



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER DE PROFESOR DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2015- 2017

***Tratamiento del error por parte de los docentes de ELE
que trabajan con colectivos de inmigrantes en fases
iniciales de aprendizaje***

Adoración Escribano Mateu

Trabajo final de máster

Dirigido por la Dra. Núria Sánchez Quintana

Diciembre de 2017

RESUMEN

El error es un aspecto intrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y, por tanto, está presente en las clases de E/LE.

Los errores despiertan, en todos nosotros, sentimientos negativos y repercuten en la manera en que aprendemos una nueva lengua.

La manera de enfrentarnos al error, la consideración o el enfoque con el que lo abordamos, vendrá determinado tanto por las características del grupo de personas que aprenden, como por las características y formación de las personas docentes.

De entre los colectivos que aprenden español como lengua extranjera, las personas migrantes y/o refugiadas constituyen un grupo especial. Se trata de un colectivo sensible, estigmatizado en la mayoría de ocasiones, con situaciones personales duras, cuya falta de recursos determina incluso las elecciones ligadas al propio proceso de aprendizaje. Para este grupo, el aprendizaje de español constituye una herramienta imprescindible en su proceso de inserción sociolaboral en nuestro país.

Por otra parte, el perfil y formación del profesorado que imparte docencia de E/LE a migrantes y/o refugiados, suele tener como características comunes su carácter voluntario, no profesional y la diversidad de formación académica.

El presente TFM trata un aspecto específico ligado a los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. En este trabajo, usando datos recogidos mediante encuestas personales al profesorado y observaciones directas en el aula, analizamos el tratamiento del error, con el objetivo de responder a las siguientes cuestiones: (I) ¿Cómo tratan los profesores de E/LE los errores cometidos por su alumnado, colectivo de migrantes y/o refugiados en fases iniciales de aprendizaje? (II) ¿Existe algún patrón en la manera en que los profesores se enfrentan al error? (III) ¿Es la experiencia docente un factor que determina el tratamiento del error? (IV) ¿Han incorporado en sus prácticas didácticas los últimos enfoques en el tratamiento del error?

Palabras clave/keywords: inmigración, refugiados, español, tratamiento del error, enseñanza-aprendizaje, estrategias didácticas, factores afectivos.

ABSTRACT

Mistakes are inherent in the process of teaching and learning any subject; this also applies to Spanish as a Foreign Language (ELE). Mistakes generate negative feelings which affect the way we learn a new language.

Migrants and refugees are a particularly disadvantaged group among students of Spanish as a foreign language. They have often experienced traumatic situations, where personal and professional dimensions of their lives have been severely strained. On the other hand many of the teachers of ELE for migrants and refugees are volunteers rather than professionals, with varied academic backgrounds.

This Master's thesis addresses a specific aspect in the teaching of Spanish as a Foreign Language, namely the affective factors that influence the learning process. Data was gathered through personal interviews and direct observations in the classroom. By analysing how ELE teachers deal with the correction of errors, I aim to answer the following questions: 1) How do ELE teachers deal with mistakes made by immigrant students in the initial stages of learning? 2) Is there a pattern in the correction of errors depending on the teacher's professional background? 3) Is the pedagogic experience a relevant factor determining the way E/LE teachers deal with mistakes? 4) Are they using the latest pedagogic approaches in terms of mistakes treatment?

Keywords: immigration, refugees, Spanish, error treatment, teaching-learning process, ELE, teaching strategies, teaching methods, affective factors.

ÍNDICE

0.	Introducción.....	5
1.	Estado de la cuestión.....	8
2.	Objetivos.....	29
3.	Metodología.....	30
	3.1. Procedimiento.....	31
	3.2. Contexto.....	32
	3.3. Proceso e Instrumentos de la investigación.....	35
4.	Estudio de los datos, análisis, presentación y discusión de resultados.....	41
5.	Conclusiones.....	59
6.	Bibliografía.....	63

0. INTRODUCCIÓN

Las personas que integran las aulas de español como lengua extranjera (de ahora en adelante E/LE) en nuestro país provienen, fundamentalmente, de dos colectivos bien diferenciados.

Por un lado, contemplamos las personas que, voluntariamente, visitan nuestro país durante un periodo de tiempo determinado para aprender español. Este grupo se caracteriza por poseer un poder adquisitivo medio o elevado, por tener la capacidad de poder planificar su tiempo y poder elegir lugar y época del año para realizar una estancia lingüística en nuestro país, por disponer de medios tanto económicos como personales, estabilidad emocional, motivación, tranquilidad, paz y sosiego para enfrentarse al proceso de aprendizaje de una lengua.

Este colectivo aprende español en academias y centros de idiomas que disponen tanto de materiales, donde se contemplan las últimas metodologías, tendencias y corrientes en didáctica, como de profesorado formado al efecto.

Frente a este colectivo, encontramos el grupo de personas migrantes y refugiados, personas que, de una manera más o menos forzosa, han llegado a nuestro país y que también necesitan aprender nuestra lengua. Son personas que migran con ánimo de establecerse y encontrar aquí lo que no han encontrado o se les ha arrebatado en su país de origen: paz, educación, trabajo, bienestar, etc., en definitiva, condiciones de vida dignas. Este grupo presenta unas características muy concretas, que desarrollaremos más adelante, y que le diferencian del primer grupo mencionado.

Las entidades a las que acuden para aprender nuestra lengua son diferentes a las del primer colectivo. Se trata de centros de acogida, asociaciones, ONG's u otras entidades, que voluntariamente y de manera gratuita se ofrecen a enseñarles español.

A simple vista, contemplando las características que definen a cada grupo y las que definen a los centros que les atienden, se intuye que la manera de aprender y de enseñar a unos y otros ha de, forzosamente, presentar también algunas diferencias.

Una de las características que llama la atención es la voluntariedad de aprender español por parte del primer grupo frente a la necesidad que manifiesta el segundo. La decisión de realizar una estancia fuera de su país de origen con ánimo de aprender una L2 o L3 es totalmente libre y voluntaria para el primero de los grupos y, en la mayoría de los casos, transitoria, por lo que al finalizar el curso regresan a su país. Sin embargo, el grupo de personas migrantes y refugiados ha llegado a nuestro país por otros motivos, en la mayor parte de los casos económicos o políticos y su objetivo es establecerse y permanecer largo tiempo en nuestro país, por lo que aprender nuestra lengua es para ellos una necesidad crucial, ya que les posibilitará no solo conocer la lengua del país donde se han establecido sino, lo más importante, integrarse social y laboralmente.

Como sabemos, entre los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina y, en concreto, de la que nos ocupa, E/LE, se encuentran los factores afectivos. Aspectos como la autoestima, la motivación, el nerviosismo, la reacción ante el fracaso, el miedo al ridículo, etc., influyen de manera considerable en el proceso que supone aprender, en nuestro caso, una nueva lengua.

El error es uno de los aspectos más directamente ligados a los factores afectivos. Cometer errores nos crea inseguridades, nos sonroja, nos avergüenza y nos hace desplegar todo un abanico de estrategias para evitarlos, pudiendo provocar hasta bloqueos en el aprendizaje de la lengua. Aunque sabemos que errar es de humanos, la actitud que tenga el profesorado frente al error puede ser muy importante para que el alumnado aprenda y que, además, lo haga de una manera placentera.

A lo largo del máster, cuestiones como el tratamiento del error y la enseñanza de español a inmigrantes me han interesado particularmente y, personalmente, una de mis motivaciones al iniciarlo fue poder trabajar en un futuro con el colectivo de personas migrantes y hacerlo en las mejores condiciones posibles, ofreciéndoles una formación de calidad.

Por todo ello, me planteé centrar este TFM únicamente en el segundo colectivo, el de personas migrantes y refugiadas, e investigar sobre un aspecto muy concreto ligado a

los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, el error, y cómo lo abordan los docentes que trabajan con este colectivo en fases iniciales de aprendizaje, esto es, recién llegados a nuestro país.

Utilizando diferentes instrumentos, intentaré dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo tratan los docentes de ELE los errores cometidos por su alumnado, colectivo de inmigrantes en fases iniciales de aprendizaje?
2. ¿Existe algún patrón en la manera en que los profesores se enfrentan al error?
3. ¿Es la experiencia docente un factor que determina el tratamiento del error?
4. ¿Han incorporado, estos docentes, en sus prácticas didácticas los últimos enfoques en el tratamiento del error?

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A. TURISTAS, MIGRANTES Y REFUGIADOS

Como se ha apuntado en la introducción, este TFM se centra en un colectivo en concreto: el alumnado migrante y/o refugiado y el profesorado que trabaja con él.

Para entender las posibles diferencias que puedan existir con otros colectivos, comenzaremos por definir y categorizar los diferentes grupos con los que podemos encontrarnos en las clases de E/LE, tal y como se entienden en este TFM.

Entendemos como *turistas* el grupo de personas que, voluntariamente, vienen a una de las ciudades de nuestro país con objeto de realizar un curso de español en un contexto de inmersión lingüística. Nos estamos refiriendo a personas que, independientemente de su edad, cuentan con los recursos necesarios para costearse la estancia y el curso que van a realizar. Consideramos, por tanto, que son personas de un nivel económico o con un poder adquisitivo medio o alto. Además, intuimos que gozan de la capacidad y libertad suficiente para poder elegir el periodo del año en que desean venir y el número de días que van a permanecer realizando el curso o la estancia académica. Este grupo suele poseer un nivel académico considerable (educación superior) y, en la mayor parte de los casos el español es su L2 o L3. Respecto a las edades de los componentes de este colectivo encontramos desde personas adultas que aprovechan sus vacaciones laborales, jubilados o estudiantes que realizan estancias académicas o intercambios entre los centros educativos (colegios, institutos de secundaria, universidades...) de sus países de origen y el nuestro.

Las aulas de E/LE integradas por turistas suelen encontrarse en academias de idiomas y estas se caracterizan por poseer gran cantidad de recursos para el aprendizaje, manuales con los más recientes métodos y las últimas tendencias, aulas preparadas con las últimas tecnologías: ordenadores o tablets, cañón y pantalla proyectora, pizarras digitales, audio, vídeo..., y profesorado formado en E/LE o en su defecto con titulaciones superiores y formación en didáctica.

Frente al grupo de turistas encontramos el siguiente grupo que dividiremos,

únicamente para definirlos y dejar constancia de las diferencias ineludibles que existen entre ellos, en *migrantes* y *refugiados*, aunque a efectos del análisis que se realiza en este TFM integraremos a ambos en el mismo colectivo o grupo de estudio.

El grupo de *migrantes* está formado por personas que deciden “voluntariamente” abandonar su país de origen o de nacionalidad para mejorar su calidad de vida, debido a una situación de crisis o a las malas condiciones económicas, sociales, laborales, etc., que existen en su país.

Según la Organización Internacional para las Migraciones, OIM, el término **migrante** “se aplica a las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias”. Recuperado de <https://www.iom.int/es/los-terminos-clave-de-migracion>

En el mismo sitio web de esta organización encontramos la definición de migrante económico:

“Persona que habiendo dejado su lugar de residencia o domicilio habitual busca mejorar su nivel de vida, en un país distinto al de origen. (...) Asimismo, se aplica a las personas que se establecen fuera de su país de origen por la duración de un trabajo de temporada (cosechas agrícolas), llamados "trabajadores de temporada" o temporeros”. (Recuperado de <https://www.iom.int/es/los-terminos-clave-de-migracion>).

Los *refugiados*, en cambio, no abandonan su país de origen o de nacionalidad voluntariamente, como las personas migrantes o las turistas, sino que se ven obligados a abandonarlo debido a alguna situación que les hace imposible la vida en el mismo. Situaciones de guerra, persecución de cualquier tipo, violencia extrema, violación de los derechos humanos, etc.

Según ACNUR, y como podemos ver en su web,

“De acuerdo con la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados, un refugiado es una persona que "debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo

social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de su país; (...)" Recuperado de <http://acnur.es/a-quien-ayudamos/refugiados/quien-es-un-refugiado>

El primer rasgo en común que encontramos en la definición del colectivo de migrantes y en el de turistas es el de voluntariedad, si es que puede considerarse una decisión “voluntaria” el tener que desplazarse a un país distinto del de origen porque las condiciones económicas no permiten vivir allí en condiciones dignas. El grupo de refugiados, por contra, no comparte este rasgo con los otros dos colectivos, ya que se encuentra obligado a abandonar su país.

El resto de rasgos positivos que encontramos en el grupo de turistas (nivel económico, capacidad de decisión, fecha prevista de vuelta al país de origen, necesidad de aprender la lengua, ...etc.) no se encuentran ni en el grupo de migrantes ni en el de refugiados. Tampoco la provisionalidad que caracteriza al grupo de turistas, que pueden pasar en nuestro país periodos más o menos largos, desde cursos de una semana o quince días a estancias universitarias de 6 meses pero siempre con la perspectiva de finalizar el curso y regresar a su país. En cambio, el grupo de migrantes y el de refugiados llegan a nuestro país sin fecha cierta de regreso al país de origen y con miras a encontrar trabajo y establecerse definitivamente o pasar una larga temporada entre nosotros/as.

