

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Análisis de errores y su tratamiento en la intervención pedagógica de docentes de italiano como lengua extranjera

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias del Lenguaje

Presenta
Diana Lorena Aldaco Hernández

Mexicali, Baja California, 1 de agosto de 2022.

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



*Análisis de errores y su tratamiento en la intervención pedagógica de
docentes de italiano como lengua extranjera*

TESIS

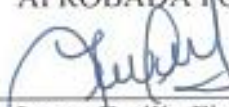
Que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias del Lenguaje

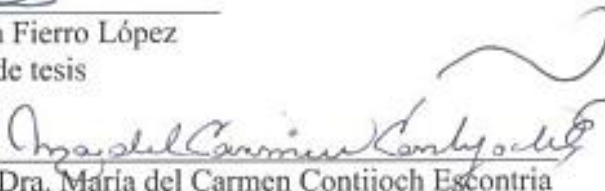
Presenta

Diana Lorena Aldaco Hernández

APROBADA POR


Dra. Laura Emilia Fierro López
Directora de tesis


Dra. Esperanza Viloria Hernández
Sinodal


Dra. María del Carmen Contijoch Escontria
Sinodal


Dr. Jaime Magos Guerrero
Sinodal


Dra. Lilia Martínez Lobatos
Sinodal

Mexicali, Baja California, 1 de agosto de 2022.

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios por haberme permitido llegar a esta etapa de mi formación profesional y darme las fuerzas y la paciencia para culminar este trabajo de investigación.

Agradezco a mi madre, quien con su ejemplo me ha enseñado a luchar ante todas las adversidades que se presentan a lo largo de nuestras vidas. Por ser un ejemplo de lucha y fuerza para salir adelante. Por enseñarme que con paciencia y tesón se logran todas las metas que uno se propone en la vida. Gracias porque con su ejemplo aprendí que aunque las cosas no sean fáciles, siempre hay esperanza y también siempre hay una solución.

Gracias a mi esposo, que con su paciencia y comprensión me apoyó en todo momento, con la ilusión de verme culminar esta etapa que tanto anhelaba en la vida. Gracias por ser mi pilar y mi fuerza en momentos difíciles y siempre tener una palabra de aliento.

Agradezco a mis hermanos, sobrinos y cuñadas por su comprensión, apoyo y paciencia durante estos años de estudio y dedicación. Igualmente, siempre estuvieron para darme una palabra que me alentara a seguir adelante.

Gracias a mi comité de tesis, mi directora, la Dra. Laura Fierro, a la Dra. Esperanza Vilorio, la Dra. Carmen Contijoch, el Dr. Jaime Magos y la Dra. Lilia Martínez por su apoyo y guía durante la realización de esta tesis. Gracias por compartir sus conocimientos y experiencias conmigo.

También agradezco a mi familia política por apoyarme y motivarme en todo momento para alcanzar esta meta, por emocionarse tanto como yo al saber que su culminación ya estaba cerca.

Finalmente, quiero hacer un agradecimiento especial a la señora Diana, quien me dio su apoyo y me motivó a seguir adelante para lograr el objetivo que ya tenía tan cerca, cuando se presentaron los problemas más difíciles.

Índice

Resumen.....	8
1. Introducción	11
1.1. Aproximación conceptual a la noción de error en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.	15
1.1.1. El rol del docente en el aprovechamiento del error	18
1.2 Investigaciones relacionadas con el objeto de estudio.....	20
1.3. Contexto.....	22
1.3.1. Formación profesional de profesores de lenguas extranjeras y el AE/AC	28
1.4. Planteamiento del problema.....	32
1.5. Preguntas de investigación.....	34
1.6. Objetivos	35
1.6.1. Objetivos generales.....	35
1.6.2. Objetivos específicos	35
1.7. Justificación	35
2. Marco Teórico.....	40
2.1. Introducción	40
2.2. El análisis de errores y el análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas	40
2.2.1. Lingüística contrastiva y análisis contrastivo	41
2.2.2. El análisis de errores	45

2.2.3. Interlengua y transferencia lingüística	53
2.2.4. Tipologías de errores.....	56
2.2.5. La didáctica en la corrección del error.....	67
2.3. Formación del docente de lenguas y el AE.....	77
2.3.1. La formación docente	78
2.3.2. El docente de lenguas.....	80
2.4. Cercanía entre el español y el italiano	83
3. Metodología	87
3.1. Paradigma de la investigación	87
3.2. Fase 1: Determinación de la metodología.....	96
3.2.1. Primera aproximación para la determinación de la metodología.....	98
3.3. Fase 2: Conformación del corpus discursivo para el análisis de tipificación de errores .	104
3.3.1. Instrumento: matriz de datos.....	105
3.4. Fase 3: Determinación de la intervención pedagógica por parte del profesor de italiano	107
3.4.1. Instrumento de verificación de la pertinencia de la intervención	109
3.5. Fase 4: Identificación de la percepción del error y su corrección.....	110
3.5.1. Participantes.....	110
3.5.2. Entrevista semi estructurada y en profundidad.....	114
3.5.3. Grupo focal	117

3.6. Fase 5: Interpretación de la percepción del error y su corrección	119
3.6.1. Análisis de datos	119
3.6.2. Validez y confiabilidad del estudio.....	121
4. Hallazgos y discusión de resultados	125
4.1. Análisis de la percepción del error y su corrección	125
4.2. Análisis tipológico del error.....	166
4.3. Sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje	172
5. Conclusiones.....	177
5.1. Conclusiones generales.....	177
5.2. Aportaciones	181
5.3. Futuras líneas de investigación	182
Referencias.....	183
Anexos	197
Anexo 1	197
Anexo 2	199
Anexo 3.....	201

Índice de tablas

Tabla 1.1 Tabla de grupos de italiano	25
Tabla 1.2 Docentes de italiano, grupos y modalidades.....	26
Tabla 1.3 Universidades con programas de licenciatura sobre enseñanza de lenguas	29
Tabla 1.4 Síntesis de planes de estudio de universidades mexicana.....	31
Tabla 2.1 Tipología del Error de Molero y Barriuso	57
Tabla 2.2 Criterios de evaluación según D'Annunzio y Serraggiotto	58
Tabla 2.3 Tipología del error según Cattana y Nesci.....	60
Tabla 2.4 Tipología del error según Dušková.....	61
Tabla 2.5 Criterio descriptivo	62
Tabla 2.6 Criterio lingüístico	63
Tabla 2.7 Criterio etiológico	64
Tabla 2.8 Feedback correctivo	73
Tabla 2.9 Estrategias de corrección	74
Tabla 2.10 Cantidad de errores	84
Tabla 2.11 Tipos de errores más frecuentes.....	85
Tabla 3.1 Desglose de objetivos, preguntas e instrumentos	94
Tabla 3.2 Errores cometidos por los alumnos.....	101
Tabla 3.3 Recordatorio del criterio etiológico del error de Corder.....	106

