 14 años hasta 60 sabiendo que la mayoría (60%) se encuentra entre la franja de edad que va desde los 15 a los 30 años.

Por niveles, la amplia mayoría de los participantes pertenecen al nivel inicial, 60%; un 29% del intermedio y tan sólo un 9% del superior, lo cual refleja la realidad del IC de Salvador de Bahía[2].

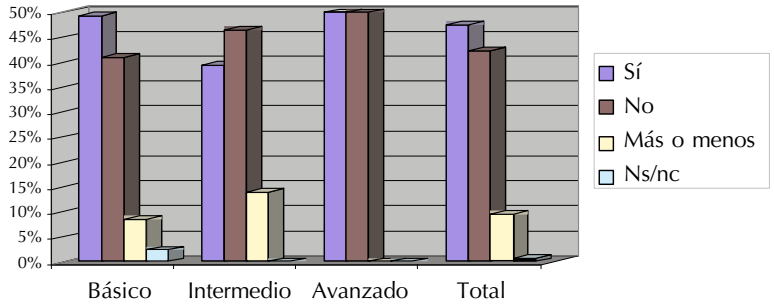
---

1 De acuerdo con los establecidos por el *Marco común de referencia europeo*.

2 Nuestros estudiantes son en su mayoría estudiantes universitarios o profesionales con estudios superiores pertenecientes a una clase media alta o alta.

3.1. A continuación mostramos el gráfico con los datos obtenidos en relación a la primera pregunta[3]: ¿Hablar español es fácil para ti?.

¿El español es fácil para ti?



Según los resultados completos obtenidos, vemos que la respuesta varía según los niveles. Así, en el nivel básico la mayoría considera que sí (75%), sin embargo, en el nivel intermedio se invierten los resultados, con una mayoría de no (47%), mientras que en el superior se igualan ambos porcentajes.

Ante estos resultados podemos decir que a medida que el aprendiente va conociendo la estructura de la lengua meta más profundamente, va tomando conciencia del riesgo de fosilizar errores que en un estadio temprano del aprendizaje no se percibe.

Por otro lado, en los niveles iniciales, esa semejanza ayuda al estudiante en la comunicación inmediata y urgente mientras que entre los estudiantes de niveles más avanzados se tiende a buscar la perfección o corrección a la hora de expresarse y la transmisión del contenido ya no se muestra tan prioritaria como la forma del mensaje, se presta más atención a la forma.

3.2. Estos han sido los principales datos obtenidos en la segunda pregunta: «En tu opinión ¿qué es un error?»:

En tu opinión ¿qué es un error?	A[4]	B	C	T
Hablar sin ajustarse a la norma, de forma incorrecta.	41%	71%	83%	**54%**
No contesta.	15%	3%		**10%**
Falta de conocimiento.	12%	3%		**8%**
Tener el conocimiento pero no aplicarlo.	8%	3%	8%	**6%**
Interferencias del portugués.	8%		8%	**6%**
Otros.	16%	21%		**16%**

[3] En cada punto del análisis ofrecemos un gráfico o tabla con los datos de forma resumida, pero en el Anejo 1 se pueden consultar, de forma extensiva, todos los resultados obtenidos. Para consultar los datos completos, también de la cuestión «¿por qué?» véase el Anejo 1.

[4] Diferenciamos a los alumnos según los niveles del *Marco común europeo de referencia:* nivel básico (A), nivel inermedio (B) y nivel superior (C), y mostramos el resultado conjunto, teniendo en cuenta el total de encuestas (T).

Según los resultados, observamos que más de la mitad del porcentaje total de nuestros estudiantes piensa que es transgredir la norma ya que el 54% respondió que es «hablar sin ajustarse a la norma, de forma incorrecta».

El 6% de ellos considera que un error significa «tener el conocimiento, pero no aplicarlo». Desde nuestra perspectiva de profesores pensamos que esto puede obedecer a la falta de práctica, ya que muchos estudiantes sólo pueden practicar la lengua durante las clases.