Respecto a las características que interesan para este TFM y que son comunes a migrantes y refugiados tenemos que:

Tanto entre el colectivo de migrantes como entre el de refugiados podemos encontrar desde individuos que abandonan solos el país hasta familias completas, lo que significa que el rango de edad es muy amplio.

Ambos colectivos comparten la necesidad de aprender la lengua del país al que acaban de llegar, nuestra lengua, por pura supervivencia y, además, necesitan aprenderla lo más rápidamente posible, porque para ellos es crucial ya que la lengua se convierte en

un vehículo de inclusión social y laboral.

Los más pequeños, los niños y niñas en edad escolar, integran las aulas de nuestro sistema educativo. Las aulas de nuestros colegios e institutos ahora se caracterizan por ser aulas diversas y multilingües, donde multitud de nacionalidades trabajan conjuntamente.

Los adolescentes, jóvenes y adultos, que se encuentran ya fuera de la edad obligatoria para cursar estudios formales, buscan lugares donde poder aprender nuestra lengua de manera gratuita, dadas sus carencias económicas, contrariamente al grupo de turistas. Suelen encontrar estos centros en asociaciones, ONG's, Escuelas de Adultos u otras entidades voluntarias que se caracterizan por tener bajos recursos económicos, no disponer de material adecuado y personalizado que atienda a las características propias de este colectivo y con profesorado constituido, en casi la totalidad de los casos, de personal voluntario, recién titulados, muchas veces parados o jubilados, que, aunque la gran mayoría se trata de titulados/as universitarios, poseen escasa o nula formación en docencia y didáctica de E/LE.

En estos centros encontramos distintas nacionalidades, distintas edades, distintos niveles académicos, desde titulados universitarios hasta personas con estudios básicos o con verdaderas necesidades de alfabetización, distintas culturas... y, ni qué decir tiene, distintos dramas y distintas historias personales que van a acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de ellos y ellas.

Son estos Centros, este profesorado y este alumnado el grupo central de estudio de este TFM.

B. EL ESTADO ESPAÑOL, UN PAÍS DE INMIGRANTES

El estado español es un país de inmigrantes. Lo es desde 1980 pero es a partir del año 2000 cuando el fenómeno inmigratorio se convierte en hecho social (Andión, 2006: 2). Desde entonces hasta hoy la cifra de inmigrantes ha llegado a constituir casi el 10% de la población total y, en los últimos años, el colectivo de personas que migran a nuestro país y que necesitan aprender nuestra lengua ha aumentado considerablemente.

La dramática situación económica, político-social y ambiental que vivimos internacionalmente (Guerra de Siria, situación en África, desplazamientos climáticos, etc.), no hace sino colaborar a que este fenómeno siga aumentando y que cada vez sea más frecuente encontrar en nuestras aulas diferentes colectivos de inmigrantes y/o refugiados que, huyendo de las condiciones de sus respectivos países, se asientan en el nuestro en busca de la paz, la educación, el trabajo, etc., que se les ha arrebatado en el suyo. Estas personas necesitan aprender nuestra lengua.

La población extranjera residente en España representa el 9,8% del total y entre los extranjeros predominan los nacionales de Rumanía y Marruecos. Durante 2016 la inmigración aumentó en España un 21,9%, siendo la Tasa Bruta de Inmigración procedente del extranjero en la Comunitat Valenciana de un 10,69%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Indicadores Demográficos Básicos. <<http://www.ine.es>> INEbase disponible en: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924856416&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis

Ni qué decir tiene que hablamos de datos “oficiales”, datos registrados, pero sabemos que gran parte del colectivo migrante, caracterizado para este TFM, lo integran personas que no aparecen en ningún registro, personas que no tienen permiso de residencia.

C. LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

Desde que, en los años 70, quedaron atrás los postulados de la teoría lingüística estructuralistas, basados en el modelo conductista del aprendizaje, se empezaron a introducir otro tipo de postulados que ponían un énfasis especial en los **factores afectivos** (Giovannini *et al.*, 1999).

Estos postulados vienen a decirnos que, cuando aprendemos una lengua, no solo nuestras estructuras cognitivas se movilizan, sino que entre los factores que influyen en

el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE se encuentran las variables individuales, como personalidad, carácter, capacidad intelectual, memoria, etc., y, entre estas, las variables afectivas son muy importantes y juegan un papel esencial. Por variables afectivas nos referimos, entre otros, a la confianza en uno mismo, la motivación y la ansiedad. (Krashen, citado en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm [consulta: 19 de noviembre 2017]). Lo que sabemos de esa lengua, la predisposición que tengamos a la hora de aprender, nuestros bloqueos, nuestra motivación, nuestras necesidades, nuestra urgencia en adquirir la competencia en la LE, nuestra situación personal, en definitiva, todos estos aspectos nos afectan e influyen en el resultado.

Fue en esta década, en los años 70, cuando apareció la *hipótesis del filtro afectivo de Krashen* que, según encontramos en el Centro Virtual Cervantes, se define como:

“la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición. y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.”

Desde entonces, atender los aspectos afectivos de nuestro alumnado es fundamental, porque sabemos que cuando una persona está motivada, se puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas (Arnold, 2000:256), que gran parte del éxito del aprendizaje de una nueva lengua reside en lo emocional y en lo afectivo, que estimulando factores emocionales positivos, facilitamos extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas y, por el contrario, ante factores emocionales negativos, este aprendizaje puede ralentizarse o, incluso, fracasar (Arnold, 2000:257).

En palabras de Fonseca (2005:56), “la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si se implica a toda la persona, es decir, si se tiene en cuenta lo cognitivo, lo físico y lo emocional”.

Por ello, como docentes, en un intento de apropiarnos y de aplicar estas teorías y

siempre con el objetivo de ayudar a nuestro alumnado, pertenezca al colectivo que pertenezca, a desarrollar la competencia comunicativa, una de las primeras acciones que realizamos es contextualizar y analizar ese microcosmos que es nuestra aula, es decir, nos esforzamos en obtener el mayor número posible de datos de nuestro alumnado y en conocer la complejidad y la singularidad de cada uno de ellos, para adecuarnos lo mejor posible a sus necesidades, para conocer sus motivaciones, su estado anímico, sus bloqueos, etc., en definitiva, para atender tanto a los factores emocionales positivos y poder potenciarlos, como a los negativos para contrarrestarlos y poder, así, abordar de manera adecuada nuestra práctica docente.

Planificamos y diseñamos nuestras clases, utilizamos diferentes materiales, métodos, técnicas, estrategias e intentamos que alumnos y alumnas participen en actos comunicativos que les ayuden a desarrollar esta competencia comunicativa que necesitan y que, finalmente, utilicen la lengua meta para comunicarse entre ellos, pero sabiendo y no olvidando en ningún momento que “el éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula» (Stevick, 1980: 4).

Cuando hablamos de lo que sucede “dentro de” las personas, nos referimos, precisamente, a los factores afectivos, a la ansiedad, al miedo, a la confianza en uno mismo, a la sensación de ridículo, etc., factores todos ellos que podemos encontrar en nuestro alumnado de E/LE y que nosotros mismos hemos experimentado en más de una ocasión cuando nos hemos enfrentado a una situación de aprendizaje nueva.

Si volvemos sobre los dos colectivos con los que trabajamos en este TFM, caracterizados en el apartado anterior, podemos encontrar algunas diferencias en la situación de partida que nutre este “dentro de”. Frente al grupo de turistas, miembros de estados occidentales desarrollados económicamente, que acuden a nuestro país voluntariamente a aprender español y están bien aceptados cultural y profesionalmente en nuestra sociedad, está el colectivo de migrantes y refugiados, con pocos recursos, provenientes de países o culturas estigmatizadas y que, además,

“seguramente tendrá una residencia precaria, pertenecerá a un grupo minoritario que frecuentemente será percibido de forma negativa por los miembros del grupo mayoritario, no compartirá los mismos derechos políticos y, sobre todo, estará privado de sus medios de comunicación habituales” (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo03.htm) [consulta: 29 de octubre 2017].

Ante esto es fácil de entender, que los aspectos afectivos de un colectivo y otro sean diferentes, que ambos colectivos no compartan la misma motivación porque, como apunta García, (año:3), “el aprendizaje de la lengua por parte de los inmigrantes es algo complejo que se mueve entre el deseo y el rechazo, la necesidad y la imposición”.

Esto nos hace añadir a la motivación, otros aspectos fundamentales en el aprendizaje de una LE, como son la necesidad y el interés, aspectos ambos que hemos citado como prioritarios en el colectivo de migrantes y refugiados, que necesita aprender nuestra lengua y lo necesita, de manera urgente, para poder insertarse social y laboralmente en nuestro país.

Dos de estos factores, la motivación y el interés, están estrechamente relacionados con la percepción que tenga la persona que aprende, sobre la distancia social y psicológica existente entre el colectivo al que pertenece y la comunidad a la que está intentando insertarse y cuya lengua está aprendiendo, así como con sus necesidades, objetivas y subjetivas, de integración en la lengua meta. (Baralo, 2011:31).

Estos aspectos son muy importantes en nuestro colectivo de migrantes y refugiados ya que,

“cuanto mayor sea la distancia social entre los dos grupos, mayor será la dificultad del no nativo para adquirir la nueva lengua si la relación de la sociedad que la habla es de dominación, en cuestiones políticas, culturales, técnicas y/o económicas, sobre la comunidad de la LM del aprendiente” (Baralo, 2011:31).

,como es nuestro caso.

Hemos de recordar que, además de no conocer nuestra lengua, los problemas más frecuentes con los que se enfrenta el alumnado inmigrante y refugiado son estigmatización, episodios de racismo, xenofobia o marginación, dificultades de adaptación, desarraigo, conflictos internos y psicológicos debido a cultura y costumbres diferentes, problemas afectivos, soledad, baja autoestima, inestabilidad o inseguridad, entre otros. (Molina y Atristain, 1995).

En este sentido, el papel que juguemos el profesorado, nuestra actitud, nuestra sensibilidad, nuestra empatía, nuestra atención a las peculiaridades de cada uno de nuestros alumnos, nuestra capacidad para tender puentes y, por lo que respecta a este TFM, nuestra posición frente al error y su corrección, tan íntimamente ligados a los factores afectivos, será fundamental en el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje de nuestro alumnado.

D. EL ERROR

El error es parte fundamental de la vida. Todos cometemos errores: cuando nos enfrentamos por primera vez a una tarea nueva, cuando nos encontramos ante un problema, reto o desafío, al iniciar estudios de cualquier materia, en nuestro trabajo, en la escuela, en nuestra vida cotidiana..., cometer errores es natural.

Además, el error se produce en todas las edades, condiciones y ámbitos. Cometemos errores cuando somos niños pero también cuando somos adultos, nos equivocamos en tareas o trabajos novedosos donde somos principiantes, pero también cometemos errores en nuestros trabajos cotidianos y habituales. Se cometen errores en trabajos rutinarios, mecánicos, repetitivos o que no precisan de una alta cualificación profesional pero también en aquellos que requieren altas capacidades intelectuales.

Aunque el error es algo generalizado y convive cotidianamente con nosotros, a lo largo de la historia el error ha tenido una gran carga negativa y ha sido castigado y, por ello, en el imaginario colectivo se ha extendido la idea de que el error es muestra de lo que no sabemos hacer o de que, lo que hacemos, lo hacemos mal, algo negativo y vergonzoso que hay que esconder o evitar y, necesariamente, corregir y eliminar. Y así

nos lo han enseñado en casa, en la escuela y en el trabajo.

Si leemos la definición que del error hace el DLE (Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española), encontramos lo siguiente:

ERROR

Del lat. *error*; *-ōris*.

1. m. Concepto equivocado o juicio falso.
2. m. Acción desacertada o equivocada.
3. m. Cosa hecha erradamente.
4. m. Der. Vicio del consentimiento causado por equivocación de buena fe, que anula el acto jurídico si afecta a lo esencial de él o de su objeto.
5. m. Fís. y Mat. Diferencia entre el valor medido o calculado y el real.

Como podemos observar, todas las acepciones, exceptuando tal vez la quinta, tienen un componente altamente negativo.

La manera de enfrentarnos al error es una cuestión también importante. Cuando somos niños, nuestra naturalidad, desinhibición y falta de prejuicios hace que el temor a cometer errores sea prácticamente nulo y por ello nos aventuramos sin miedos a cualquier tarea. Experimentamos, probamos, nos atrevemos, porque en el fondo intuimos que así aprendemos cosas nuevas, que descubrimos nuevos universos..., pero conforme avanzamos hacia la edad adulta, la cosa cambia y estas características que nos describían de niños, van desapareciendo y vamos desarrollando otras no tan positivas, como la sensación de ridículo, la vergüenza, el rubor, el miedo al qué dirán, el temor al fracaso, entre otras. Todo ello nos condiciona, nos bloquea, provoca autodefensas, abandonos, silencios, hace que dejemos de participar en algo que suponga una novedad o un riesgo.