Tabla 3.4 Formación de los docentes de italiano y experiencia docente	111
Tabla 3.5 Cantidad de alumnos por docente	113
Tabla 4.1 Tipos de errores que corrigen los docentes según las entrevistas	142
Tabla 4.2 Estrategias de corrección de los docentes	146
Tabla 3.3 Momento de la corrección de acuerdo con los docentes.....	158
Tabla 4.4 Errores, faltas o lapsus	167

Índice de figuras

Figura 2.1 Elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje y pueden causar errores	46
Figura 3.1 Fases y etapas de la investigación cualitativa	91
Figura 3.2 Fases de la metodología	95
Figura 3.3 Matriz de datos	105
Figura 4.1 Categorías de análisis sobre los docente	126
Figura 4.2 Categorías de análisis sobre los alumnos	126
Figura 4.3 Matriz de errores	166
Figura 4.4 Esquema de sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje.....	173

Resumen

El propósito de este trabajo es examinar la intervención didáctica del profesor de italiano al corregir la producción oral, mediante el análisis y tipificación de errores, así como analizar la percepción de docentes y alumnos acerca del error y su corrección. Se hicieron observaciones en el aula a docentes de italiano, lo cual permitió compilar un corpus discursivo que condujo a la realización de una matriz de datos donde se analizaron los errores de acuerdo con la tipología etiológica del error de Corder. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas a seis docentes y diez alumnos de italiano donde se obtuvieron datos que revelan que los participantes muestran una apertura ante el error y su corrección, sin embargo, se destaca que la formación profesional de los maestros influye en su percepción y la manera de intervenir en el aula. Las estrategias de corrección que prevalecen en las aulas de italiano son, principalmente, la corrección explícita, seguido de la corrección implícita, petición de clarificación y elicitación. Se desarrolló un modelo de sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje, a partir de los datos analizados, donde se muestra cuál es el mejor momento para corregir, qué tipo de errores y con qué estrategia de corrección. Se considera que desde la formación inicial docente se deberían abordar temas que conciernen al error y su corrección, así como llevarlos a reflexionar para aprender de sus propias experiencias.

Abstract

The aim of this paper is to examine the didactic intervention of the Italian teacher when correcting oral production, through the error analysis and the categorization of types of errors, as well as to analyze the perception of teachers and students about the error and its correction. Observations were made in the classroom to Italian teachers, which allowed compiling a discursive corpus that led to the creation of a data matrix where errors were analyzed according to Corder's etiological typology of errors. Likewise, interviews were made with six teachers and ten Italian students, where data revealed that the participants show an openness to the error and its correction however, it is highlighted that the professional training of teachers influences their perception and the way they intervene in the classroom. The correction strategies that prevail in Italian lessons are, mainly, explicit correction, followed by implicit correction, request for clarification and elicitation. A systematization model of the error-correction-learning was developed, based on the analyzed data, which shows the best time to correct, what types of errors correct and which strategies to use. It is considered that from the initial training of teachers they should be taught topics that concern error and its correction, as well as lead them to reflect to learn from their own experiences.

Abstract

Lo scopo di questo lavoro è quello di esaminare l'intervento didattico del docente di italiano nella correzione della produzione orale, facendo l'analisi e la classificazione degli errori e ha anche lo scopo di analizzare la percezione di docenti e studenti riguardo all'errore e alla sua correzione. Sono state fatte osservazioni in aula a docenti di italiano, che hanno permesso di compilare un corpus che ha portato alla creazione di una matrice dei dati dalla quale si ha svolto un'analisi degli errori secondo la tipologia eziologica dell'errore di Corder. Allo stesso modo, sono state effettuate interviste con sei insegnanti e dieci studenti di italiano da cui sono stati ottenuti dati che rivelano che i partecipanti mostrano un'apertura all'errore e alla sua correzione. Si evidenzia, tuttavia, che la formazione professionale degli insegnanti influenza la loro percezione e il modo in cui intervengono in classe.. Le strategie correttive prevalenti nelle aule di italiano sono, principalmente, la correzione esplicita, seguita dalla correzione implicita, la richiesta di chiarimenti e l'elicitazione. È stato sviluppato un modello di sistematizzazione del processo di errore-correzione-apprendimento, basato sui dati analizzati, che mostrano il momento migliore per correggere, che tipo di errori correggere e con quale strategia correttiva. Si ritiene che dalla formazione iniziale degli insegnanti dovrebbero essere insegnati argomenti che riguardano l'errore e la sua correzione, oltre a portarli a riflettere per imparare dalle proprie esperienze.

Cada vez que cometo un error me parece

descubrir una verdad que no conocía.

- Maurice Maeterlinck (1862-1949)

1. Introducción

El presente proyecto de investigación trata temas relacionados con la intervención didáctica del docente de italiano como lengua extranjera, en cuanto a la detección, análisis y corrección de errores de la producción oral en el aula de clases. Las líneas de trabajo que se abordan son el análisis de errores, el análisis contrastivo, las tipologías del error, la corrección de errores y las estrategias de corrección más eficaces, así como la formación del docente de lenguas.

El principal interés por desarrollar este proyecto surge, mayormente, a raíz de que es necesario que el docente pueda anticiparse a futuros errores o estructuras que se faciliten para aprender, así como tener herramientas para preparar el material didáctico adecuado para los estudiantes.

El contexto que da sentido a esta investigación contempla el análisis de 22 programas de formación para docentes de lenguas, de educación superior en México (sección 1.3.1). Se detectó que hay poca presencia de asignaturas con contenido sobre el Análisis del Error y el Análisis Contrastivo.

Norrish (1983) y Corder (1971) hablan del error, la falta y el lapsus, para poder llegar a una definición concreta de cómo se ve al error, ellos coinciden en que uno es sistemático, el otro es por falta de dominio o pericia en la lengua y el otro por diversos factores externos o emocionales en el

alumno¹. A pesar de que los autores definen los conceptos por separado, haciendo claras distinciones entre ellos, y ya que el foco principal de este trabajo es la intervención didáctica del profesor al momento de corregir, se considera que cualquier corrección es importante para los propósitos que aquí atañen. Para este estudio se considera al error como toda desviación que altere, afecte o modifique el significado, pronunciación o comunicación del discurso oral, llámese error, falta o lapsus.

En este proyecto se busca responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la intervención didáctica del docente en la corrección de errores en la producción oral de estudiantes de italiano?; ¿cómo se determina la corrección que aplica el docente, en relación con las teorías de corrección, el análisis y las tipologías del error? y ¿cómo perciben docentes y alumnos el error y su corrección en la producción oral de italiano?

En este contexto, los objetivos de esta investigación son examinar la intervención didáctica del profesor de italiano al corregir, mediante el análisis y tipificación de errores y analizar la percepción del error y su corrección, tanto de docentes y alumnos. Para alcanzar los objetivos propuestos, primero, se identificaron los tipos de errores en la producción del discurso oral de los estudiantes de italiano, a través de las observaciones de las intervenciones didácticas de los docentes, lo cual permitió, como segundo paso, determinar el tipo de corrección que realizan y, por último, interpretar la percepción de docentes y de alumnos en cuanto al error y su corrección, por medio de entrevistas y grupo focal.