En cambio, otros estudiantes lo atribuyen a falta de conocimiento, es decir que, al no conocer el léxico o la forma necesaria para expresarse, utilizan una forma que no es correcta, a menudo apoyándose en su lengua materna.

Cabe resaltar otras opiniones, que aunque han sido minoritarias dan una visión más detallada del error en la expresión oral: el 2% dice que es una «incorrección en la pronunciación». La fonética es un aspecto fundamental en la expresión oral, ya que un gran número de estudiantes, incluso de niveles superiores que llevan varios años de estudios, pronuncian de una manera comprensible y aceptable, pero aún no corresponde con ninguna de las variantes aceptadas del español. Y no nos referimos al acento, sino a la realización de fonemas que son especialmente difíciles para nuestros aprendientes brasileños (/X/, /R/, vocales orales nasalizadas, etc.). Esto nos preocupa, pues la fonética está bastante dejada de lado en los manuales, ya que únicamente aparece en las primeras unidades del de nivel básico, porque no se considera como uno de los contenidos fundamentales que debemos impartir a lo largo del aprendizaje. Teniendo en cuenta la cercanía entre el español y el portugués, este es un error que se va arraigando, por un lado porque nuestros estudiantes se dan cuenta de que su pronunciación no interfiere en la comprensión final del mensaje y por otro lado, en las clases no tenemos suficiente tiempo para corregirlos, ya que la atención se centra en consolidar contenidos estudiados en cursos anteriores y aprender nuevas estructuras, así como incrementar el vocabulario.

Sólo el 1% opina que un error es «no tener conocimientos, por no estudiar» lo cual nos indica que hay estudiantes que tienen conciencia de que superar el error está en sus manos, lo que exige estudio y dedicación [5].

Igual porcentaje ve el error como «una estrategia del proceso de aprendizaje», lo que nos muestra una visión positiva del error, al considerarlo un aporte constructivo en la adquisición de la lengua.

---

5 Esto lo veremos reflejado en la última pregunta *¿Qué falta en la clase de español para hablar con menos errores?* donde algunos estudiantes consideran que necesitan dedicar tiempo al español fuera de clase.

3.3. La pregunta tres indagó sobre las causas del error en la producción oral desde el punto de vista del estudiante: «¿Por qué crees que cometes errores?»:

¿Por qué crees que cometes errores en clase de español?	A	B	C	T
Falta de atención, estudio o práctica.	29%	37%	31%	**32%**
Falta de conocimiento.	30%	9%	23%	**24%**
Intenta traducir del portugués/interferencia.	10%	16%	23%	**13%**
Ha empezado recientemente a estudiar el idioma.	16%			**10%**
Estoy aprendiendo.		23%	8%	**7%**
Otros.	14%	14%	15%	**14%**

La mayoría de los encuestados (32%) señaló la «falta de atención, estudio y/o práctica» como motivo principal de error al hablar español. «Por timidez» (3%), «por apresurarme» (2%) y «presión por parte del profesor y de otros alumnos» (1%) también fueron respuestas registradas. Estas afirmaciones coinciden con estudios publicados por H. Dulay y M. Burton (1977) en los que se apunta la existencia de un «filtro afectivo» con tres características que influyen sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: el grado de motivación, el de confianza en uno mismo, y el de ansiedad del estudiante en el acto de adquisición. S. Krashen (1982) denomina esta situación como «bloqueo mental». El momento de «falta de atención», como los alumnos lo denominan, interfiere en la producción oral y el resultado son los constantes errores que registramos en el aula. Como Torijano Pérez (2004) señala, no solamente el alumno es culpable de este fenómeno. El profesor, por más preparado que esté y por mejor que haya dado la clase, no puede eximirse de la responsabilidad de ser, parcialmente, el causante de la falta de motivación del alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como profesores nos toca evaluar nuestra actuación en el aula: técnicas de presentación de los temas, formas de explicarlos, practicarlos y consolidarlos. Además debemos observar a los alumnos para reconocer quiénes y en qué momento están menos atentos en clase, para actuar en ese momento y, por lo menos, intentar orientarlos para el objetivo deseado.