Las personas que nos acompañan a lo largo de nuestras experiencias de aprendizaje son también muy importantes para determinar nuestra relación con el error.

Si colaboran a romper la visión negativa que de él se tiene, si nos ayudan a enfrentarnos a él con naturalidad, si nos enseñan a ver una oportunidad para aprender donde antes veíamos un escollo, podremos romper estos bloqueos, mejorar nuestra autoestima y aumentar las oportunidades de aprendizaje.

Si el error está presente en nuestras vidas, principalmente en actividades que suponen una novedad para nosotros, obviamente estará presente en el aprendizaje de una nueva lengua o LE.

Igualmente, si el miedo a cometer errores nos condiciona tanto, nos bloquea y nos afecta en aspectos emocionales, es evidente que provocará reticencias a utilizar y practicar la LE y condicionará el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Del mismo modo, la tradicional manera de enfrentarnos al error hará que se produzcan silencios en las aulas, bloqueos y desarrollo de estrategias para evitar mostrar los errores en público. En definitiva, cometer errores nos afecta y no nos gusta y, además, nos toca en lo más íntimo, en lo emocional y en lo afectivo, es decir, en los aspectos más fuertemente ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Si las personas que nos acompañan son fundamentales en el tratamiento que del error se haga, el papel del profesorado de E/LE y cómo se enfrente a los errores que comete su alumnado, será una pieza clave en este proceso de E-A. Cuándo corregimos y por qué, qué importancia le damos al error, cómo nos enfrentamos a él y cómo enseñamos a nuestro alumnado a reconocer y a enfrentarse a sus propios errores y a los de sus compañeros será fundamental. Si nuestra actitud frente al error es negativa, perpetuamos la imagen que del error se tiene. Si lo tratamos con la naturalidad que merece, si conseguimos que nuestro alumnado lo vea como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, si sabemos gestionarlos, tal vez ayudemos a que se enfrenten al error de otra manera y aprendan también de ellos.

Entonces, si sabemos que es fundamental atender los aspectos afectivos y emocionales de nuestro alumnado, si sabemos que cometer errores crea temores y bloqueos y acaba afectándoles emocionalmente, ¿cuál debe ser nuestro papel como

profesores? ¿Qué postura debemos tomar frente al error?, ¿Qué tratamiento suele hacer el profesorado de un colectivo y de otro frente al error?

Los errores –en pocas palabras- son una rutina y para superarlos o vivir con ellos es indispensable enfocar el aprendizaje como actividad consciente a partir de la adolescencia. (Vázquez, 2009:1).

Si hacemos un repaso por las diferentes teorías didácticas que explican el aprendizaje de la lengua, tanto de la lengua materna (L1 o LM) como de una lengua segunda o extranjera (L2 o LE) y que han guiado la práctica docente en E/LE, encontramos que la concepción y el tratamiento del error ha ido cambiando a lo largo del tiempo, de la mano de estas teorías y modelos hasta llegar a nuestros días.

A principios del siglo XX encontramos tres corrientes que tenían una mirada muy similar hacia el error y su tratamiento: la teoría lingüística estructuralista, la corriente psicológica del conductismo y el método contrastivo.

Hasta los años 60, la corriente psicológica dominante fue el **conductismo**. Esta corriente entendía el aprendizaje de cualquier materia y, en nuestro caso, de una lengua extranjera, a través de la imitación, repetición y, finalmente, creación de hábitos. Se entendía que repitiendo conceptos o estructuras correctas y creando hábitos correctos, es como debía aprenderse una nueva lengua, por lo que los hábitos se formaban mediante el refuerzo positivo en aquellas repeticiones e imitaciones correctas (Baralo, 2011:36) y los errores estaban fuertemente estigmatizados y debían de eliminarse o corregirse a toda costa. En esta corriente, “la idea básica es que, si la respuesta es la correcta, se premia, para lograr un refuerzo positivo, y si la respuesta es incorrecta se castiga (...)” (Baralo, 2011:12).

En un intento de analizar y eliminar los errores que producían los aprendices de una LE, surge el **análisis contrastivo**. Se intenta encontrar y explicar el origen de los errores producidos por los alumnos de una LE, comparando la estructura de su lengua materna con la de la lengua meta, porque se suponía que así se podían prever y, por lo

tanto, evitar los errores. Esto era así, porque se creía, que los errores que producía el alumnado de una LE eran consecuencia, mayoritariamente, de la “interferencia” de su lengua materna, es decir, de la transferencia de alguna estructura lingüística de su LM a la LE, por lo que en las clases no estaba permitido utilizar la L1, con el objetivo de evitar errores que imposibilitaran la creación de hábitos correctos.

El análisis contrastivo buscaba comparar ambas lenguas, la materna y la lengua meta, con objeto de localizar, predecir y eliminar los posibles errores. Todo trabajo en torno al error no tenía otro objetivo que conocer sus causas y eliminarlas. El error era algo intolerable ya que podía generar hábitos incorrectos (Fernández, 1995:206).

Dos de los métodos, de corte estructuralista, que se instauraron en los años 70 en nuestro país para la enseñanza de español, el método audiolingüe y el método audiovisual, seguían esta metodología y abogaban por enseñar las estructuras lingüísticas mediante la realización continua de ejercicios repetitivos donde se primaba la corrección y donde los errores debían evitarse y estaban fuertemente penalizados.

El análisis contrastivo empezó a entrar en declive, entre otras razones porque no era capaz de eliminar los errores, y fue reemplazado por el **Análisis de errores**. Además, los postulados estructuralistas y conductistas fueron quedando atrás y dieron paso a otras perspectivas metodológicas.

Por estas fechas surgió el concepto de **interlengua**, término que tuvo gran relevancia para comprender el proceso de adquisición de una L2 o LE. Fue definido como dialecto idiosincrásico o competencia transitoria (Corder, 1967) de la persona que está aprendiendo una nueva lengua, y más tarde por Selinker (1972) como la producción del hablante no nativo. Por interlengua se entiende aquella lengua que hablan las personas no nativas, que va cambiando y progresando conforme se va avanzando en el conocimiento y uso de la lengua meta, y que contiene rasgos propios diferentes a los de la lengua materna y a los de la lengua meta.

Fernández la define como “los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en

el camino de apropiarse de la nueva lengua” (Fernández, 1995:1), es decir, la producción del hablante no nativo, formada a partir de su L1, las demás lenguas que conoce y la lengua meta. El error es algo inherente a la interlengua. Como dice Fernández, (1995:1) “los errores son índices de estos estadios por los que pasamos en nuestro “viaje” para aprender una nueva lengua y son “no solo inevitables, sino también necesarios”.

Como vemos, el error se muestra de una manera totalmente diferente a la que nos ofrece actualmente el diccionario, sin la connotación negativa a la que estamos acostumbrados: “*‘error’ como rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta*” (Diccionario de términos clave de ELE).

El análisis de errores descartó que la mayor parte de estos, se produjeran por una transferencia negativa de la LM a la L2, como afirmaba el anterior método, y dio relevancia al hecho de que la lengua no se aprendía por la mera repetición de estructuras lingüísticas, sino probando y experimentando, por tanto, cometiendo errores.

El Análisis de errores supuso un gran cambio de visión ya que el error pasó de considerarse algo negativo a eliminar, a verse de una manera natural, algo inherente a la interlengua. En este sentido, en Baralo (2011:39) encontramos interlengua definida como “sistema no nativo en el que subsiste el error”.

El alumno es protagonista de su propio proceso de aprendizaje y equivocarse forma parte de este proceso, por lo que el error se considera como una estrategia que emplean los aprendices de una L2 (Baralo, 2011:44). Los aprendices experimentan y plantean hipótesis con la lengua meta y, en ese juego didáctico, cometen errores. Es a través de estos errores que podemos observar los mecanismos que nuestro alumnado pone en juego para aprender (Fernández, 2010:6), por lo que si sabemos detectarlos y analizarlos, conseguiremos una importante fuente de información, tanto para ellos, como para nosotros, como docentes, que nos ayudará a conocer en qué fase del proceso de apropiarse de la nueva lengua se encuentran, dónde experimentan algún bloqueo,

cómo podemos ayudarles a progresar, qué estrategia de corrección es la mejor, qué tratamiento didáctico seguir, etc.

Este proceso creativo se constata en el hecho de que, “el aumento de errores se entiende como un signo de progreso en ciertos estadios de la adquisición, porque implica que se ha iniciado un proceso más creativo; se ensaya y se arriesga más en la lengua meta” (Baralo, 2011;44). Un razonamiento semejante sería aplicable para el fenómeno contrario, es decir, la inexistencia de errores no significaría necesariamente un mayor control de la lengua meta, sino que podría deberse a la adopción de una actitud más conservadora, menos arriesgada o más pasiva.

El análisis de errores no se dedica a prever, sino a recopilar, clasificar, describir y explicar, de manera sistemática, los errores producidos.

Numerosos autores han estudiado y escrito sobre la tipología de errores, ampliando la clásica manera de clasificar los errores según aspectos del sistema lingüístico en errores léxicos, gramaticales, sintácticos, etc. Fernández los define como índices de la fase de la interlengua en la que se encuentra el aprendiz y, además, propone un “cambio en la concepción de cometer errores, por la de ensayar, probar, experimentar con la lengua que se aprende” (Fernández, 1995:147).

Esta misma autora realiza una principal clasificación de los errores y los diferencia en “transitorios o de desarrollo” y “permanentes o fosilizables” (Fernández, 1995:147). Los primeros son aquellos que son propios de cada estadio de la interlengua del aprendiz y van superándose conforme se avanza de una etapa a otra, como errores léxicos, gramaticales o discursivos. Los segundos, aquellos que reaparecen, que se perpetúan, que ofrecen una especial resistencia y van pasando de fase en fase en la interlengua de nuestro alumnado, sin que se consiga superarlos ni evolucionar.

En este mismo trabajo, encontramos un cambio de visión muy relevante en el sentido de que lo que antes se consideraban “errores” pasan a ser “estrategias” que utilizan los aprendices para aprender de manera creativa.

De este modo, los errores interlingüísticos o de transferencia de la LM, despojados ahora de la connotación negativa del error al dejar de referirse a ellos como interferencia de la lengua materna, se consideran **estrategias interlinguales**; los errores intralingüísticos, o aquellos que se producen en el sistema mismo de la LE, son **estrategias intralinguales** utilizadas por el alumno, como la simplificación, la hipergeneralización, la permeabilidad o la variabilidad, entre otras. (Fernández, 1995:148).

Otra interesante distinción es la que realizan Molero y Barriuso, (2012), entre **falta y error**, refiriéndose la falta a una equivocación, un fallo, un despiste; mientras que el error se refiere a una producción que se desvía de la lengua meta por desconocimiento de la regla correcta. Fernández (1995) también nos recuerda que existen los errores **sistemáticos**, aquellos que se repiten en una etapa y forman parte de una interlengua determinada, y los **eventuales**, aquellos que surgen eventualmente.

Baralo y Fernández introducen otros conceptos relacionados con el error y muy característicos de la interlengua, como la **pidginización**, que nos habla de procesos estancados, aquel nivel de la interlengua que alcanza el aprendiz y a partir del cual no consigue avanzar ni mejorar; los errores insólitos o **inducidos**, muy relevantes en este TFM en cuanto que pueden ser consecuencia de las instrucciones que damos los docentes a nuestro alumnado, de la falta de adecuación de los materiales didácticos o incluso de la propia metodología utilizada (Baralo, 2011:47) (Fernández, 1995:248).

Los errores **culturales** o **pragmáticos**, que define Blanco, (2002), es una visión que interesa particularmente a este TFM, en cuanto que están muy relacionados con una de las motivaciones principales de los alumnos inmigrantes, que buscan insertarse social y culturalmente en nuestra comunidad.

Sabemos que en la interlengua de nuestro alumnado encontraremos errores, o producciones idiosincrásicas, de muy diferente tipo y que esto es absolutamente normal. Sabemos que conforme vaya avanzando en el conocimiento y uso de la lengua meta, el tipo y la actitud frente al error, por parte del aprendiz, será ser diferente. No serán los

mismos errores los que se producen en niveles iniciales de conocimiento de la lengua meta, en una interlengua de nivel inicial, que en niveles avanzados. No significará lo mismo los errores de desarrollo que los errores fosilizados. Entonces, ¿cómo nos enfrentamos el profesorado a los errores que cometen nuestro alumnado?, ¿Cómo tratamos estos errores?, ¿Sabemos qué corregir?, ¿Debemos corregir todo?, ¿Sabemos cómo corregir?, ¿Está todo el profesorado igualmente preparado para tratar el error?, ¿Es el mismo profesorado el que trabaja con el colectivo de turistas que aquel que trabaja con el colectivo de migrantes?

Es decir, ¿Qué, cómo y cuándo se corrige?, ¿Qué tratamiento didáctico se debe realizar respecto del error?, ¿Cómo afecta la corrección a nuestro alumnado?