La estructura del presente documento consta de cinco capítulos; en el primero se describen los antecedentes del tema y problemática en la que se centra. Se incluyen datos sociodemográficos

¹ Se describe en apartado 2.2.2. El Análisis de errores.

para proporcionar un contexto sobre la razón por la que surgió el interés del tema de investigación, considerando en todo momento que los actores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje son seres humanos con diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje. Las preguntas de investigación y los objetivos que persigue.

Asimismo, se analizan las motivaciones teóricas y metodológicas que generaron su elaboración, en donde, se resalta la relevancia educativa, implicaciones prácticas, el valor teórico y metodológico de la investigación.

En el capítulo II se presenta la literatura analizada que brinda los fundamentos teóricos para llevar a cabo la discusión que permite interpretar las conclusiones de este trabajo. En este marco teórico se analizan las distintas conceptualizaciones del error y cómo el análisis de éste proporciona al docente una guía metodológica para el tratamiento correcto del mismo. Asimismo, se revisan distintos conceptos que abonan al entendimiento del error, tales como la interlengua, la interferencia y transferencia lingüística. También, se estudian las distintas tipologías del error y se destaca la conveniencia de trabajar con éstas, determinando que la tipología etiológica del error es la conveniente para conducir esta investigación, ya que permite conocer la fuente del error. Finalmente, se destacan puntos importantes de la didáctica en la corrección del error, es decir, aquellos aspectos para tomar en cuenta al momento de corregir y cómo intervenir correctamente cuando se presenta el error en el discurso de los estudiantes.

En el capítulo III se presenta la descripción de la metodología utilizada para la realización de este proyecto de investigación, la descripción de la planificación de las estrategias y condiciones necesarias para el éxito de la investigación. Lo anterior con un enfoque cualitativo, desde un estudio de caso, para lo cual fue fundamental priorizar el análisis de las observaciones en el aula de italiano, ya que permitieron la conformación de corpus lingüístico para el análisis de la

tipificación de los errores y la determinación de la intervención pedagógica por parte del docente. Lo anterior permitió que a través de las entrevistas a docentes y un grupo focal de alumnos de italiano se pudiera interpretar la percepción de docentes y alumnos en cuanto a la corrección de errores.

En el capítulo IV se muestran los hallazgos de la investigación, así como la discusión de los resultados. En primer lugar, se encuentra el análisis e interpretación de las entrevistas realizadas a los docentes y los grupos focales de alumnos para determinar la percepción que tienen del error y su corrección, en donde aprecia que los docentes perciben al error como una parte que integra el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y su corrección debe guiar al alumno para llegar al aprendizaje, sin hacerlo sentir frustrado o intimidado. En segundo lugar, se presenta el análisis de las observaciones que muestran que la estrategia de corrección más utilizada por los docentes es la corrección explícita, la cual consiste en proporcionar la respuesta correcta al alumno. En tercer lugar, se encuentra el análisis de errores realizado a partir de la tipología etiológica del error de Corder y la información de los principios de una buena corrección de Ribas y D'Aquino (2004) y las ideas clave para una corrección pertinente de Molero y Barriuso (2013). Por último, se presenta un modelo para la sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje a partir de los resultados obtenidos.

Finalmente, en el capítulo V se encuentran las conclusiones que dan respuesta a las preguntas de investigación, así como los objetivos logrados, para lo cual se tiene que la mayoría de los docentes corrige prestando atención a aspectos relevantes, tales como el momento en que se debe corregir, por qué hacerlo y qué se debe corregir. Las sugerencias, donde se invita a los formadores de docentes en las licenciaturas que se instruya en temas de análisis y corrección de errores. Las aportaciones que se hicieron, donde se habla de la herramienta del modelo de

sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje. Y, finalmente las futuras líneas de investigación a partir de los puntos que se consideran relevantes, pero no pudieron desarrollarse por cuestiones de que salían de los objetivos de este estudio.

1.1. Aproximación conceptual a la noción de error en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

De acuerdo con Blanco (2012), el error es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma; sin embargo, el concepto ya ha cambiado y no sólo se refieren a aquellos de tipo lingüísticos, también pueden ser culturales y pragmáticos. Dentro de los errores lingüísticos se pueden observar los errores interlingüísticos, de transferencia o interferencia, y de desarrollo, propios del aprendizaje de una lengua (Martínez Val, 2018).

En este contexto se destacan puntos sobresalientes del error en el aprendizaje de lenguas, por ejemplo: la corrección es la actuación del docente ante la aparición de un error; la corrección de errores se entiende como un acto comunicativo con el fin de ayudar al alumno en su producción lingüística; así como también se destaca la relevancia de la formación docente para identificar la fuente del error y para conocer su tipología.

Existen diversos autores que proponen el Análisis Contrastivo (AC) y el Análisis de Errores (AE) como herramientas favorables para lograr trabajar con los errores en el aula de lengua extranjera y que estos no representen algo negativo, por el contrario, que representen una oportunidad de aprendizaje. El AC, de acuerdo con Wallace y Schachter (1983), permite que se comparen las estructuras de dos lenguas distintas y se puedan predecir problemas que se presenten y permite que se expliquen los errores que cometen quienes aprenden una segunda lengua. Fries (1945), uno de los pioneros en esta temática, señala que el AC es crucial al momento de seleccionar los materiales que se presentarán a los estudiantes de una lengua extranjera, ya que el comparar la lengua nativa, con la lengua meta de los aprendices, ayuda a prever y a anticiparse a los posibles

problemas y errores que se encontrarán. De ahí que esta investigación pueda identificar si los docentes realizan un análisis contrastivo al momento de planear sus clases.

Por su parte, el AE es una corriente de investigación que se creó como una rama de la Lingüística Aplicada que tenía como objetivo el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas, para poder descubrir las causas y conocer las estrategias utilizadas por los estudiantes al aprender una lengua (Fernández, 1997). Saini (2016) menciona que el AC y el AE conviven en armonía y llegan a un punto en el que se traslapan, mas no compiten entre ellos, sino que se complementan para beneficiarse de su aplicación y uno influencia al otro de manera positiva.

Tanto el AC como el AE, se valen de la interlengua para dar explicación a la fuente del error y poder distribuir los distintos errores en una tipología establecida previamente (Agbodoyetin, 2011; Alexopoulou, 2005; Arcos Pavón, 2009; Coulibaly, 2011; Molero Perea, 2013; Roldán, 1979; Sánchez Iglesias, 2003; Selinker, 2014). La interlengua representa las etapas o momentos por los que atraviesa un estudiante de una lengua al momento de aprenderla, es el sistema propio del aprendiente. La tipología del error los agrupa de acuerdo con algunos criterios que fueron preestablecidos, por ejemplo, si es gramatical, lingüístico, cuál es su fuente, entre otros aspectos. Tanto la interlengua como la tipología del error, brindan el sustento para llevar a cabo el AE y realizarlo de manera objetiva.