«La falta de conocimiento» fue señalada por el 24% de los alumnos como otra causa de error. Con relación a esta respuesta, el 10% de los encuestados indica que «ha empezado recientemente a estudiar el idioma» y por eso se equivoca al hablar. El 7% de respuestas indican que el alumno «está aprendiendo». Según nuestra experiencia docente, registramos una cantidad considerable de errores referentes a cuestiones de léxico y gramática ya estudiadas en clase, sin embargo, los estudiantes aún no las han integrado y por ello no las usan. Se incluyen en este punto los errores de pronunciación, frecuentes entre los alumnos de todos los niveles, aunque haya quedado registrado solamente en las respuestas de los alumnos de nivel básico.

«Intento traducir del portugués/interferencia» es la respuesta de 13% de los estudiantes. «Interferencia de otra lengua extranjera» dice un 1%. Torijano Pérez (2004) asevera que el estudiante se sirve de estructuras de su lengua materna o de cualquier otra estudiada para rellenar los vacíos existentes al expresarse en la lengua meta. El alumno espera que la estructura o palabra requerida sea igual a la de una de esas lenguas ya aprendidas.

«El español que se enseña en clase es diferente del español cotidiano» representa apenas un 1% de las respuestas. Sin embargo, esta afirmación invita a reflexionar sobre los contenidos de la clase de español, de los manuales y de las evaluaciones que realizamos.

3.4. La pregunta cuatro intenta recopilar datos sobre lo que el estudiante de español siente al cometer un error

¿Cómo te sientes cuando cometes un error en clase de español?	A	B	C	T
Parte del proceso natural de aprendizaje.	54%	48%	50%	**51%**
Frustrado, avergonzado o contrariado.	20%	24%	36%	**22%**
Necesidad o voluntad de estudiar más.	13%	5%	7%	**10%**
Aprender del error.	5%	19%	7%	**9%**
Depende del error.		5%		**1%**
Otros.	9%			**5%**

El 51% de las respuestas señala que es «parte del proceso natural de aprendizaje» lo que demuestra, a priori, que el alumno brasileño viene superando el tradicional miedo a cometer errores y también se ofrecen respuestas que refuerzan la actitud positiva de nuestros estudiantes[6].

«No le gusta» (1%) y se siente «nervioso» (1%) tienen estrecha relación con el 22% que se siente «frustrado, avergonzado o contrariado» al equivocarse. Estos datos contradicen hasta cierto punto lo indicado anteriormente. A pesar de que el error deja paulatinamente de ser considerado un síntoma de fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todavía quedan restos de los enfoques tradicionales. Muchos alumnos continúan temerosos de ser el blanco de burlas de los compañeros y de reproches por parte del profesor.

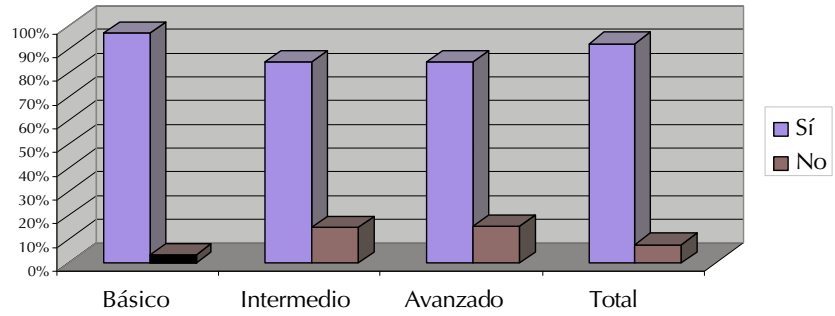
3.5. En la pregunta cinco se evalúa la noción de corrección y el sentimiento de los estudiantes en esta parte del proceso (producción del error —reacción/sentimiento del estudiante— respuesta/medidas puestas en marcha ante el error).

6 Por ejemplo: «necesidad y/o voluntad de estudiar más» (10%), «aprender del error» (9%), «se siente obligado a concentrarse más en clase» (1%) o «preocupada por no repetirlo» (1%).

También hemos querido saber el valor que dan a la corrección hecha por los otros y en qué condiciones consideran ellos que esa corrección «externa» es más eficaz.