El papel que desempeña la mayor o menor sensibilidad del profesor/a ante la variedad de carácter transcultural o la repercusión que pueda tener en el alumno la corrección de los errores es crucial (Giovaninni *et al.*, 1999).

Aspectos importantes cuando nos dirigimos a alumnado inmigrado se han trabajado y debatido en encuentros de profesorado y queda muestra de ello en documentos como el “*Manifiesto de Santander*”, las “*Propuestas de Alicante*” y las “*Conclusiones de Granada*”. De entre los aspectos que se nombran en estos documentos, me gustaría destacar dos de ellos por la relevancia que tienen para la temática de este TFM:

“La enseñanza de segundas lenguas a grupos de personas inmigrantes y refugiadas tiene que considerarse dentro del marco general de la didáctica de idiomas (paradigma comunicativo, sentido holístico, perspectiva intercultural, dimensión afectiva, aprendizaje autónomo y cooperativo)” y “Se precisan docentes especialistas que puedan garantizar un nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de oferta educativa, sin que la condición socioeconómica justifique otras prácticas ajenas a la enseñanza actual de idiomas”.

Como vemos, el componente afectivo y la formación del profesorado aparecen

como aspectos necesarios en la enseñanza de una segunda lengua a alumnado inmigrado.

El tratamiento del error forma parte de la formación que el profesorado que trabajamos el E/LE recibimos y que, por tanto, se presupone que aplicamos a nuestra práctica docente. Pero, ¿Qué pasa con el tratamiento que del error se hace por parte de las personas que trabajan con alumnado inmigrado?, ¿Han recibido estos docentes esta formación específica?, ¿Cómo tratan los errores que producen sus alumnos? No hay que olvidar que las clases de español para personas inmigradas se imparten, en la mayoría de los casos, por personas voluntarias, con una gran implicación personal, altruismo y dedicación digna de elogio, pero que, aunque titulados universitarios la mayoría, no sabemos si cuentan con conocimientos en didáctica de segundas lenguas ni formación específica en español como lengua extranjera.

La importancia del tratamiento del error es fundamental para que las dinámicas de clase fluyan, romper los bloqueos y miedos al ridículo. Gestionar bien el error y saber qué hemos de corregir y qué aspectos no lo son tan necesario, es fundamental, por lo que será importante considerar **qué** corregir, **cuándo** corregirlo y **cómo** hacerlo, incluyendo dentro de este último aspecto tanto las **estrategias** que se utilicen en la corrección como **quién** vaya a realizarla.

A este respecto, en la literatura científica también encontramos muchos autores que han escrito sobre estos tema.

Respecto al **qué** corregir, la mayoría de autores están de acuerdo en que debemos adoptar una postura flexible, no corregir absolutamente todo, no ser exhaustivos, y corregir aquello que esté dentro de la competencia de nuestro alumnado, esto es, en su nivel de interlengua (López Rodríguez, 2007).

Vázquez realiza una interesante clasificación de los errores que se deberían corregir, desde diferentes puntos de vista o perspectivas. Según la autora, “los errores que resultan fundamentales a la hora de decidir qué corregir son los individuales y los

colectivos, y dentro de estos últimos, los fosilizados y los transitorios”, pero si nos centramos en la perspectiva comunicativa y, concretamente, en su visión pragmática, lo serán los “errores de ambigüedad (con respecto al mensaje), los de irritación (con respecto al interlocutor) y los de estigmatización (con respecto al hablante)” (Vázquez, 2010:164).

Por su parte, y de acuerdo con Miquel (1995), hay que tener en cuenta que los errores que comete nuestro alumnado no son siempre lingüísticos, sino socioculturales, lo que nos orienta sobre dónde poner el foco a la hora de qué corregir, sobre todo si contemplamos un colectivo tan heterogéneo socioculturalmente hablando como el de migrantes, tan frágil anímicamente y tan necesitado de inserción sociocultural.

Fernández, comparte con nosotros una serie de acciones específicas a realizar en el tratamiento del error, y en cuanto al “qué”, propone corregir “aquellos errores que distorsionan el mensaje, los que se refieren a los puntos que se están trabajando, los sistemáticos, los fosilizables y las frases erróneas más frecuentes que ya se han trabajado” (Fernández, 2010:11).

Molero y Barriuso (2012:141), proponen “analizar cuáles son los errores propios del nivel del curso, cuáles han sido heredados de niveles anteriores y cuáles surgen nuevos, frente a las nuevas reglas”.

Un aspecto directamente aplicable a nuestro grupo meta, es la importancia de la corrección de los errores fosilizados, en cuanto que son los que más se producen en grupos de población extranjera poco integrados en la sociedad, como es nuestro caso. (Fernández, 1995).

Para saber qué corregir, es fundamental atender a los aspectos comunicativos. Si nuestro alumnado está intentando comunicar alguna idea, intentando transmitir el sentido de algo, no es aconsejable interrumpir constantemente para corregir aspectos lingüísticos, sino que deberemos centrarnos en la corrección comunicativa (Fernández, 1995).

Concluimos este apartado remarcando la importancia de saber qué objetivos perseguimos -la fluidez o la corrección- para poder determinar qué vamos a corregir López Rodríguez (2007).

Dilucidado el aspecto referente a qué corregir, **¿cómo** y **cuándo** lo hacemos? ¿Qué estrategias utilizamos para corregir los errores que producen nuestros alumnos al mismo tiempo que “cuidamos” los aspectos afectivos?, ¿Son las mismas estrategias a utilizar si trabajamos con un colectivo o con otro? Y, ¿por parte de **quién** se realiza la corrección?

En este apartado encontramos de nuevo valiosas aportaciones que pueden ayudarnos en nuestra tarea.

En cualquier caso, hemos de ser conscientes de que el procedimiento menos eficaz para la corrección de errores es ofrecer nosotros, el profesorado, la corrección explícita o la reformulación implícita, Molero y Barriuso (2012).

Aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de saber cómo corregir, son los objetivos y la autonomía de nuestro alumnado. Tan importante es el tratamiento que hagamos de los errores cometidos por nuestro alumnado, como el enseñarles estrategias para que ellos y ellas mismas sean capaces de autocorregirse y autoevaluarse. Si entre los objetivos que perseguimos como docentes está el fomentar la autonomía de nuestro alumnado, deberemos dotarles de los mecanismos necesarios para que sean autónomos y puedan continuar con su proceso de aprendizaje más allá de nuestras clases.

De acuerdo con Ortega, “la corrección no la debe realizar solo y exclusivamente el profesor, los alumnos también pueden realizar esta tarea” (Ortega, 1994:255). En consonancia con esta autora, Vázquez (2009:1) señala que “las estrategias de autocorrección y autoevaluación constituyen una parte importante en el desarrollo de las competencias”, por lo que hacer que el alumnado participe de su propia evaluación y, por extensión, de la de sus compañeros, constituye una actividad muy importante para que alcancen estos objetivos.

Con respecto a la autocorrección, utilizarla o no dependerá del nivel de conocimiento de la lengua que tenga el grupo con el que estamos trabajando. Como nos recuerda López (2007), en niveles iniciales, como el nivel A1 propio del alumnado foco de este TFM, los alumnos producen errores de desarrollo consecuencia de utilizar estrategias interlingüales para aprender la LE, como sería recurrir directamente a su lengua materna y, en estos casos, el alumno no puede autocorregirse.

Otros interesantes aspectos que nos recomienda Fernández (1995:153) es “preparar una corrección lo más interactiva posible y centrada en los puntos que se están trabajando (...)”, así como “llevar al aprendiz a tomar conciencia del problema y ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis”.

Respecto a la corrección escrita, Fernández (1995) nos recomienda actuar como interlocutores y no como correctores, y López Rodríguez (2007) nos recuerda la importancia de que el propio alumno sea quien revise su escrito ayudándose de las pautas que el profesorado le proporcionemos.

Finalmente constatar que, en cualquier caso, la corrección deberá hacerse de manera respetuosa, no humillante y evitando que cree rechazo y frustración en nuestro alumnado.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue este trabajo de investigación son:

1. Conocer cómo tratan los docentes de E/LE que trabajan con alumnado inmigrado, los errores que estos producen.
2. Averiguar qué conocimientos tienen sobre el error y su tratamiento los y las profesoras de E/LE para inmigrantes.
3. Saber si el error es un aspecto que se trate explícitamente en las clases de E/LE para inmigrantes.
4. Saber si existe algún patrón en la manera en que los profesores se enfrentan al error.
5. Observar si estos docentes han incorporado, en sus prácticas didácticas, los últimos enfoques en el tratamiento del error.

La pregunta de investigación que me planteo es:

¿Cómo tratan los docentes de ELE los errores cometidos por su alumnado, colectivo de inmigrantes en fases iniciales de aprendizaje?

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología mixta, con observación directa de las clases y toma de datos en una planilla elaborada al efecto, cuestionarios con preguntas abiertas para recoger las impresiones del profesorado, elaboración de ítems que permiten cuantificar algunas cuestiones y grabación de parte de algunas clases para analizar los momentos en que se producía la corrección de errores.

Para la realización de este Trabajo de Fin de Máster se ha utilizado una metodología **mixta**.

Por un lado se enmarca en el paradigma de la **investigación cualitativa**, como puede constatarse en las siguientes características que definen, según Dörnyei (2007), este tipo de paradigma:

- La **naturaleza emergente del estudio**: El hecho de que durante su realización he mantenido una mentalidad abierta y no he cerrado la posibilidad de cambiar la pregunta, aunque manteniendo las premisas de trabajar con el colectivo de inmigrantes y el tratamiento que el personal docente hace del error.
- La diversa gama de **datos** que se han recogido: observación directa, grabaciones, y encuestas.
- Que estos datos han sido recogidos en un **contexto natural**, directamente en las aulas, no en situación de experimento.
- Las personas investigadas se han considerado como **participantes** en la investigación y no como objetos de la misma.
- No han habido aspectos prefijados previamente, sino que han ido evolucionando durante la investigación.
- Se ha concebido la situación de enseñanza-aprendizaje que se ha querido estudiar de forma holística, donde yo, como investigadora, he “entrado” y

participado.

- Se ha realizado un análisis interpretativo, ya que se ha realizado una interpretación de los datos obtenidos, válido para el contexto en el que se ha estudiado y, en todo caso, para contextos similares, pero no generalizable a otros contextos ni situaciones.
- Se han seguido las cuatro fases propias de los estudios de carácter cualitativo, esto es, recogida de datos, análisis de los mismos, generación de teoría y redacción del informe de investigación.

Además, este TFM ha seguido una metodología **etnográfica** porque:

- Se ha intentado *estudiar patrones compartidos de comportamiento, lenguaje y acciones de un grupo cultural intacto en un contexto natural en un periodo de tiempo prolongado: profesorado de ELE que trabaja con inmigrantes.*
- Se ha adoptado una perspectiva émica, es decir, “desde dentro”, para lo cual:
 - Se ha investigado en un contexto natural, no experimental.
 - Se ha observado pero no manipulado la situación ni la actuación de las personas.
 - Se ha investigado desde una perspectiva émica, es decir, teniendo en cuenta sobre todo la perspectiva de las personas investigadas.
 - Se ha respetado el principio holístico de contemplar el contexto de investigación como un todo y no como aspectos por separado,
 - Se ha considerado la "vida del aula" como una "pequeña cultura."

Por otro lado, también se ha utilizado una **metodología cuantitativa descriptiva** como se desprende del hecho de utilizar encuestas con determinados ítems que ha posibilitado cuantificar algunas cuestiones.

3.1. PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo se ha realizado en tres fases diferenciadas: Una primera parte ha consistido en la lectura de artículos y documentos sobre la materia, localización de centros que imparten español para personas migrantes y/o refugiados en València, toma de contacto con sus responsables para dar a conocer el objeto de estudio de este TFM y concretar un horario de entrada a las clases para llevar a cabo la observación y toma de datos, elección de ítems y diseño de planilla para la toma de datos en la observación de las clases, elección de ítems y diseño de planilla para la encuesta al profesorado.

En una segunda parte, durante los meses de marzo, abril y mayo, se realizó la observación directa y la toma de datos en clases de español para migrantes y refugiados en diferentes asociaciones, centros y entidades que trabajan con este colectivo en València. Posteriormente se realizaron las encuestas al profesorado..

Por último, la tercera etapa ha consistido en el vaciado de datos, análisis de los mismos y redacción del TFM.

3.2. CONTEXTO

a) TIPOS DE CENTROS EN LOS QUE SE REALIZÓ INVESTIGACIÓN

Fueron seleccionados 6 centros, de los que se muestran a continuación algunas de sus características y señas de identidad:

- *València Acull*, cuyo objetivo, extraído de los estatutos de la asociación, es la “acogida y promoción de las personas migrantes de cara a su plena integración en nuestra sociedad, preferentemente a los procedentes de países del Tercer Mundo”. Recuperado de http://valencia-acoge.org/documentos/estatutos/Estatutos_de_Valencia_Acoge.pdf

De entre las actividades que dicha entidad realiza para la consecución de sus fines y objetivos está la realización de clases de castellano y valenciano.