El AE, el AC y la corrección de errores dentro del campo de la enseñanza de italiano como lengua extranjera ya ha sido investigado con anterioridad. Autores como Depperu (2005), Fabris (s.f.), Miozzo y Garofolin (2016) y Torresan (2011) presentan el AE como una herramienta que ayuda a anticiparse a los errores que están por ocurrir en el aula de italiano, además, mencionan que también pueden anticiparse a los aspectos que se facilitarán más durante el proceso de

aprendizaje de la lengua. Por otra parte, se presenta también el procedimiento paso a paso, sobre cómo llevar a cabo un AC entre los idiomas italiano y español. En cuanto a la corrección de errores, han concluido con estrategias y actividades que ayuden al estudiante a sentirse apoyado por la corrección y no atacado.

De acuerdo con Sobahle (1986), el AE es esencial en todos los niveles de enseñanza de una lengua, aun cuando no signifique que todos los errores van a ser erradicados. Algunas de las acciones que puede tomar el docente para remediar o corregir los errores, se pueden basar en el AE. El autor señala que este procedimiento debería ser un ingrediente importante en los programas de formación docente para todos los profesores de lenguas extranjeras. El error enseña y quien no comete errores pierde una oportunidad de aprender.

La valiosa ayuda que brinda el AE en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua tiene un impacto aún mayor debido a la realidad que se está viviendo con las lenguas. En la actualidad, las lenguas extranjeras, así como su aprendizaje y enseñanza se han vuelto temas de relevancia y una necesidad para las personas que buscan comunicarse y sobrepasar las barreras de las fronteras en el mundo. La UNESCO (2003) en su documento *Education in a multilingual world* establece que aprender lenguas extranjeras, ofrece los medios para obtener un entendimiento más profundo de otras culturas, lo cual nos sirve para tener una mejor comprensión entre comunidades y entre naciones. González Freire (2013) afirma que al aprender una lengua extranjera se adquiere al mismo tiempo, una cultura extranjera. En palabras del autor, se aprecia lo siguiente:

El aprendizaje, la adquisición y la utilización de otra lengua no son solamente un objetivo por sí mismos, la lengua y su uso construyen parte de la cultura de uno o varios grupos humanos. La denominación de didáctica o enseñanza de lenguas extranjeras se convierte en didáctica o enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. (p. 53)

Al hablar de enseñanza y aprendizaje de lenguas, se debe entender que el alumno no adquirirá solamente la competencia lingüística, sino que también aprenderá las competencias

sociolingüística y pragmática (Zuppa, 2001). Lo anterior significa que sabrá qué decir en el momento apropiado, a qué personas decírselo, de qué modo hacerlo y también sabrá cuándo es necesario no decir nada. Por su parte, el docente debe contar con la formación adecuada para que la enseñanza se lleve a cabo de manera satisfactoria y exitosa.

1.1.1. El rol del docente en el aprovechamiento del error

Para poder brindar una educación de calidad y poder brindar a los aprendientes las herramientas necesarias para alcanzar el éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario preparar adecuadamente a los docentes o maestros. Para Altet (2005) el maestro profesional es una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia, o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas.

Martínez (2006) asegura que un docente de lenguas competente, es decir, que cuenta con la formación docente adecuada, sabe articular de manera pertinente y creativa los distintos tipos de saberes disciplinares y profesionales. Con la formación que el docente requiere, se convertirá en un guía para el desarrollo de las competencias y no en un simple transmisor de información para sus alumnos.

Algunos autores abordan de manera general las bases teóricas e incluso prácticas, que se deben incluir en los programas de formación docente, así como las principales características que deben tener los profesionales que se están formando en el área. Cabe destacar, que el docente de lenguas, debe poseer, al igual que cualquier profesor de otras disciplinas, las competencias pedagógicas y técnicas, así como las propias del campo, las competencias comunicativas y lingüísticas, entre otras. (Escandón, Toledo y Fierro, 2011; Fandiño, Bermúdez y Varela, 2016; Fierro, 2019; Ponce y Alcántar, 2012; Tomassetti, 2014).

Cuando se está formando a los docentes (independientemente de la disciplina), se debería tener siempre como objetivo, obtener docentes reflexivos, con el fin de formar profesionales con la disposición para aprender de su práctica y para aceptar retroalimentación que puede enriquecer su desempeño. Al hablar de docentes de lenguas extranjeras, es también importante destacar que estos docentes deben ser formados en cuanto a un carácter de reflexión, tanto de su conocimiento lingüístico como de su desempeño como maestro. El docente reflexivo se apoya de su experiencia para crear nuevos conocimientos. (Altet, 2005; Escandón, Toledo y Fierro, 2011; Fierro, 2019; Perrenoud, 2007).

La formación que recibe el docente lo provee de las bases que le ayudarán a realizar su profesión de manera eficiente. Existen diversos factores que influyen para que el docente enseñe exitosamente, según Espinoza-Freire, Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto (2017), un docente competente o como lo llaman “el docente del siglo XXI” se caracteriza por su compromiso con la capacitación y superación permanentes, con ser un investigador que por medio de sus conocimientos pedagógicos pueda dar resolución a los problemas que se presenten con sus alumnos. Autores como Villarroel y Bruna (2017), profundizan en cuanto a los antes mencionados conocimientos pedagógicos, dentro de los cuales destacan: la relación teórico-práctica, la entrega de explicaciones comprensibles, la incorporación de ejemplos y demostraciones, así como el aplicar el conocimiento que posee en situaciones reales de interacción con los alumnos. Cuando se habla de aplicar el conocimiento que se posee sobre la pedagogía, se hace mención aquí, de la necesidad de que el docente se centre en no estigmatizar el error como algo nocivo, sino que pueda trascender en su preparación hasta llegar a verlo como una herramienta en la cual poder apoyarse para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, se destaca la importancia de la formación docente que incluya el AC y el AE dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. La preparación adecuada del profesor para poder afrontar la detección y el tratamiento del error que permita fortalecer el trabajo de los estudiantes, así como sus métodos y estrategias de enseñar, simplificarán la tarea del alumno y el proceso de enseñanza y aprendizaje podrá tener más éxito. Por lo anterior, la formación de docentes de lenguas debe centrarse en la preparación de profesionales competentes como guías reflexivos del aprendizaje, que se dispongan a modificar sus prácticas con base en la experiencia para mejorar.

1.2 Investigaciones relacionadas con el objeto de estudio

En este apartado, se presenta el estado del arte en atención al análisis de errores y su tratamiento en la intervención pedagógica de docentes de italiano como lengua extranjera. Esto con el fin de visualizar áreas de oportunidad y generar propuestas que permitan su correcto desarrollo, pero sobre todo su asertividad, esto da pie al estudio del conocimiento que se ha acumulado de manera escrita dentro del área estudiada.