*3.5.1 Mo*stramos a continuación los resultados generales de la pregunta: «*¿te gusta ser corregido por tus compañeros?*».

¿Te gusta ser corregido por tus compañeros?



Se puede observar que la gran mayoría de los alumnos considera positiva esa actividad de corrección en el grupo: 97% para el nivel inicial, 86% para el intermedio y la misma cifra (86%) para el nivel superior. Aunque es interesante notar que en los niveles intermedio y superior los alumnos se muestran más reticentes ante esta actitud.

Si analizamos el origen de ese aumento del «no» en estos últimos vemos que la explicación más recurrente, sobre todo en el nivel intermedio con 4 respuestas negativas sobre 6 es el hecho de considerar que el resto de los compañeros se encuentran en el mismo estadio de aprendizaje y carecen del conocimiento necesario para realizar una corrección de confianza.

Esta explicación se opone directamente a la justificación mayoritaria entre los alumnos que consideran esta corrección como positiva, pues en los tres grupos, la gran mayoría[7] alega considerar esa corrección como positiva porque es una ayuda en su aprendizaje. Es interesante señalar que a la pregunta «¿De qué manera te gusta ser corregido por tus compañeros?», la mayoría de las respuestas expresan una voluntad de ser corregidos de manera respetuosa y discreta. Entre las personas que respondieron «no» en los niveles inicial e intermedio, justifican su respuesta con el hecho de considerar esa actitud como competitiva y humillante, en cambio, los alumnos del nivel superior no reflejaron este sentimiento en ninguna de las dos respuestas.

En cuanto al momento en el que les gusta ser corregidos por los colegas, todos los que han respondido, han mostrado su inclinación a ser corregidos en el

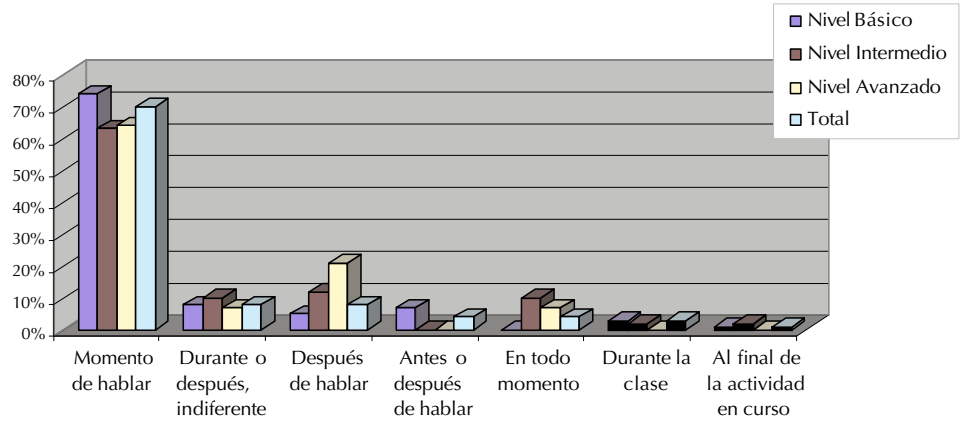
7 El 73% en el nivel inicial, 76% entre los alumnos del intermedio y un 100% del nivel avanzado.

momento de cometer el error, tendencia que se hace más visible en el siguiente apartado.

3.5.2. Las respuestas, en cierto modo esperables, en este segundo apartado muestran que los estudiantes consideran positivo al 100% el hecho de ser corregidos por el profesor. En realidad lo que más nos interesaba en este apartado era saber en qué momento y de qué manera consideran el ejercicio de corrección hecho por el profesor como más eficaz.

En las respuestas positivas queda reflejada en los tres niveles la idea del profesor como aquél que domina la lengua, y como orientador y responsable del aprendizaje. Cabría preguntarse si los estudiantes lo consideran como el único responsable del aprendizaje o si por el contrario se consideran como parte activa del mismo[8].

¿Cuándo te gusta que te corrija el profesor?