- *CEAR. (Comissió d'ajuda al refugiat País Valencià)*, que como puede verse en su página web “tiene como objetivos la defensa del derecho de asilo y los derechos de las personas refugiadas apátridas y migrantes vulnerables, con necesidad de protección internacional y/o en riesgo de exclusión social, al mismo tiempo que trabajamos para favorecer los procesos de integración social de estas personas al País Valencià”. Recuperado de <http://cearpv.org/treball/>

De entre las diferentes áreas de trabajo que llevan a cabo está el área de inclusión donde se atiende el aprendizaje del idioma.

- *Servicio Jesuita a Migrantes, delegación de València*, “organización sin ánimo de lucro creada por el Sector Social, Jesuitas Social, de la Compañía de Jesús para atender, acompañar y defender a la población migrante en su proceso de integración en la sociedad de acogida”. Entre sus actividades figuran las “clases de castellano y valenciano para favorecer el proceso de integración de las personas migrantes en la sociedad valenciana”.
- *Asociación Intercultural Candombe*. Entre los fines extraídos de los estatutos de la asociación encontramos “desarrollar programas de intervención social dirigidos a todas aquellas personas migrantes y/o autóctonas que se encuentran en situación de exclusión o vulnerabilidad.” Recuperado de <http://www.candombe.org.es/quienes-somos/estatutos/>

Entre las actividades que realizan se encuentra la impartición de cursos de español para personas migrantes.

- *Escola d'Adults Vicent Ventura*. Como figura en su blog, “L’Escola de Persones Adultes “Vicent Ventura” es una iniciativa del sindicato CCOO-PV que pretende dar respuesta a las necesidades formativas de los trabajadores y trabajadoras”. Recuperado de <https://enredrat2.wordpress.com/lescola-vicent-ventura/qui-som/>

A lo largo de los años, esta escuela se ha convertido en un referente para personas migrantes que llegan a Valencia y necesitan aprender español. Su oferta de clases de español para inmigrantes es muy amplia.

- *ACCEM. Es “una organización sin ánimo de lucro de ámbito estatal cuya misión es la defensa de los derechos fundamentales, la atención y el acompañamiento a las personas que se encuentran en situación o riesgo de exclusión social. Especializada en refugio y migraciones, es mucho más, trabaja en favor de la inclusión de las personas y busca la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de todas las personas con independencia de su origen, sexo, raza, religión, opiniones o grupo social”.* Recuperado de <http://www.accem.es/conocenos/?lang=es>

En todos estos centros se seleccionaron las aulas que atendían a niveles iniciales de aprendizaje, esto es, aulas de alfabetización, nivel A1, nivel A1.1, nivel A2, así como clases de práctica oral.

b) DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES

Han participado en este TFM veintisiete profesores de los distintos Centros enumerados y descritos en el apartado anterior, con edades comprendidas entre los 22 y los 78 años.

Todo el profesorado realizaba la enseñanza de español a alumnado inmigrado de manera voluntaria, siendo solo 3 los profesores que recibían remuneración por su labor educativa.

El perfil del profesorado se trataba de personas jubiladas (14 personas), en paro (3 personas), recién tituladas en busca de su primer empleo (3 personas) y en activo (7 personas). De las 14 personas jubiladas, 13 habían ejercido su carrera profesional como maestros o profesores de secundaria de diferentes materias y uno de ellos había ejercido como abogado. Las tres personas jóvenes recién tituladas, encontraban en estas clases

una manera de poner en práctica los conocimientos adquiridos en sus respectivos estudios de filología inglesa y pedagogía. De entre los 7 profesores que estaban en activo, dos de ellos eran profesores de lengua castellana en Escuelas de Adultos y el tercero, profesor de E/LE y coordinador del profesorado-voluntario de una ONG.

Todos ellos contaban con formación superior. Tan solo una persona manifestó haber realizado estudios específicos sobre la enseñanza de E/LE.

Las características se muestran en la siguiente tabla:

Perfil del profesorado	14 jubilados 3 parados 3 recién titulados en búsqueda de su primer empleo 7 en activo
Estudios realizados (o nivel formativo)	Maestros Profesores de secundaria diferentes materias Derecho Filología inglesa Pedagogía Profesora de Yoga Comunicación y publicidad Filología española
Estudios específicos en E/LE	Solo una persona había realizado un máster de E/LE.

3.3. PROCESO E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBSERVACIÓN DE CLASES

La actividad docente de una submuestra de quince profesores ha sido objeto de observación en clase. Se realizó la observación en 15 clases de entre una hora y hora y media de duración cada una, realizando 1125 minutos totales de observación, considerando una duración promedio de 75 minutos por clase.

El número de alumnos osciló entre los 10 y los 25 alumnos por aula. Los países

de origen del alumnado asistente a las clases de español en los diferentes centros que se visitaron son: India, Tailandia, Argelia, Ucrania, Siria, Somalia, Marruecos, Paquistán, Senegal, Afganistán, Ghana, Nigeria, China, Rusia, Ecuador, Gambia, Iran, Sudan, Guinea-Conakri, Costa de Marfil, Guinea Ecuatorial,...

El profesorado objeto de observación no conocía que ítems se estaban valorando ni cuáles eran los ítems que se observaban. Simplemente se les dijo que se anotarían algunos aspectos de su docencia y que en ningún momento se intervendría en la clase ni se realizaría ningún comentario que condicionara su práctica docente.

PLANILLA PARA LA OBSERVACIÓN EN CLASE

Centro:		Fecha:
Horario:	Nº alumnos:	Edades:
Nacionalidades:		
Profesor/a:		Formación:

	Si	No	Observaciones
<i>Utiliza el efecto eco?</i>			
<i>Corrige todos los errores o solo parte de ellos?</i>			
<i>Informa al alumnado de los criterios de corrección?</i>			
<i>Establece pautas de corrección?</i>			
<i>Cuáles?</i>			
<i>Interrumpe al alumno/a para corregirle?</i>			
<i>Cómo lleva a cabo la corrección?</i>			
<i>En qué momento?</i>			
<i>Cuida que la corrección sea significativa, que no sea excesiva ni tampoco insuficiente?</i>			
<i>Da la oportunidad para que se autocorrijan o se corrijan en parejas o grupos?</i>			

<i>Existe relación entre la corrección y los objetivos de la actividad?</i>			
<i>Trabaja los errores posteriormente en grupo abierto?</i>			
<i>Inculca al alumnado una actitud positiva ante los errores?</i>			

Otros datos: _____

GRABACIONES

En algunas clases, además de la toma de notas, se realizaron grabaciones de voz para poder analizarlas posteriormente.

Las grabaciones de las clases fueron transcritas y analizadas.

ENCUESTA AL PROFESORADO

Todo ello se complementó con una encuesta que se pasó al profesorado, posteriormente a la observación directa realizada en las clases. Veinticinco docentes voluntarios han participado en la encuesta al profesorado.

La planilla que se utilizó para realizar la encuesta que se pasó al profesorado se muestran a continuación:

FICHA ENCUESTA AL PROFESORADO

1. ¿Qué es para ti un error?

2. ¿Qué tipo de errores dirías tú que son los que más producen tus alumnos?
(puedes señalar más de uno)

Gramaticales

Léxicos

Morfosintácticos

Comunicativos

De cohesión

De coherencia

Ortográficos

De pronunciación

Orales

Escritos

Otros _____

3. ¿Sabrías diferenciar entre un error y una falta? Sí No

4. ¿Sabes qué es la interlengua? Sí No

5. ¿Y la fosilización? Sí No

6. Puntúa por orden de importancia qué factores consideras más importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera (ordénalos de menor [1] a mayor [4] importancia)

- *Aprender el vocabulario*
- *Aprender la gramática*
- *Practicar la conversación*
- *Corregir los errores que se producen*

1. ¿Sabrías reconocer el origen de los errores que producen tus alumnos/as?

2. ¿Por qué corriges? (puedes señalar más de uno)

- *Porque creo que debo de hacerlo, es una función del profesorado*
- *Porque así es como se aprende mejor, si no se corrige se repiten siempre los mismos errores y se generan hábitos incorrectos*
- *Porque creo que es fundamental para aprender bien una lengua*
- *Porque creo que así debe de hacerse. No se pueden obviar los errores*
- *Para que aprendan más rápido los alumnos*
- *No corrijo*
- *Otros (específica)*

1. ¿Cuándo corriges?

- *Nada más producirse y detectar el error*
 - *Espero a que el ejercicio haya finalizado*
 - *Al final de la clase*
 - *Otros (especifica cuándo)*
-

1. ¿Cómo corriges? (puedes señalar más de uno)

- *Individualmente, directamente a quien ha cometido el error y en privado*
 - *Individualmente, directamente a quien ha cometido el error y en público para que todos aprendan de la corrección*
 - *Doy opción a que el alumno reflexione y pueda autocorregirse*
 - *Fomento la corrección por parejas*
 - *Conjuntamente haciendo partícipe a toda el aula*
 - *Repitiendo yo el error cometido pero de forma correcta*
 - *No corrijo*
 - *Dejo que identifiquen ellos mismos los errores*
 - *De otra manera (explica cómo)*
-

1. Suelen preguntar a tu alumnado cómo, cuándo y qué les gustaría que les corrigieses?

Sí No

2. ¿Conoces alguna técnica de corrección que utilices en clase? En caso afirmativo explica cual

Sí No

3. ¿Crees que es importante la corrección de los errores para el aprendizaje de una lengua? ¿Por qué?

Sí No

El objetivo de utilizar diferentes instrumentos era poder contrastar la

observación directa, donde se podía observar cómo reaccionaba el docente y qué estrategias utilizaba ante los errores que cometía en ese momento su alumnado, sin saber que estaba siendo observado a tal fin, con la autopercepción que tienen los docentes sobre su propia práctica docente y del conocimiento que tienen acerca de conceptos como el error, la corrección, la interlengua, la fosilización, etc., y que posteriormente plasmaban en la encuesta.

Una vez recopilado todo el material, el trabajo ha consistido en un análisis de la lectura del trabajo realizado hasta el momento en tratamiento del error con personas migrantes, análisis de los datos y extracción de conclusiones.

CORPUS DE DATOS

OBSERVACIONES	ENTIDADES	1. València Acull 2. CEAR 3. SJM 4. ACCEM 5. Asociación Candombe 6. Escola d'adults Vicent Ventura.
	CLASES	15 clases de E/LE de entre una hora y hora y media de duración.
	MINUTOS DE OBSERVACIÓN	1125 minutos de observación realizados.
	ALUMNOS/AS	Aproximadamente 200 alumnos.
	NIVELES	Alfabetización, A1, A1.1 y A2.
	NACIONALIDADES	21 nacionalidades diferentes.
ENCUESTAS	27 profesores/as encuestados	
GRABACIONES	Más de 150 minutos de clase grabados.	

Los resultados de todos estos instrumentos pueden verse en el siguiente apartado.

4. ESTUDIO DE LOS DATOS, ANÁLISIS, PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De las encuestas realizadas al profesorado así como de las grabaciones y las observaciones directas en clase, se extrae que:

Gran parte de los docentes sigue teniendo una visión negativa del error, como se desprende de las respuestas a la pregunta *¿Qué es para ti un error?* que se muestran a continuación.

¿Qué es para ti un error?

- Aplicar conceptos falsos. Confundir.
- El concepto equivocado de algo, tanto si se expresa como si no.
- Meter la pata en algo.
- No expresar una idea correctamente.
- Una equivocación.
- Un fallo respecto a un contenido conocido por el alumno.
- Un concepto equivocado.
- Un uso incorrecto de una regla lingüística.
- Cuando se produce algún fallo lingüístico que se repite más de una vez.
- Un fallo en la comunicación debido a la carencia o mal uso de una segunda lengua.
- Palabras sin un buen contexto a la hora de escribir o de hablar.
- Una expresión oral o escrita que no cumple con su objetivo de comunicar o que manifiesta muchas incorrecciones con respecto a la norma.
- Es la equivocación en un trabajo escrito u oral.
- La incorrecta utilización de la lengua, cualquiera que sea su tipo:

gramatical, ortográfico, etc.

- Hacer una cosa mal por desconocimiento o falta de recursos
- Responder de forma incorrecta o inexacta a una pregunta cuya respuesta correcta se conoce.

A pesar de que hace varias décadas de que apareció el concepto de interlengua, de que el análisis de errores dejó atrás el análisis contrastivo y hubo un cambio de concepción respecto a los errores, concibiéndolos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como “no sólo inevitables sino necesarios”, así como “índices de los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en el camino de apropiarse de la nueva lengua” (Fernández, 1995:147), los docentes sigue teniendo una visión negativa del error, como se desprende de las respuestas a esta pregunta.