Hasta el momento de la presentación de este trabajo, no se han hallado estudios de investigación (tesis, memorias, obras de referencia) específicamente referidos al tema propuesto, es decir, ningún trabajo que aborde exactamente el tema de este proyecto, sin embargo, si se realiza una lectura al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL; Consejo de Europa, 2002), se encontrarán las dificultades que se presentan a la hora en que el docente debe corregir errores dentro del aula. el MCERL indica que el profesor debe estar tomando decisiones constantemente acerca de las actividades que utilizará, ya que se deben adaptar flexiblemente con respecto a las respuestas de los alumnos. Asimismo, el MCERL espera que el docente lleve a cabo

un seguimiento de cómo progresan los alumnos. Los profesores deberían entender el proceso de aprendizaje como variado y esto se adquiere a través de la experiencia y la reflexión teórica.

Ribas y D'Aquino (2004) señalan que se suele asociar a la corrección de errores con sentimiento de frustración, sin embargo, con el paso del tiempo cambió la manera en que se percibía, dándole valor a esa retroalimentación que construye y que permite al alumno progresar, lo cual contrasta con la primera percepción que se tenía de la corrección.

Partiendo de los trabajos de Lyster y Saito (2010) y Clavel (2012) se reconocen estrategias donde el profesor puede intervenir dando una respuesta correcta o como se le llama estrategia resolutive y aquellas estrategias donde no se proporciona la respuesta, sino que se guía al alumno para que llegue a autocorregirse.

Se estableció la distinción entre lapsus, falta y error a partir de Corder, en donde el primero se refiere a equivocaciones ocasionadas por cansancio o un descuido, la segunda es producida por equivocaciones que ocurren de manera esporádica en aspectos o reglas que ya se conocen y, finalmente, el tercero se refiere a violaciones de reglas debido a que se desconocen o no se tienen completamente dominadas. A causa de que existen distintos tipos de errores, por ejemplo, gramaticales, culturales, entre otros, estos se han clasificado de distintas maneras: lingüísticos (Barros Díez, 2008); errores fosilizables, fosilizados o transitorios; errores que impiden o dificultan la comunicación (Fernández Sonsoles, 2002). Estas son solamente algunas de las clasificaciones que se tienen de los errores.

Fernández Sonsoles (2002) señala que se deben elegir los errores que se corregirán y estos deben cumplir ciertos parámetros, los cuales se describen más adelante. Uno de estos parámetros es el considerar corregir los errores sistemáticos, que sean los más recurrentes y los que se relacionan con los aspectos que se están estudiando, apoyando esta idea, Mei-Chih Lin (2007)

reafirma que este tipo de error debe ser corregido y se debe dar toda la información necesaria para que el alumno comprenda con lenguaje metalingüístico y con material donde se encuentre el tema estudiado en todos los contextos posibles.

Ribas y D'Aquino (2004) apoyan la idea de que deben existir ciertos parámetros para la selección de los errores que deberían ser corregidos. Algunos de estos parámetros son: los objetivos de la actividad en donde se comete el error, el contexto en donde ocurre y la cantidad de errores presentes, entre otros (el resto se desglosará en el apartado 2.2.5).

Existe una divergencia al momento de corregir errores: la corrección debe ser directa o debe ser indirecta. Ferris (2002) explica que la corrección directa se refiere a cuando el docente proporciona la respuesta correcta al alumno, mientras que la indirecta busca llevar al alumno hacia la autocorrección.

Los anteriores son documentos que dan sustento y posicionan este estudio dentro de un marco de relevancia desde el siglo pasado hasta la actualidad. Asimismo, establecen la relación que existe entre los temas que se abordan en esta investigación, dejando ver que para lograr un aprendizaje de lenguas exitoso, es necesario entender el error y verlo como una manera de aprender y el corregirlo no significa buscar erradicarlo, sino ayudar a que el alumno se autocorrija y supere etapas de su aprendizaje y que, por el contrario, lo considere una parte importante de este proceso,

1.3. Contexto

El área geográfica donde se realizó la presente investigación es la ciudad de Mexicali, capital del estado de Baja California, la cual se encuentra al noroeste de la república mexicana y colinda al norte con los Estados Unidos de América, al sur con el estado de Baja California Sur, al este con el estado de Sonora y al Oeste con el Océano Pacífico.

De acuerdo con el censo 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México cuenta con una población de 119,530,753 habitantes, de los cuales, solamente el 30.4% asiste a la escuela. De este porcentaje, solamente el 18.6% recibe educación de nivel superior. Gurría (2020), Secretario General de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), establece que la educación superior es uno de los motores del crecimiento incluyente, por tanto, las inversiones en el acceso a ésta y en su calidad, se pueden traducir en beneficios directos para las sociedades, las economías y los países. Gurría asegura que este campo aún tiene mucho trabajo por hacer en México, ya que el 82% de los mexicanos de entre 25 y 64 años no cuenta con estudios de educación superior.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), para el año 2018, Mexicali contaba con una población de 1,059,896 habitantes, que representan el 29% de la población estatal. De acuerdo con la Comisión de Planeación para el Desarrollo del Estado (COPLADE) (2018) para el ciclo escolar 2016-2017, Mexicali contaba con 1,303 instituciones educativas, donde 18,327 docentes imparten clases de los distintos niveles. Para ese año, se estimaba que solamente 40,446 personas estaban inscritas en una institución de educación superior. Dados las cifras anteriores en torno al número de personas que cursan la educación superior, surge el interés de indagar y conocer el porcentaje que estudia una lengua extranjera.

A continuación se presenta el contexto de UNISER, A.C., donde se sitúa este estudio. Esto permite aproximarnos a la realidad pedagógica en la que se desenvuelven los actores educativos. Éste es importante para comprender la problemática de investigación y el por qué algunas actividades o estrategias de intervención docente tienen menor o mayor posibilidad de implementarse.

La División de Lenguas Extranjeras UNISER A. C.² es un centro de idiomas, de carácter privado, donde se reciben entre 6,000 y 6,500 alumnos en promedio por semestre, en los diferentes programas de lenguas que se imparten en Baja California. Para el año 2019 se mostraron cifras de un total de 6,112 estudiantes inscritos en todo el estado, del total, 2,759 corresponden a la sede Mexicali, el resto de los alumnos se encuentran en las demás sedes: Tijuana, Ensenada y Tecate (Jiménez Amezcua, 2019).

Los cursos de lenguas extranjeras que se imparten en UNISER son los siguientes:

- Modalidad semanal y sabatino: alemán, chino mandarín, coreano, español para extranjeros, francés, inglés, italiano, japonés, lenguaje de señas mexicana, náhuatl, portugués y ruso.
- Cursos especiales: conversación en inglés, comprensión de lectura y escritura del idioma inglés con fines de acreditación, curso preparatorio para examen TOEFL, cursos de inglés y francés para niños y adolescentes.