A la pregunta «¿Cuándo y cómo?» la gran mayoría de los alumnos, tanto en los resultados generales como por niveles, declaran sentir que la corrección es más eficaz en el momento de cometer el error (un 70% del total). En realidad, si observamos las respuestas siguientes por orden decreciente[9], todas ellas revelan que nuestros estudiantes se sienten mejor orientados si la corrección se hace en el momento de habla o inmediatamente después de la actividad en curso y consideran la falta de corrección como una falta de atención o de responsabilidad por parte del profesor.

---

8 Por lo que hemos visto en los puntos 3.3. y 3.4. la mayoría de los alumnos toman conciencia de su participación activa en el aprendizaje tras producir un error y alegan la falta de participación en general, ya sea de estudio, de atención, de práctica o conjugadas entre ellas, como la causa originaria de dicho error.

9 Ver anejo 1, apartado 5b.

¿Qué revelan estas respuestas? Para nosotros implican una necesidad por parte del alumno de sentir que el profesor como orientador vigila cada movimiento del aprendiente y que este último privilegia una producción controlada y por ello menos espontánea, en la medida en que prefieren ser interrumpidos en su producción, que realizar una producción más libre y espontánea. Esto puede deberse también al hecho de localizar el error dentro de un contexto específico que una corrección aplazada para el fin de la actividad puede descontextualizar y resultar por ello menos eficaz a ojos de nuestros estudiantes.

Por nuestra parte pensamos que la actitud esperada del profesor resta autonomía al estudiante, pues cuando hacemos ejercicios de expresión oral libre (tanto en clase como durante los exámenes) y no podemos corregirlos, se sienten inseguros y hasta desamparados en algunos casos.

Esto nos lleva a pensar si lo que los estudiantes esperan de nosotros es realmente positivo para su aprendizaje: ¿el estudiante espera ser corregido en todos y cada uno de sus errores? Y si no es así ¿qué errores piensan que son más importantes y deben ser corregidos inmediatamente?

Nosotros sabemos que una corrección sistemática de cada uno de los errores, además de ser improductiva bloquea otros aspectos importantes de la comunicación.

¿Qué hacer entonces? Pensamos que ante esta situación cotidiana en las clases de ELE lo que falta (que no ha quedado reflejado en ninguna de las respuestas de nuestros estudiantes) es una reflexión en la clase sobre la noción de error para que los estudiantes se alejen del concepto tradicional del error y saquen un mayor provecho de la producción de los mismos.

La tendencia de nuestros estudiantes contradice lo que opinan algunos especialistas que incentivan la autonomía del aprendiente y sostienen que sólo debe ser corregido inmediatamente en las actividades de práctica controlada, es decir, cuando se están enseñando nuevos contenidos, porque en ese momento la forma correcta tiene que ser fijada con precisión. Además recomiendan al profesor que en lugar de corregir al estudiante, le indique que ha cometido un error y que él se autocorrija, y si no puede hacerlo, que lo corrijan sus compañeros y, sólo en última instancia, el profesor[10].

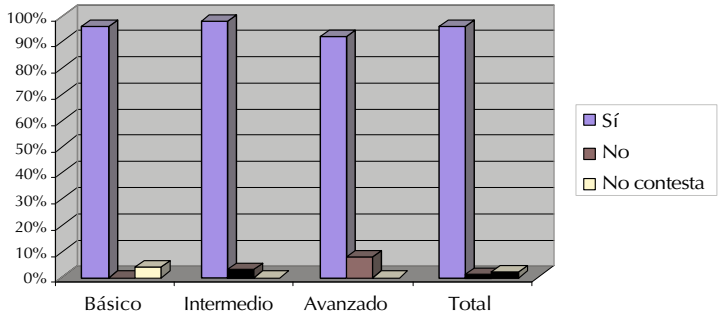
3.6. A la pregunta 6 «¿Te autocorriges?» en todos los niveles hemos obtenido una mayoría de respuestas positivas. Sólo en el nivel inicial queda reflejada la falta de conciencia de corregirse debido al hecho de que es en este nivel donde

---

10 Según Dejuán Espinet (1997): «En las prácticas semicontroladas, si son lo suficientemente interesantes, puede que el alumno esté más centrado en el contenido de lo que dice, y por lo tanto no conviene que el profesor esté tan pendiente del alumno. Además, es probable que los alumnos se corrijan entre ellos. Durante el transcurso de estas actividades, el profesor puede pasearse por la clase y si oye algún error que le llame mucho la atención, puede corregirlo de manera suave y sin darle mucha importancia».

más dificultades tienen para identificar sus errores[11]. Por otro lado es interesante señalar que, aunque en porcentajes bajísimos[12] aparece la respuesta negativa.