Frente al error despojado de toda connotación negativa, elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, error como una prueba, una estrategia, un ensayo o experimento con la lengua que se aprende (Fernández, 1995), los docentes siguen definiéndolo como algo negativo, como algo a eliminar. De hecho, de las 27 respuestas registradas, tan solo encontramos 5 que no muestran connotaciones negativas:

- Un paso inevitable en el aprendizaje de una lengua. No hay que ver tanto el error como el proceso.
- Una oportunidad de aprendizaje.
- Con ellos no puedo dar error por no traumatizar.
- Es una oportunidad para detectar si un aprendizaje está correctamente asentado.
- Es una equivocación sin demasiada importancia, pues es normal cometerlos cuando se está aprendiendo una lengua. Trato de quitarles dramatismo y de utilizar el humor. Creo que son un punto de partida fundamental para aprender una lengua.

Esto puede deberse al hecho de que el profesorado-voluntario desconoce los nuevos enfoques didácticos y la nueva visión del error y se ha quedado anclado en métodos tradicionales, como es el método conductista, donde la importancia reside en la construcción de hábitos correctos y, por tanto, en la eliminación del error a toda costa.

Constatamos de nuevo este hecho al formularles la pregunta “¿Por qué corriges en tus clases?”. Como podemos observar en la gráfica, de nuevo un alto porcentaje de docentes, un 40%, se inclinan por la respuesta “*porque creo que así se aprende mejor ya que si no se corrige se repiten siempre los mismos errores y se generan hábitos incorrectos*”. Respecto al resto de respuestas, un 15% manifiestan que lo hacen *porque creen que así deben hacerlo ya que es una función del profesorado*; el 25% *porque creen que es fundamental para aprender bien una lengua*; un 12% *para que aprendan más rápido los alumnos*; un 4% *porque creen que así debe de hacerse ya que no se pueden obviar los errores* y tan solo un 4% *dice no corregir* argumentando que los alumnos están empezando y lo importante es mantener la motivación.

Se observa que la casi totalidad del profesorado se decanta por corregir los errores argumentando, la mayoría de ellos, la necesaria corrección para el buen aprendizaje de una LE y la imprescindible función correctora del profesorado respecto a los errores.

¿Por qué corriges en tus clases?



En este sentido estamos de acuerdo con Miquel (2003), cuando apunta que, “en la enseñanza no-reglada, el voluntario tampoco ha sido convenientemente formado y se encuentra, por tanto, sin recursos -más allá de lo que a título personal haya investigado o de los encuentros a los que haya acudido- para abordar su papel como docente”. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel04.htm [Consulta: 10 de diciembre 2017)

Recordemos que cuando se ha descrito, en este TFM, el perfil del profesorado-voluntario, tan solo una persona tenía formación específica de E/LE, siendo el resto del profesorado personas recién tituladas de diferentes disciplinas o jubilados que han ejercido en su mayor parte como maestros o profesores de diferentes materias.

Esto, tal vez, puede ayudarnos a entender, una visión tan negativa del error y tan alejada de los nuevos paradigmas educativos. Llegados a este punto, es conveniente recordar que “el profesor es, sin lugar a dudas, un elemento clave para el buen

desarrollo de un proceso de aprendizaje” (Fonseca, 2005:57) y la formación en E/LE es una de las grandes carencias que presenta el colectivo de profesorado-voluntario que trabaja con personas migrantes y refugiadas.

Los resultados de las encuestas se refuerzan con las observaciones directas en el aula y con las grabaciones realizadas. En una minoría de clases en las que se realizó observación, se utilizaba el enfoque comunicativo, priorizándose, por regla general, enfoques estructuralistas y conductistas. Tan solo en un par de clases se observó la utilización de otros métodos más cercanos al comunicativo, como utilizar programaciones basadas en los actos de habla, donde no se otorgaba tanta importancia al hecho de corregir.

La postura frente al error de los docentes se puede apreciar en numerosos momentos de las grabaciones. Por ejemplo, en una práctica comunicativa donde se definía qué es un pueblo, se escucha:

- Alumna (A): Un pueblo está...
- Profesor (P): No, no! No está bien del todo.

La alumna comete la frecuente confusión entre el uso del verbo ser y el estar, pero nada más comenzar su discurso, es interrumpida por el profesor, que le advierte enfáticamente la incorrección para que rectifique y utilice el verbo ser. En un enfoque comunicativo, interesa que el alumnado arriesgue, ensaye, utilice estrategias y, por tanto, se equivoque, por lo que primaríamos la continuación del discurso de la alumna y, tal vez posteriormente, podríamos utilizar alguna estrategia, en grupo, para la corrección de algunos aspectos de errores de desarrollo tratados en clase. El hecho de cortar el discurso de la alumna para corregir y conseguir una producción de la estructura totalmente correcta, puede resultar frustrante para ella.

Respecto a la tipología de errores, los que más producen las personas migrantes estudiantes de E/LE son, en opinión de los docentes encuestados, y de mayor a menos frecuencia: gramaticales, comunicativos, de coherencia, morfosintácticos, de cohesión y

léxicos. Así mismo, son más frecuentes los errores cometidos en producción oral, sobre todo de pronunciación, que en producción escrita. En este sentido, observamos que en ningún caso se nombra la producción de errores que no tengan una relación con aspectos lingüísticos, como los errores culturales o sociales, los pragmáticos, o los errores causados por la falta de comprensión de las instrucciones aportadas por los docentes.

Este aspecto es muy significativo porque, de acuerdo con Molero (2012), el error no es sólo lingüístico sino que puede ser cultural, pragmático y de otros tipos y esto es algo muy interesante, ya que los profesores de español nos centramos en el error lingüístico y apenas nos dedicamos a los otros errores siendo en muchas ocasiones más problemáticos que el error sintáctico o léxico.

En total sintonía está Miquel (1995), que también apunta que deberíamos recordar que los errores que comete nuestro alumnado no son siempre lingüísticos, sino socioculturales y, sin embargo, de nuevo observamos cómo se prima el conocimiento de las estructuras lingüísticas y no otros aspectos fundamentales para la integración del alumnado inmigrado en la sociedad a la que acaba de llegar, como es el conocimiento de la cultura (C2) o competencia cultural, o ayudarle a que “identifique, comprenda e imite -si desea ser considerado un miembro de la comunidad lingüística- las pautas de comportamiento de los miembros de dicha comunidad” (Martínez Arbeláiz, 2002:589).

Blanco (2008) también nos recuerda la importancia de no corregir solo aquellos errores más evidentes como los léxicos o morfológicos, sino sobre todo aquellos más relacionados con la competencia comunicativa de nuestro alumnado, como son los socioculturales o los pragmáticos, errores prácticamente no nombrados en las encuestas.

Es muy importante que tratemos estos aspectos en las aulas de E/LE porque, fuera de ellas, el hablante nativo puede ayudar a nuestro alumnado a terminar alguna palabra que se le resiste o a usar el tiempo verbal adecuado pero “no ocurre lo mismo con los errores pragmáticos o culturales ya que son más difíciles de prever y provocan más situaciones desagradables” (Molero et al, 2012:137).

(...) el miedo a lo desconocido, la pérdida de identidad, la falta de información sobre el país de *acogida*, la desorientación, etc. (...) Desde nuestro punto de vista, es fundamental que nuestra enseñanza sirva, desde el primer momento, para orientar al inmigrante, para darle claves sobre la vida cotidiana, sobre lo que es habitual en el medio en el que va a desenvolverse. Hay que poner, muy por delante de la corrección lingüística, la orientación sociocultural. La clase de lengua debe convertirse en el lugar desde el que se tienden los puentes hacia la nueva vida. (Miquel, 2003)

Íntimamente relacionado con lo anterior, es la pregunta, *¿Qué tipo de errores corriges?*. En este caso, un 40% de los docentes dice corregir solo los errores que tienen relación con la actividad que realizan, mientras que el 35% corrigen cualquier error que producen sus alumnos, tanto en producción escrita como en oral y el 25% errores de comprensión o aquellos que los docentes creen que son importantes.



Varias observaciones al respecto. Esta pregunta pretendía hacer que el profesorado se decantara por una de estas dos opciones: corregimos cualquier error que produce nuestro alumnado o corregimos solo los errores que tienen relación con la

actividad que se está realizando. Se dejó una tercera opción, que bajo el nombre de “otros”, pretendía recopilar, como respuesta abierta, otros errores que ellos corrigiesen. Pues bien, un 25% de los encuestados señalaron esta última opción de “otros” especificando “errores realmente importantes”, siendo imposible dilucidar qué consideran ellos como errores realmente importantes.

Otra observación es el hecho de que un 40% del profesorado dice corregir aquellos errores que tienen relación con la actividad, mientras que en la observación directa y en las grabaciones, se observa que la mayor parte de los docentes, corrigen todos los errores que producen los alumnos y en el momento en que estos se producen, sean del tipo que sean y aunque no tengan relación alguna con los objetivos de la actividad que se está realizando. Una vez más se constata la creencia de que todo error debe corregirse, contrariamente a lo que nos dice la práctica totalidad de los autores, que parten de la base de que “no es recomendable corregir absolutamente todo” (López, 2007:4). Se observa una discrepancia importante entre lo que se contesta en las encuestas y la práctica real en el aula.

Un 56% dice saber reconocer el origen de los errores que producen sus alumnos, un 20% responde negativamente y un 24% no sabe o no contesta.

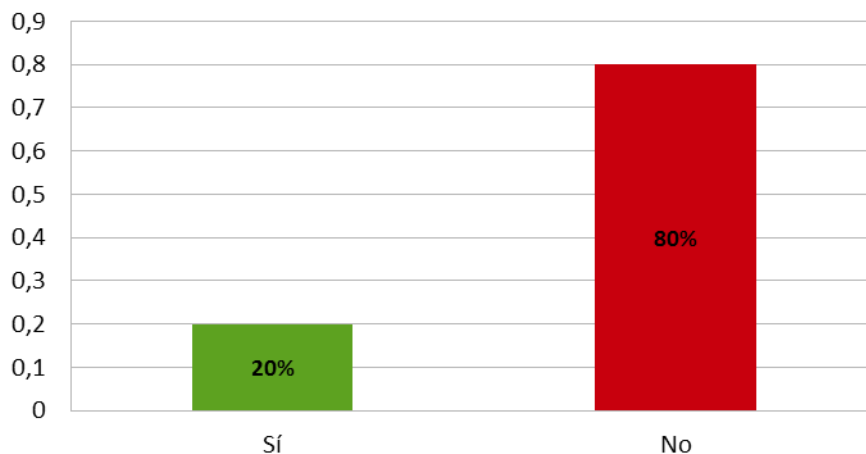
Igualmente, según las encuestas realizadas, prácticamente el 100% de docentes dice saber diferenciar un error de una falta, un 76% conoce qué es la interlengua y el 68% sabe qué es la fosilización.

Se percibe cierta contradicción entre las respuestas de la encuesta a esta pregunta y las anotaciones de las observaciones realizadas directamente en las clases, donde se observa que, en la práctica, se corrigen todos los errores, porque se considera esencial para que el alumnado aprenda la nueva lengua, sin diferenciar si es falta o error, y en este último caso si es un error de desarrollo o un error fosilizado, una estrategia interlingüística o un fallo o un despiste.

El 80% de los docentes encuestados reconoce no hablar con sus alumnos sobre

cómo, cuándo y qué les gustaría que se les corrigiera dentro del aula.

¿ Suelas preguntar a tu alumnado cómo, cuándo y qué les gustaría que les corrigieses?



El trabajo previo a la entrada al aula (contextualización, programación, etc.), no contempla el análisis del cómo, qué y por qué se va a corregir, dejando este tema a la improvisación o a la pura intuición. Sin embargo, Blanco (2008) nos recuerda que deberíamos tener en cuenta “no sólo cuáles son los objetivos y los contenidos lingüísticos de cada nivel, sino también cuáles son los errores propios de la interlengua de sus alumnos”, para centrarnos en lo que realmente importa en cada fase.

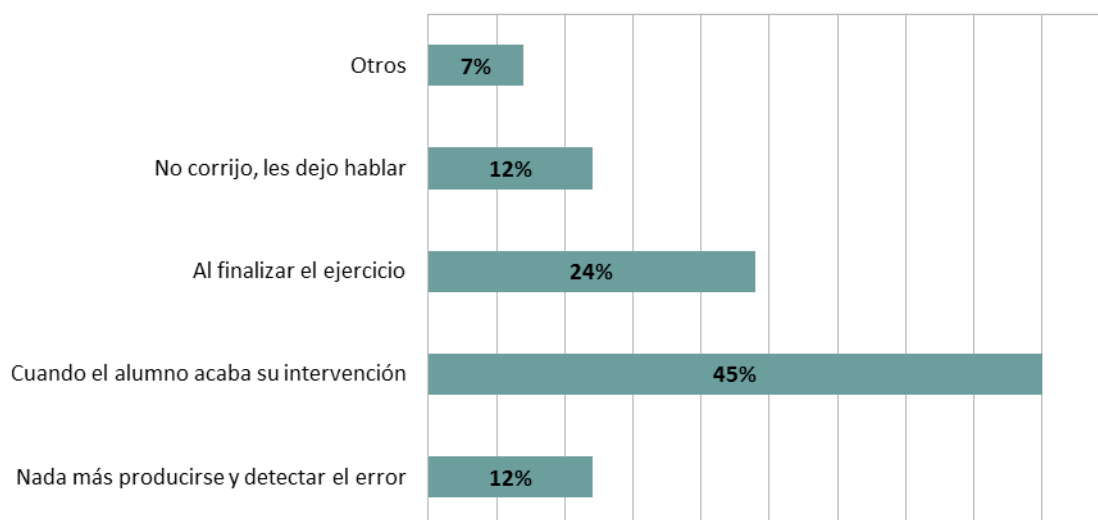
En ninguna de las clases en las que se entró a realizar observación, el profesorado informó al alumnado de los criterios de corrección que se iban a utilizar en la clase, ni estableció pautas de corrección antes de las mismas.