En la sede Mexicali se imparten los cursos de alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso. En cuanto al departamento de italiano (que es el programa de principal interés para esta investigación), en el primer semestre del año 2020, se encuentran 11 grupos de primero a sexto nivel, con un total de 155 alumnos (ver Tabla 1.1). Dentro de la matrícula escolar se pueden identificar alumnos de distintos niveles de escolaridad, desde el nivel medio superior, licenciatura o posgrado e, incluso, algunos que ya han culminaron sus estudios de posgrado.

Por otra parte, los alumnos que cuentan con formación de nivel de licenciatura son de diversas áreas como enseñanza de lenguas y traducción, ingenierías, nutrición, negocios internacionales, ciencias sociales y políticas, deportes, comunicación, arquitectura, artes, diseño gráfico, entre otros.

² UNISER no es una sigla, así es el nombre del centro de lenguas, en mayúsculas.

Asimismo, los motivos por los cuales estudian esta lengua son muy distintos (información obtenida de la comunicación personal con los alumnos). Hay quienes mencionan que solamente estudian italiano porque es requisito de egreso el estudiar una tercera lengua. Otros la estudian por gusto al ser el idioma más vinculado al mundo del arte y de la cultura. En otros casos, su interés es participar en los programas de movilidad de sus escuelas para ir a Italia. También se encuentran personas que quieren mantenerse activos estudiando una lengua, entre otros motivos.

Tabla 1.1

Tabla de grupos de italiano

	Nivel	Horario	Modalidad		Alumnos	Género/edad
			Semanal	Sabatino		
1	I	11:00 – 13:00	x		8	3 hombres y 5 mujeres de 18 a 36 años
2	I	13:00 – 15:00	x		21	6 hombres y 15 mujeres de 17 a 63 años
3	I	9:00 – 13:00		x	28	10 hombres y 18 mujeres de 17 a 45 años
4	II	13:00 – 15:00	x		16	8 hombres y 8 mujeres de 18 a 31 años
5	II	9:00 – 13:00		x	10	2 hombres y 8 mujeres de 18 a 37 años
6	III	13:00 – 15:00	x		6	2 hombres y 4 mujeres de 20 a 30 años
7	III	17:00 – 19:00	x		8	4 hombres y 4 mujeres de 25 a 45 años
8	III	9:00 – 13:00		x	17	8 hombres y 9 mujeres de 21 a 36 años
9	IV	13:00 – 15:00	x		22	6 hombres y 16 mujeres de 21 a 29 años
10	V	9:00 – 13:00		x	14	4 hombres y 10 mujeres de 23 a 46 años
11	VI	9:00 – 13:00		x	5	5 mujeres de 22 a 26 años
Totales:			6	5	155	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el departamento de italiano de UNISER, A.C. (Semestre 2020-1)

Los estudiantes de los cursos semanales están en contacto con el idioma de instrucción ocho horas a la semana, mientras que los de los cursos sabatinos, cuatro horas. Además de cumplir con el horario de clases, se les pide, como requisito para ser evaluados, asistir un mínimo de 20 horas al semestre al CEMAAI (Centro de Medios de Auto-Acceso de Idiomas), aunque se sugiere a los estudiantes asistir un mínimo de dos horas por semana. En este centro se promueve el desarrollo de la responsabilidad y autonomía del aprendizaje (UNISER A.C., s.f.). Dentro de las instalaciones de UNISER A.C. es donde se llevaron a cabo las actividades pertinentes para la obtención de datos necesarios para realizar esta investigación.

Con relación al profesorado, algunos docentes atienden a dos grupos y otros a uno solo. En la siguiente tabla (ver Tabla 1.2) se puede apreciar la carga de grupos que tiene cada profesor, la modalidad en la que imparten sus clases, datos personales como género y edad, la formación académica con la que cuentan, las certificaciones para la enseñanza de italiano, así como los años de experiencia que tienen en el área de la docencia en general.

Tabla 1.2

Docentes de italiano, grupos y modalidades

	Nivel	Modalidad		Género/ edad	Formación académica	Certificaciones	Experiencia
		Sem	Sab				
Prof. 1	I III	x	x	Hombre 35 años	Ingeniero Mecánico	0	7 años

Prof. 2	I V	x		Mujer 27 años	Mtra. en Lenguas Modernas	PLIDA ³	6 años
			x				
Prof. 3	II	x		Hombre 26 años	Lic. en Docencia de idiomas	0	4 años
Prof. 4	III	x		Hombre 41 años	Lic. en Derecho	DITALS ⁴ / Habla nte nativo	7 años
Prof. 5	IV	x		Mujer 24 años	Lic. en Enseñanza de lenguas	0	2 años
Prof. 6	I		x	Hombre 50 años	Mtro. En Derecho penal	0	16 años
Prof. 7	III		x	Hombre 25 años	Lic. en Enseñanza de lenguas	0	2 años
Prof. 8	III	x		Hombre 33 años	Lic. en Negocios Intl.	0	3 años
Prof. 9	VI		x	Mujer 35 años	Lic. en Derecho	0	3 años

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el departamento de italiano de UNISER, A.C.(Semestre 2020-1)

Se puede identificar que el 55% de los docentes cuentan con una formación académica en áreas no afines a la enseñanza del italiano y que se considea como sustantiva para el desarrollo y desempeño profesional en el aula. Asimismo, se puede apreciar que la mayoría no cuenta con certificaciones, solamente dos la tienen, uno de ellos sobre conocimiento de lengua y cultura

³ Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri, nombre de la certificación de lengua italiana ofrecida por la Società Dante Alighieri.

⁴ Certificación “*Didattica dell’Italiano come Lingua Straniera*” (Didáctica del Italiano como Lengua Extranjera), ofrecida por la Università per Stranieri di Siena.

italiana y otro, que también es hablante nativo de la lengua, cuenta con la certificación DITALS y que la mayoría de ellos cuenta con poca experiencia como profesores.

Los datos anteriores evidencian un vacío o ausencia de profesores de italiano con una formación que les permita conocer las metodologías que existen para que enseñen correctamente esta lengua y es su experiencia la que los forma. Por lo tanto, resulta necesario conocer cuál es el panorama general que se vive en México en cuanto a la preparación que reciben los estudiantes que cursan programas de licenciatura para enseñar lenguas. A continuación, se presenta un acercamiento al panorama de la situación que existe en el país sobre la formación de los docentes de lenguas⁵.

1.3.1. Formación profesional de profesores de lenguas extranjeras y el AE/AC

De acuerdo con la ANUIES (2019), en México alrededor de 30 universidades ofrecen alguna licenciatura relacionada con la enseñanza de lenguas o con lingüística aplicada. Se realizó un análisis de los programas de estudio de 23 de estas universidades (ver Tabla 1.3) con el fin de conocer cuántas y cuáles universidades y carreras cuentan con materias de AE o AC⁶. Los programas que ofrecen tienen diferentes nombres, tales como licenciatura en lingüística aplicada, enseñanza de inglés, en lenguas modernas en inglés, enseñanza de francés, enseñanza del español como segunda lengua, enseñanza de francés, en lenguas europeas, enseñanza de idiomas, entre otras.