¿Te autocorriges?



¿Nuestros estudiantes realizan el ejercicio de autocorrección en porcentajes tan altos? Creemos que no. La razón es que en la práctica sólo se corrigen cuando la regla o la estructura ya ha sido asimilada y eso sólo ocurre cuando comienzan a tener una conciencia real de la estructura de la lengua aprendida como un sistema diferente del de la lengua materna hecho que comienza a reflejarse en la clase en los niveles intermedio y superior. Como decíamos en el apartado 3.2. el aprendiente de los niveles iniciales demuestra urgencia por comunicarse y por hacerse entender a pesar de los errores mientras que en los niveles siguientes, sabiendo que la transmisión del mensaje va a ser positiva, buscan una corrección en la estructura que en el nivel inicial queda relegada a un segundo plano.

Creemos por tanto que en esta pregunta nuestros alumnos han demostrado más una buena voluntad o disposición para participar en el proceso de aprendizaje del español que una actitud realista ante este aspecto.

3.7. En la pregunta siete «¿Cómo actúas frente a un error que acabas de producir?» hemos querido saber cuáles son las estrategias que el propio estudiante usa para superar sus errores.

Repetir, tomar nota o evitar la estructura (supone el 95% del total de respuestas)	**A**	**B**	**C**	**T**
Repetir con la forma correcta.	52%	38%	59%	**49%**
Repetir y tomar nota.	14%	38%	6%	**19%**
Tomar nota.	19%	10%	35%	**18%**
Repetir, tomar nota y evitar utilizar esa estructura.	2%	13%		**4%**
Evitar la estructura.	4%			**2%**

11 Ver punto 3.9 y anejo 1, apartado 8.

12 Un 3% en el intermedio y 8% en el superior: un alumno de cada grupo.

Repetir, tomar nota o evitar la estructura (supone el 95% del total de respuestas)	**A**	**B**	**C**	**T**
Tomar nota y estudiar en casa.	2%	3%		**2%**
Intenta evitar cometer el error en el futuro.	3%			**2%**

El 49%, es decir, casi la mitad de los encuestados respondió «repetir con la forma correcta». Creemos que este método no es suficiente, ya que en cada clase el estudiante recibe mucha información y no es posible memorizarlo todo. Sin embargo, entendemos que el estudiante quiere continuar con lo que estaba diciendo, y por eso prefiere que la corrección consista en una interrupción mínima en su discurso.

El 19% contestó «repetir y tomar nota», usado especialmente en la práctica oral controlada, es un método más eficiente, ya que puede volver a estudiarlo en casa.

Varios alumnos respondieron que «evitan utilizar esa estructura»[13]. Aquí nos encontramos con algo nuevo ya que vemos en nuestras clases que los estudiantes se limitan a utilizar estructuras simples y no se arriesgan mucho a utilizar otras más complejas, en algunos casos se debe a la dificultad que eso implica y en otros, porque no sienten la necesidad[14].

Pensamos que estos hechos se deben a que el estudiante prioriza la transmisión del mensaje, como cualquier hablante en su lengua materna, y tiende a usar estructuras que le ayuden a alcanzar ese objetivo. Creemos que esto no es negativo puesto que el estudiante utiliza estrategias que también usaría en su lengua materna pero que esto no debe ser excluyente, sobre todo en ejercicios de producción controlada, donde creemos que deberían arriesgar más.

3.8. «¿Sabes cuáles son tus errores más frecuentes al hablar?» ha sido la octava pregunta de este trabajo de investigación.