Respecto a la pregunta *¿Cuándo corriges?*, un 12% de los docentes dice hacerlo *Nada más producirse y detectar el error*, un 45% dice *esperar a que el alumno acabe su intervención*, un 24% *al finalizar el ejercicio en interacción oral*, un 12% dice *dejarles hablar y no corregir* y un 6% indica otros momentos como que *depende del objetivo, solo si repite mucho el mismo error o que depende del alumno, de su grado de*

participación y de su estado emocional.

Respecto a las respuestas a esta pregunta, también constatamos una contradicción entre las encuestas y las observaciones y grabaciones. Mientras que las encuestas manifiestan que el 45% del profesorado espera a que el alumno acabe su intervención y el 24% al finalizar el ejercicio, en la práctica, la mayoría de profesores corrigen el error justo cuando se produce, haciendo algún sonido que indique al alumno que algo no anda bien, reclamando su atención o preguntando al resto de la clase sobre el error producido., interrumpiendo en ocasiones la comunicación.

¿Cuándo corriges?

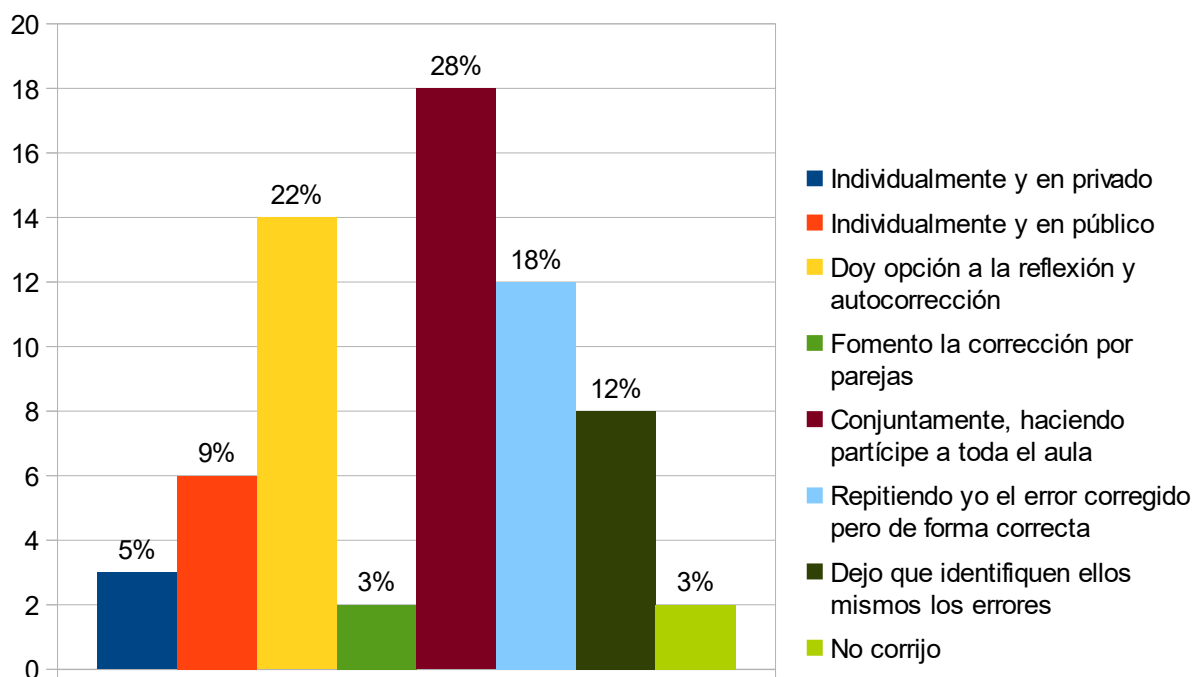


En este sentido, deberíamos tener bien presente que el error representa el fruto de la experimentación y creatividad del alumno con la LE, por lo que debemos alentar estas estrategias de aprendizaje y comunicación que el alumno está realizando (Villalba y Hernández, 2010).

Al preguntar al profesorado-voluntario **cómo** corrige, obtenemos los siguientes datos:

Respecto a las respuestas a esta pregunta, podemos observar que la mitad del

profesorado, 50%, dice corregir conjuntamente, haciendo partícipe a toda el aula y dando opción a la reflexión y a la autocorrección.



Esta respuesta se confirma en las observaciones directas realizadas en las aulas, donde se aprecia que la mayor parte de las interacciones que se producen, siguen el modelo IRF (Iniciación-Respuesta-Evaluación), esto es, el profesorado conduce las intervenciones de los alumnos, dice quién va a dar la respuesta a alguna de las actividades realizadas, otorgándole el turno de habla, espera su intervención y, en la mayoría de los casos, sobre todo cuando la respuesta ha sido correcta, finaliza con una retroalimentación evaluativa positiva, con expresiones tipo “muy bien”. Es frecuente que, si la respuesta no es correcta, asigne la intervención a otro alumno o se dirija al grupo en general esperando que, voluntariamente, alguno intervenga.

Esta forma de evaluar aparece también en las grabaciones.

Realizando la corrección de un ejercicio donde se muestran imágenes de personas realizando alguna acción, y donde el alumnado tiene que decir qué está haciendo cada uno, se escucha:

----- retroalimentación positiva:

(Profesora): Katia (solicitando a la alumna que exponga su respuesta)

(Alumna): “Lo siento, no puedo ponerme, estoy duchándome” (contesta con tono interrogativo como dudando y solicitando la conformidad)

(Profesora): Muy bien.

Salvo alguna excepción, la corrección se realiza de manera muy cuidadosa y respetuosa, inculcando una actitud positiva hacia los errores. El refuerzo positivo, tan importante para la autoestima y motivación del estudiante aprendiz de una L2, se tiene en cuenta y lo practican casi la totalidad de los docentes. Es frecuente escuchar frases de apoyo cuando el alumno produce una respuesta correcta, o dirigirse a ellos y ellas por su nombre creando sensación de confort. En este sentido, se escuchan frecuentemente frases de aliento como “muy bien”, “estupendo”, “eso es”, “perfecto” o utilizar el refuerzo positivo con la mirada y el asentimiento. No obstante, en ocasiones se escucha algún NO ante una respuesta incorrecta y se observa una reacción de sorpresa y nerviosismo por parte del discente.

----- asignación de corrección a un compañero:

(Alumno 1): Está cenando.

(Profesora): No, cenando no. ¿Qué podemos decir? Batiné te lo dice.

(Alumno 2): Está haciendo la comida.

(Profesora): Muy bien.

----- La profesora deja a elección de los alumnos quién quiere hacer el siguiente ejercicio:

(Profesora): El 6. ¿Quién quiere hacerlo?.

(Alumna): “Pepito, ¿puedes venir un momento?. Ahora no, mamá, **está estudiando**, mañana tengo un examen

(Profesora): (Repitiendo la misma frase) Ahora no, mamá, ESTOY... (enfaticando). Yo, ¿vale?. Soy yo.

En ocasiones se utilizan frases como “¿sí?”, “¿seguro?”, “¿cómo?” o sonidos que muestran que la respuesta no es correcta para dar ocasión a la duda, manifestar que la respuesta no es correcta y que el alumno/a pueda repensar la respuesta, reparar en su error y autocorregirse. En estos casos las clases se vuelven más participativas ya que el resto de alumnos intentan dar con la respuesta correcta.

Cuando aparece algún aspecto de pronunciación, es frecuente que sea el profesor o profesora quien corrija enfatizando la pronunciación correcta:

----- corrección de pronunciación

–(P): Corrigiendo es de corregir. CO-RRI-GIEN-DO. Dilo.

–(A): Pronuncia la palabra con dificultad.

–(P): La profesora repite enfatizando las R y, dirigiéndose al grupo, pide con un gesto que lo repitan.

Continua corrigiendo el ejercicio otorgando turnos a los alumnos.

Observamos que cuando la corrección está relacionada con aspectos de pronunciación, es frecuente que sea el profesor quien corrija directamente, pronunciando enfáticamente de manera correcta.

Si los ejercicios tratan del uso de determinadas estructuras gramaticales o de tiempos verbales y, son ejercicios rellenahuecos, en el que el alumnado debe buscar la forma correcta, se suele utilizar el método IRF para gestionar la participación del alumnado y asignar los turnos de respuesta para realizar la corrección.

Las grabaciones nos muestran, también, que el profesorado-voluntario utiliza el

efecto eco. Es frecuente escuchar la repetición de la respuesta dada por el alumno con objeto de corregirla:

–Alumno: “las lunes”

–Profesor: “looos lunes”

–Alumno: “dormiendo”

–Profesor: ”duuurmiendo”

Practicar la conversación ha sido el ítem más valorado para el aprendizaje de una lengua extranjera, obteniendo un promedio de $2,76 \pm 1,06$, en una escala de importancia creciente del 1 al 4, seguido por *aprender la gramática* con un promedio de $2,60 \pm 1,2$; *aprender el vocabulario* que obtuvo un valor promedio de $2,44 \pm 1,06$ y quedando en último lugar *corregir los errores que se producen*, con $2,40 \pm 1,05$. Todos los promedios se muestran junto con sus desviaciones típicas (mediana \pm desviación típica).

Un aspecto que nos ha llamado especialmente la atención, y que creemos que está detrás de la manera en que el profesorado-voluntario trata los errores que producen sus alumnos, es la constatación de que, salvo excepciones, la práctica totalidad del profesorado, (70%), utiliza en sus clases, métodos de aprendizaje marcadamente estructuralistas y conductistas, alejados del enfoque comunicativo, lo que no facilita la participación del alumnado en clase y perpetua la imagen negativa del error. “La actitud del profesor ante los errores depende de cómo conciba la adquisición de la lengua”. (López, 2007:78), si está más cercano a los postulados estructuralistas o conductistas, penalizará en mayor medida la producción de errores, si utiliza un enfoque comunicativo puede que sea más permisivo y contemple que estos forman parte del proceso y nos están indicando en qué nivel de la interlengua se encuentra el alumno.

Un ejemplo de esto, es la excesiva utilización de ejercicios de explicación de algún aspecto o estructura de la lengua (explicación y práctica de algún aspecto

lingüístico, gramatical o léxico), de manera descontextualizada y que, en muchas ocasiones, finaliza con la realización de ejercicios de rellenar huecos sobre el aspecto tratado, sin aplicación práctica en su vida real. De acuerdo con Blanco (2012), “actualmente, gracias al enfoque comunicativo, no sólo se enseñan normas gramaticales aplicadas en infinitos ejercicios gramaticales, sino que se busca un propósito comunicativo y se crean situaciones de comunicación para utilizar libre y espontáneamente esas reglas” Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html [Consulta: 10 de diciembre 2017].

Estos métodos están muy poco centrados en el uso de la lengua y, al corregir los ejercicios, se observa cómo el alumnado se limita a repetir la estructura modelo y no se observa que experimenten con la lengua. Existe poca producción propia por parte del alumnado, poca participación espontánea, poco discurso tanto aportado como generado, por tanto, poca posibilidad de producir y, por tanto, corregir errores. La utilización de este método perpetua una visión del error negativa y estigmatizada, como se observa en el hecho de que casi la totalidad del profesorado se decanta por corregir los errores argumentando, la mayoría, la necesaria corrección para el buen aprendizaje de una LE y la función del profesorado respecto a los errores. Frente a este hecho muchos autores apuntan en sentido contrario, como vemos en Vázquez (2009:1), cuando dice que “Los errores no se evitan (...) a través de la corrección continua, propia o de quien enseña” .

Al no seguir el enfoque comunicativo y no tener conocimientos acerca del tratamiento del error, más allá de la intuición metodológica, no se suele contemplar el error y su tratamiento como un aspecto más a trabajar del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se conocen pocas o ninguna estrategia de corrección, siendo la manera de enfrentarse a él puramente intuitiva y basada en aspectos emotivos más que didácticos o pedagógicos.

Muestra de que las clases no están centradas en el enfoque comunicativo es el hecho de que las clases están excesivamente centradas en el profesorado. Es este quien

asume el protagonismo, el control de la pizarra, la explicación de contenidos y la corrección. Este hecho deja margen para que el alumnado pruebe, experimente con la lengua y se equivoque.