De todos los programas de estudio analizados, fue interesante encontrar sólo a dos carreras donde se tienen materias con el nombre explícito de análisis del error o análisis de errores. La

⁵ Siempre que en este estudio se hace alusión a formación de docentes de lenguas, preparación de docentes de lenguas, docentes en formación o algún término similar, se habla de los estudiantes de licenciatura que se están formando para ser docentes de lenguas extranjeras.

⁶ Se buscaron las asignaturas, sin embargo, cabe la posibilidad de que exista algún contenido que quede dentro de otra asignatura bajo otra denominación.

primera es la Universidad de Sonora, que ofrece la licenciatura en enseñanza del inglés, que, a su vez, cuentan con las materias: Análisis de errores I (fonética y fonología) y Análisis de errores II (morfosintaxis). La otra escuela es la Universidad del Estado de Sonora, que ofrece la licenciatura en enseñanza del inglés, también con el mismo nombre y ellos ofrecen la materia: Análisis del error.

Tabla 1.3

Universidades con programas de licenciatura sobre enseñanza de lenguas.

	Universidad	Programa
1.	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Lic. En la Enseñanza del Francés
2.	Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas	Lic. En Idiomas
3.	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Lic. En Enseñanza de Idiomas
4.	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Lic. En Docencia del Francés y Español como LE Lic. En Docencia del Idioma Inglés
5.	Universidad Autónoma de Baja California	Lic. En Enseñanza de Idiomas
6.	Universidad Autónoma de Chiapas	Lic. En Enseñanza del Inglés
7.	Universidad Autónoma de Querétaro	Lic. En Lenguas Modernas en Inglés Lic. En Lenguas Modernas en Español Profesorado Asociado en la Enseñanza de Lenguas
8.	Universidad Autónoma de Zacatecas	Lic. En Lenguas Extranjeras
9.	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Lic. En la Enseñanza del Francés Lic. En Enseñanza del Inglés
10	Universidad Autónoma Metropolitana	Lic. En Lingüística
11	Universidad Cristóbal Colón	Lic. En Idiomas, Área Inglés
12	Universidad Cuauhtémoc	Lic. En Enseñanza del Inglés
13	Universidad Da Vinci	Lic. En Enseñanza del Inglés
14	Universidad de Colima	Lic. En Enseñanza de Lenguas

15	Universidad de Guanajuato	Lic. En Enseñanza del Español como Segunda Lengua
16	Universidad de las Américas de Puebla	Lic. En Idiomas
17	Universidad de Quintana Roo	Lic. En Lengua Inglesa
18	Universidad de Sonora	Lic. En Lingüística Lic. En Enseñanza del Inglés
19	Universidad Estatal de Sonora	Lic. En Enseñanza del Inglés
20	Universidad Hispanoamericana Justo Sierra	Lic. En Lenguas Extranjeras
21	Universidad Nacional Autónoma de México	Lic. En Lingüística Aplicada Lic. En Letras Clásicas
22	Universidad Vasco de Quiroga	Lic. En Lenguas Europeas
23	Universidad Veracruzana	Lic. En Enseñanza del Inglés

Fuente: Aldaco, Fierro y Martínez (2021, p. 281-282).

Otras universidades, como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma Benito Juárez Oaxaca, la Universidad Vasco de Quiroga, la universidad de Cuauhtémoc y la Universidad Cristobal Colón, presentan materias que tienen relación con el tema del AE, interlengua o transferencia lingüística. Los títulos de las materias son: Fonética y fonología contrastiva, Gramática contrastiva, Gramática comparada, Gramática comparativa, Lingüística contrastiva y Gramática comparativa del idioma inglés y español.

Se obtuvo la descripción de algunas de las materias antes mencionadas y se encontró que la mayor parte no se relaciona con temas de error y corrección, con excepción de la asignatura de Gramática comparada que aborda el error por interferencia lingüística. En la siguiente tabla se presenta la información principal de los planes de estudio proporcionados por las universidades que los ofrecen (ver Tabla 1.4).

Tabla 1.4*Síntesis de planes de estudio de universidades mexicanas*

Universidad	Programa de estudios	Materia	Objetivo o propósito
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Licenciatura en la Enseñanza del Francés	Fonética y Fonología Contrastivas	Dar a conocer al estudiante los fundamentos básicos de los sistemas fonéticos y fonológicos de la lengua francesa y española para ser consciente de las diferencias entre las dos.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Licenciatura en la Enseñanza del Francés	Gramática Contrastiva	Comparar y analizar las categorías gramaticales y las funciones sintácticas del español y del francés.
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	Licenciatura en Lingüística	Tipología Lingüística	Manejar los métodos de análisis de la tipología. Caracterizar la estructura gramatical de las lenguas desde un punto de vista translingüístico. Abordar trabajos especializados sobre tipología lingüística.
Universidad Cristóbal Colón (UCC)	Licenciatura en Idiomas, Área Inglés	Gramática Comparada	Analizar construcciones gramaticales con un enfoque comparativo entre el español y el inglés facilitando el logro de una traducción e interpretación apropiada y proporcionando cómo abordar la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Fuente: BUAP (2016), UAM (s.f.) y UCC (2019) en Aldaco, Fierro y Martínez (2021, p. 283-284).

Después de revisar los programas de estudio de las universidades antes mencionadas sobre la enseñanza de lenguas sobre las materias que cursan los docentes, se puede concluir la ausencia de asignaturas que aborden el AE y el AC, en cuanto a la preparación para llevar a cabo una detección, análisis y corrección de errores que se sustente en teoría analizada durante los estudios universitarios.

De acuerdo con lo analizado hasta el momento, se deduce que una gran parte de los alumnos de licenciaturas de lenguas extranjeras no reciben una instrucción formal en cuanto al tratamiento que se debe dar a cada tipo de error que cometen sus estudiantes. Por el contrario, con base en la experiencia es cómo se aprende a enfrentar retos conforme aparecen los errores y, en ocasiones, el docente también va desarrollando estrategias a raíz de la práctica, el error y la corrección de su propia actuación, por medio de la reflexión.

A continuación, se expone la problemática existente con respecto a los temas antes mencionados.