¿Sabes cuáles son tus errores más frecuentes?	**A**	**B**	**C**	**T**
Conjugación	27%	40%	6%	**29%**
Pronunciación	17%	15%	12%	**16%**
Vocabulario	14%	9%		**11%**
Gramática	7%		35%	**8%**
Interferencia del portugués	3%	9%	12%	**6%**
Otros	32%	26%	35%	**31%**

13 Un 2% como único criterio y un 4% como parte de una estrategia que además de evitarlo, incluye también repetir y tomar nota.

14 Por ejemplo, para evitar usar imperativo, optan por la estructura *tener que* + *infinitivo* o *poder* + *infinitivo*, y se presenta también el caso de los pronombres de objeto directo e indirecto, en los que la dificultad es aún mayor, pues aunque existen en la lengua portuguesa, en la variante brasileña normalmente no se usan. Entonces el estudiante si bien logra memorizar la morfología, no domina la sintaxis y además en la práctica no sabe cuándo ni por qué debe usarlos.

Las principales respuestas de los estudiantes[15] indican que el 60% identifica los aspectos formales de la lengua meta como el campo donde cometen más equivocaciones.

Otro grupo de respuestas[16] nos remite al tema de interferencia de idiomas aprendidos anteriormente, incluyendo la lengua materna, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.

La respuesta «no sé identificarlos» ha sido indicada solamente por el 4% de los encuestados. De todas maneras, ésta tiene un significado valioso para nuestro análisis sobre la actitud del estudiante frente al error. ¿Es capaz el estudiante brasileño de identificar sus errores a pesar de tanta semejanza entre su idioma materno y el español?.

¿Es esta la verdadera respuesta a la gran cantidad de errores que los estudiantes brasileños cometen durante la producción oral? La cuestión de la interferencia aparece nuevamente para aclarar este asunto (Torijano Pérez, 2004)[17].

Nos parece importante destacar que nadie haya mencionado los errores producidos por inadecuación a la situación de habla, por ejemplo: el registro formal/informal. ¿La situación de habla es valorada por el estudiante como un aspecto fundamental para tener éxito en un contexto específico? Creemos que no. Puede deberse al hecho de que el espacio de la clase no facilite la valoración que este punto debería tener.

3.9. En la pregunta 9 «¿Qué tipo de actividad consideras más interesante para trabajar esos errores?» hemos recibido una gran variedad de respuestas, esto tal vez obedezca a que los estudiantes tienen diferentes maneras de adquirir conocimientos.

¿Qué tipo de actividad consideras más interesante para trabajar esos errores?	**A**	**B**	**C**	**T**
Actividades de expresión oral (conversación, producción controlada, exposiciones preparadas…).	33%	21%	20%	**28%**
Actividades de comprensión oral (canciones, películas, audiciones…).	11%		25%	**9%**
Estudiar.	3%	17%	5%	**7%**
Lectura.	10%	2%		**7%**

15 Las principales respuestas son: «conjugación» (29%), «vocabulario» (11%), «gramática» (8%), «sintaxis y gramática» (5%), «uso de los pronombres» (3%), «estructura de las frases» (2%), «conectores del discurso» (1%), «artículos» (1%).

16 Por ejemplo: «pronunciación» (16%), «interferencia del portugués» (6%), «dificultad con las palabras más lejanas al portugués» (1%).

17 «La transferencia puede entenderse como una estrategia universal que se da al principio del proceso de aprendizaje y en los estadios intermedios cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos en que los que la lengua objeto presenta rasgos marcados o similares, mientras que en la lengua materna, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante y más universal.»

¿Qué tipo de actividad consideras más interesante para trabajar esos errores?	A	B	C	T
Escritas.	7%	6%	10%	**7%**
Ayuda/corrección del profesor.	8%	8%		**7%**
Otros.	28%	46%	40%	**34%**

Debemos recordar que uno de los aspectos fundamentales del enfoque comunicativo es que debe centrarse en el alumno, por eso no podemos ignorar que existen diferencias entre ellos.

A grandes rasgos, puede decirse que hay dos estilos: el analítico y el global[18].