Otro de los aspectos que se observa es que, en algunas clases, no se consigue que el alumnado participe, por lo que se producen silencios que acaban siendo violentos y son ocupados por la intervención del profesor o profesora. Esto ha ocasionado que, en muchas clases, no existiera observación de la corrección porque no existe error que corregir. Además del método utilizado pueden existir otras causas para este hecho como el miedo por parte de los discentes a cometer errores ya que “los errores pueden provocar además una sensación de infantilismo, o de inhibición adulta ante el no quedar bien, ante la corrección pública de los posibles fallos” (Fernández, 1995:204). En este sentido y siguiendo a la misma autora:

“si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son sólo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua”. (Fernández, S., 1995: 209)

En las observaciones en clase se aprecia que la práctica conversacional no es frecuente, reservándose clases específicas para la práctica oral y priorizando las clases para la práctica de gramática y vocabulario.

Los objetivos de la sesión, en muchas ocasiones, no se corresponden con el nivel de conocimiento de la lengua tan inicial como el que presentan los alumnos. En algunas clases se trabajaba el condicional simple “qué te llevarías a una isla desierta” “yo me llevaría...”, más propio de un nivel B2 que del nivel inicial real del alumnado. Este hecho se deriva de la inexistencia de una programación de las sesiones, con objetivos claros y adecuado al nivel del alumnado.

Del mismo modo, en ocasiones los enunciados de las preguntas son complicados y no son claros y sencillos. Se observa que los alumnos no entienden las instrucciones.

Por ejemplo:

–“Decid cosas poco habituales en vuestra vida”.

Gran parte de la sesión se utilizó para explicar qué quería decir “poco habituales”.

Ejercicios mal planteados, sin un objetivo claro, con un enunciado no acorde a su nivel de conocimiento de la lengua, no facilitan que los alumnos interactúen entre ellos y, por tanto, probar y equivocarse. En una clase, la profesora pregunta “Qué es lo que más te gusta de ti” y ante el silencio de todos los alumnos y la ausencia de participación, repetía sin cesar “entendéis la pregunta”, centrando casi el resto de la clase en intentar explicar el significado de esta pregunta y diferenciado “Qué te gusta” frente a “Qué es lo que más te gusta de ti”.

Es frecuente encontrar clases con objetivos poco claros, donde se pasa de un tema a otro sin ningún hilo conductor ni objetivo comunicativo, lo que provoca que el alumnado se limite a escribir lo que el profesor o profesora apunta en la pizarra, que no haya participación ni interacción entre el alumnado, por lo que no hay posibilidad de cometer errores ni, por tanto, observar ningún tipo de corrección. En este tipo de clases, a la pregunta de la profesora “¿entendéis?” casi todos los alumnos quedan en silencio o contestan que sí, cosa que deja muchas dudas sobre si han entendido realmente el objetivo del ejercicio.

La corrección de los ejercicios se convierte en muchas ocasiones en explicaciones de otros objetivos diferentes a los que perseguía dicho ejercicio. Por ejemplo: en una clase con un nivel de conocimiento de la lengua muy bajo, en un ejercicio donde se está corrigiendo la utilización del presente de indicativo, no se limita a corregir la utilización del tiempo verbal sino que explica la omisión del pronombre personal en español e incluso la diferencia entre el uso del verbo ser y estar. Esto creó mucha confusión entre el alumnado, dispersándose el objetivo del ejercicio.

Otro de los resultados que se observan es que existe una discrepancia entre las observaciones, notas y registros de voz tomadas mediante la observación directa en las

clases y los resultados de las encuestas que se pasaron posteriormente al profesorado. Podemos inferir que esta discrepancia puede deberse bien a que en las encuestas solemos contestar en función de lo que creemos que hacemos, más que en lo que realmente hacemos, o bien a que no se dice absolutamente la verdad como una estrategia de autoprotección al sentirse cuestionados. Observamos este hecho cuando cuando se observa que un 40% dice corregir solo los errores que tienen relación con la actividad que se está realizando y tanto en las observaciones como en las transcripciones se observa que se corrige cualquier error que se produce.

5. CONCLUSIONES

En este TFM he querido reflexionar alrededor de dos temas que me interesan especialmente: el error y el colectivo de alumnado inmigrante y/o refugiado.

El error es un aspecto que va a estar siempre presente en cualquier actividad que iniciemos y, por supuesto, lo estará en nuestras clases de E/LE, y despierta, en todos nosotros, sentimientos que suelen afectarnos negativamente, lo que repercute en nuestro proceso de aprendizaje. Aprender a convivir con el error, entender que forma parte de este proceso de aprendizaje y convertirlo en un aliado en las clases de E/LE, no es tarea fácil y el éxito reside, en gran parte, en las personas que nos guían, esto es, en el profesorado.

El colectivo de alumnado inmigrado y refugiado es un colectivo sensible, estigmatizado en la mayoría de ocasiones, con situaciones personales duras, que no tiene las posibilidades ni cuenta con los recursos necesarios para elegir centro o profesorado y necesita aprender la lengua, obligatoriamente, para insertarse sociolaboralmente en nuestra sociedad.

Investigar y estudiar sobre estos dos aspectos me ha llevado a conocer y profundizar sobre las características, tanto del error, como de este alumnado y del profesorado a través del cual aprenden nuestra lengua, y me ha conducido a dar respuesta, en parte, a las preguntas que me cuestionaba al inicio del mismo.

Conseguir convertir el error en una ocasión de aprendizaje, requiere que el profesorado conozca y se forme en los más recientes métodos y modelos didácticos de aprendizaje de lenguas, ya que la visión que se tiene del error y las estrategias utilizadas para su corrección, están íntimamente ligadas con el método utilizado en clase.

Sin embargo, los docentes que trabajan con alumnado inmigrado y/o refugiado, salvo excepciones, continúan teniendo una visión negativa del error y, ante la presencia de errores, manifiestan la necesidad de corregirlos de manera inmediata, como parte de su función docente.

Los docentes que trabajan con inmigrantes son, casi en el 95% de los casos,

personas voluntarias que, de manera altruista, ofrecen su tiempo para que este colectivo se integre y aprenda nuestra lengua y, aunque en la mayoría de los casos, cuentan con estudios superiores, son maestros o profesores jubilados, tienen escasa o nula formación en didáctica o formación específica en la enseñanza de lenguas.

Este hecho provoca que se desconozcan los últimos métodos y enfoques en el aprendizaje de lenguas y que se sigan utilizando métodos tradicionales, descartados en la actualidad por obsoletos e ineficaces, como son la teoría lingüística estructuralista, el modelo conductista, el método tradicional de gramática y traducción o las tan frecuentes clases-lista de vocabulario. En estos métodos la estructura ha de ser correcta y el error sigue viéndose como algo negativo que entorpece el buen aprendizaje de la lengua meta y que necesariamente hay que corregir. Este es un patrón que se ha observado en más del 75% de las clases a las que se ha asistido.

Sin formación específica en enseñanza de E/LE es frecuente caer en el error de considerar que para enseñar la lengua es suficiente con contar con profesorado nativo, realizar clases basadas en ejercicios de repetir estructuras lingüísticas, repetir diálogos cercanos a la vida real o enseñar mucho vocabulario. Todos estos aspectos se observan frecuentemente en las clases impartidas por profesorado voluntario que enseña español a personas migrantes.

Todo ello repercute en aspectos fundamentales como el método y enfoque de las clases, la existencia o no de una programación acorde al nivel y contexto del alumnado, la metodología utilizada y, en el caso que nos ocupa, en el tratamiento de aspectos tales como el error y su corrección.

A esto debemos unir el hecho, muy importante, de que dicho profesorado, como venimos diciendo desde el inicio de este TFM, es profesorado voluntario, por lo que las entidades saben que no pueden exigir formación específica, experiencia o los últimos enfoques en docencia a un colectivo al que no se remunera su tarea educativa, ya que las mismas entidades cuentan con aprietos económicos para llevar a cabo su labor.

Se puede decir que, aunque el profesorado no sea consciente de ello, el hecho de no conocer los postulados del enfoque comunicativo hace que se perpetúen en clase los

enfoques estructuralistas y conductistas, y que se observe, por regla general, la realización sistemática de ejercicios de repetir estructuras, rellenar huecos, donde se practica alguna estructura de la lengua tras la correspondiente explicación teórica, o donde se trabaja de manera descontextualizada el léxico.

Este último hecho repercute también en los materiales. Los centros y entidades que ofrecen cursos gratuitos para alumnado inmigrado, no cuentan con recursos suficientes para utilizar un método, un libro que guíe el aprendizaje, una programación confeccionada por el equipo docente de la academia o centro educativo reglado, por lo que suelen actuar “sobre la marcha”, imprimiendo fichas o dejando paso a la imaginación.

Hay que reconocer que el trabajo que realizan todas las personas voluntarias que enseñan español a personas inmigradas y refugiadas es encomiable. En casi la totalidad de los casos se trata de un trabajo voluntario, no remunerado y no reconocido, donde se invierten muchísimas horas del tiempo libre de muchas personas en atender las necesidades, en este caso formativas, de un colectivo tan sensible y delicado como son las personas migrantes. Ni que decir tiene que la responsabilidad de las posibles carencias que se hayan observado en metodología, didáctica o cualquier otro aspecto que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o de una LE no pueden recaer en este colectivo -el profesorado voluntario que enseña español a personas inmigradas y refugiadas-.

Este TFM pretende colaborar humildemente en poner de manifiesto el altruismo y delicadeza en el trato que caracteriza a este colectivo y a resaltar que los errores que se puedan haber detectado no son responsabilidad directa del profesorado voluntario, sino de la falta de formación y recursos que suelen aparecer cuando no referimos a personas o entidades que trabajan con colectivos sociales desfavorecidos y que disponen de pocos recursos.

A la luz de las conclusiones de este TFM, como futuras líneas de actuación, consideramos necesario que el profesorado que trabaja con el colectivo de personas migrantes, reciba una formación continua en aspectos como didáctica, gramática,

programación, etc., y una actualización continua en estos temas, ya que este colectivo tiene el mismo derecho que cualquier otro, a recibir una enseñanza de calidad, más cuando la lengua se convierte, en este caso, en herramienta de inserción cultural, social y laboral.

Proponemos la realización de una oferta formativa destinada al colectivo de profesorado-voluntario que imparte decencia de E/LE a personas migrantes en Valencia, para que puedan reciclarse y aprender los nuevos enfoques en didáctica de lenguas.

Igualmente, proponemos la creación de un foro, de una red de profesorado-voluntario, donde se puedan reunir, compartir experiencias y formación.

Ningún profesor se puede convertir de un día para otro en un profesor competente de E/LE, ningún voluntario puede saber, por sí solo, enseñar español a extranjeros. Urge una política, sólida y continua, de formación de todas las personas implicadas en la enseñanza a inmigrantes, una formación seria, bien estructurada en el tiempo, que cree verdaderos especialistas. (Miquel, 1995)

6. BIBLIOGRAFÍA

- Andión Herrero, M^a A. (2006): “*La inmigración no hablante de español en España: situación y características*” Revista de lingüística y lenguas aplicadas, 1. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia: Departamento de Lingüística Aplicada. Pp. 7-24.
- Alba Quiñones, V. de (2009). *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5 (3), 1-16
- Arnold, J. (2000). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*.
- Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (ed.), Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- Baralo, M. (1994): *Errores y fosilización*. Madrid: Edinumen.
- Blanco Picado, A.I. (2008). *El error en el proceso de aprendizaje*. http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- CLARA M^a MOLERO PERE A Y CARMEN BARRIUSO LAJO. ¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE. Instituto Cervantes. Bruselas.
- De la Torre, S. (2004): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*.
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Fernández, S. (1995): *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento Didáctico*. ASELE. Actas VI.
- Fernández, S. (1995): *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Didáctica, 7, 203-216, Servicio de Publicaciones UCM,

Madrid, 1995.

- Fernández, S. (2009). *Interlengua y aprendizaje/adquisición del español*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2009) 5.
- Fernández, S. (2010): *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*. XI Encuentro Práctico de Profesores ELE.
- Fonseca Mora, C. (2005). *El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas*. 55-79.
- García, I., (2017). “*La enseñanza del español a inmigrantes adultos*” en *Centro Virtual Cervantes*. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo06.htm [accesado el día 9 de octubre de 2017]
- García, P., (2007) “*Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas*” en I. Ballano (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, U. Deusto. Pp, 35-42.
- López Rodríguez, S. “*El tratamiento del error en la clase de E/LE*”. En: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 2007 p. 75-82. ISBN: 978-84-611-8316-6.
- Martínez Arbelaz, A. (2002). *El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase*.
- Miquel, L. (1995): “*Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados*”
- Miquel, L. (2003). *Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes*. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel.htm
- Molina Almansa, P. y Atristain Galligo, J. (1995): *Inmigrantes y refugiados, un*

nuevo reto educativo.

- Ortega, A. (1994): *Corregir la escritura en el aula de español: algo más que "correcto" o "incorrecto"*. ASELE. Actas V,
- Vázquez, G. (2009). *Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2009) 5.
- Vázquez, G. (2010): *Hacia una valoración positiva del concepto de error*. Revista Marco ELE, nº11.
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2000): “*La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos*”. En Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas. Madrid, Comunidad de Madrid. Pp.97-118