Pensamos que el profesor tiene el desafío de enseñar de una manera que sea fructífera para todo tipo de estudiantes, realizando actividades que estimulen diferentes canales, para que los estudiantes puedan sacar provecho de sus aptitudes naturales de aprendizaje.

Como sabemos, hay estudiantes que aprenden mejor a través de canales visuales, es decir, necesitan muestras escritas de la lengua meta.

Un segundo grupo, retiene mejor a través del canal auditivo. Ellos requieren escuchar tanto audiciones como ser parte de una conversación.

Y existe un tercer grupo, llamado cinestésico, que reúne a aquellos estudiantes que necesitan estar en movimiento para aprender mejor.

3.10. La última pregunta fue hecha con el objetivo de conocer lo que nuestros estudiantes del Instituto Cervantes de Salvador consideran poco explotado en nuestras clases siendo al mismo tiempo importante para reducir el número de errores producidos.

¿Qué crees que falta en la clase de español para trabajar con menos errores?	A	B	C	T
Destrezas orales.	39%	27%	33%	**35%**
Trabajo del alumno.	19%	29%	22%	**22%**
Destrezas escritas.	10%	12%	11%	**11%**
Trabajo del profesor.	8%	2%		**6%**
Condiciones del centro.	7%	7%		**6%**
Tiempo.	6%	5%		**5%**
Nada.	9%	2%	11%	**7%**

[18] Según Dejuán Espinet (1997): «El aprendiz analítico es aquél al que le gusta el lenguaje: analizar sus partes, practicar estructuras […] aquél que muchas veces no habla si no está seguro de que lo hará con corrección. El aprendiz global, en cambio, prefiere enfrentarse a muestras auténticas de lengua porque es más tolerante con la ambigüedad del lenguaje; es el tipo de alumno que encuentra tediosos los ejercicios tradicionales y con frecuencia habla aunque cometa errores».

¿Qué crees que falta en la clase de español para trabajar con menos errores?	A	B	C	T
No sabe/no contesta.	2%	5%		**3%**
Difícil disminuirlos.	1%			**1%**

Las respuestas obtenidas presentaban un gran abanico de sugerencias que hemos clasificado por destrezas. De este modo las actividades que aparecen en mayor porcentaje son las actividades relacionadas con la expresión oral (juegos, diálogos…) en segundo lugar, los estudiantes declaran que es el trabajo individual del alumno y la falta de estudio lo que falta para mejorar su español. Cabe destacar que las actividades relacionadas con la escritura (lectura, escritura, gramática…) aparecen en tercer lugar con una frecuencia mayor en el nivel superior. De hecho en este nivel el trabajo individual y las actividades relacionadas con la escritura adquieren mayor importancia que las actividades relacionadas con las destrezas orales mayoritarias en los otros dos niveles.

Todo esto, revela unas constantes que ya se habían anunciado en las preguntas anteriores[19] donde los alumnos de nivel básico demuestran una urgencia mayor en las destrezas orales y, por eso mismo, son más conscientes de sus errores orales (pronunciación) y los alumnos de niveles más avanzados se centran más en la corrección del mensaje transmitido poniendo de relieve la gramática y la estructura del mensaje. Por otro lado, las respuestas relacionadas con la importancia del estudiante y del profesor en el proceso de aprendizaje no resultan muy esclarecedoras en la medida que los pocos estudiantes que han hablado directamente de estos aspectos («forzar a los alumnos a hablar», «que el profesor corrija más, ser más vigilante con mi producción», «estudiar más»…) aparecen repartidos en todos los niveles dando lugar a porcentajes irrelevantes; aunque podemos afirmar que el profesor presenta un papel central en este proceso, ya que es él quien organiza el tiempo de la clase, el tipo de ejercicios que los estudiantes deben realizar y el momento de habla de cada uno de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Dejuán Espinet, M., 1997, *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Orientaciones didácticas y actividades*. Consejería de Educación. Brasilia: Embajada de España en Brasil.

Torijano Pérez, J., 2004, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco Libros, Madrid.

[19] Ver puntos 3.3. y 3.4.