1.4. Planteamiento del problema

Este estudio surge a partir de otro trabajo de investigación (Aldaco, 2018), en el que se analizaron los falsos cognados que utilizan los estudiantes de italiano como lengua extranjera y los llevaban a cometer errores; sin embargo, durante el análisis se detectó que además de los falsos cognados, hay una gran cantidad de errores que pertenecen a otras categorías y que podrían ser evitados si se trataran con anticipación. El tratamiento que se da al error se realiza a través de la intervención didáctica, la cual se refiere a toda actuación y actividad del docente con el propósito de enseñar. Uno de los objetivos de la intervención didáctica es mejorar el rendimiento académico (Urdaneta, 2014, p. 47). De esta manera se considera necesario que el docente utilice técnicas o estrategias para advertir los errores y posteriormente poder corregirlos. Por lo tanto, es importante identificar de qué manera el docente analiza, tipifica y corrige los errores que se producen en el discurso de sus estudiantes.

Así como dice un famoso proverbio que de los errores se aprende, el docente puede beneficiarse de los errores que cometen los alumnos y podrá clasificarlos al detectar su tipología, esto con el propósito de conocer cuál es la proveniencia de dicho error, así como encontrar la

manera pertinente de tratarlo. Por lo tanto, surge la necesidad de implementar un análisis del error dentro del aula de idioma, por ejemplo, el trabajo de García-Heras (2004) propone diversas teorías sobre la importancia de analizar los errores que cometen los aprendientes de una lengua. La siguiente lista es un ejemplo:

- es parte del estudio sistemático de la lengua que está aprendiendo el alumno;
- es necesario para entender los procesos de adquisición de una lengua extranjera;
- es importante para saber cómo tratar los errores; y
- se llega a poseer el conocimiento para proponer actividades útiles y bien fundamentadas para el desarrollo y mejora de materiales y técnicas de enseñanza de lenguas.

Páez (2011) asegura que la profesión del maestro ha sido considerada como una de las más importantes para el desarrollo de las sociedades, ya que son quienes se encargan de formar a las nuevas generaciones. De la misma manera, como todo profesor, el maestro de lenguas tiene una gran responsabilidad al encargarse de instruir a los individuos en una lengua que no es la propia, sino una en la que se comunicarán, adquiriendo también los rasgos culturales y pragmáticos. La misma autora menciona cuáles son las cualidades que deben caracterizar al profesor de idiomas: ser competente en el aspecto pedagógico, metodológico, académico y comunicativo, ser portador de valores universales, eficiente en el discurso que utiliza para que sus estudiantes le entiendan, ser investigador de su propia acción, ser regulador consciente de su superación continua y ser creador de materiales de enseñanza.

Al ser, el docente de lenguas, competente en el aspecto pedagógico, metodológico y un creador de materiales de enseñanza, también debe ser capaz de utilizar distintas estrategias para la corrección de errores de sus alumnos, de manera que cada tipo de error sea tratado de manera distinta. Algunos docentes de lenguas se centran en la detección de errores durante las actividades

de producción de sus alumnos, llevando a cabo la corrección como si ésta fuera un tipo de revancha (Arrabal, Laporte y Rivas, 2006).

La preparación que recibe un docente para ejercer su profesión, es un elemento que ayudará a determinar cuán exitosa o escasa sea su labor de guía para la adquisición de técnicas y estrategias para obtener aprendizajes o conocimientos. De acuerdo con Altet (2005), el maestro es un profesional que articula el proceso de enseñanza y aprendizaje en situación. La autora señala que la enseñanza no se logra si no se tiene como finalidad al aprendizaje y esto se logra a través de priorizar la comunicación y ciertos parámetros situacionales. Para que el docente pueda llevar a cabo las actividades que le competen por su profesión, es necesario que reciba una formación que lo lleve a tomar ciertas decisiones dentro del proceso de enseñanza, tales como la metodología que satisfaga las necesidades de sus alumnos, así como las actividades adecuadas para que se facilite el aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, uno de los factores que se consideraron determinantes e importantes de resaltar en este apartado y que inciden en el fenómeno o problemática de investigación es el porcentaje tan bajo de docentes que cuentan con una formación para la enseñanza de lenguas, así como de certificaciones en el área, ya que el contar con las competencias profesionales ayuda a identificar el panorama educativo en este contexto.

Después de haber establecido lo anterior, se presentan las siguientes interrogantes que describen los intereses perseguidos con el desarrollo de la investigación.

1.5. Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la intervención didáctica del docente en la corrección de errores en la producción oral de estudiantes de italiano?

2. ¿Cómo se determina la corrección que aplica el docente, en relación con las teorías de corrección, el análisis y las tipologías del error?
3. ¿Cómo perciben docentes y alumnos el error y su corrección en la producción oral de italiano?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivos generales

1. Examinar la intervención didáctica del profesor de italiano al corregir, mediante el análisis y tipificación de errores.
2. Analizar la percepción del error y su corrección, tanto de docentes como de alumnos.

1.6.2. Objetivos específicos

1. Identificar la intervención didáctica del profesor de italiano al corregir.
2. Analizar los tipos de errores en la producción oral de los estudiantes de italiano y contrastar con las teorías de corrección del análisis y las tipologías del error.
3. Interpretar la percepción de docentes y alumnos sobre el error y su corrección.

1.7. Justificación

El presente proyecto representa una necesidad de los aprendientes de lenguas extranjeras, de obtener una enseñanza adecuada y de acuerdo con lo que los tipos de errores que cometen requieren para ser corregidos, ya que, si un error de no se corrige a tiempo, puede llegar a fosilizarse. Núñez-Méndez (2001) establece que “no basta con detectar un error sino que también es necesario conocer las causas que los producen para poder aplicar la corrección adecuada” (p. 133).

Santos Maldonado (2002) señala que los errores “lejos de ser considerados como algo que se debe evitar, se integran como un mecanismo inherente al proceso de aprendizaje” (p. 122). Es necesario que el docente acepte que el alumno comete errores, pero también el docente debe contar

con la formación necesaria para realizarlo de manera exitosa, sin contribuir a que el aprendiente considere que un error es sinónimo de fracaso durante el proceso de aprendizaje.

La función del docente de lenguas consiste en guiar a los alumnos para que lleguen a ser usuarios eficientes, creativos y críticos de la lengua, independientemente de la edad y de la lengua de la que se trate. Asimismo, los docentes de lenguas buscan que sus alumnos puedan llegar a utilizar la lengua que les enseñan para mejorarse a sí mismos y mejorar el mundo en el que viven (Van Lier, 1995). Para que un docente persiga los objetivos anteriores, es necesario que reciba la formación adecuada, basada en los principios que su profesión persigue.

La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) (2021) definen la formación docente como un proceso integral que fomenta la construcción y apropiación crítica de las herramientas metodológicas y conceptuales para el desarrollo profesional. Asimismo, señalan que la docencia es una profesión caracterizada por la guía para producir conocimientos sobre la enseñanza que se orienta que los estudiantes tengan una formación crítica. Por eso, para los estudiantes de licenciatura para la enseñanza de lenguas, es importante que se les instruya sobre todas las herramientas de las que pueden valerse para poder anticiparse a los problemas que se puedan presentar, así como al tipo de errores propensos a surgir. Éste es uno de los propósitos principales de este proyecto, hacer notar la efectividad e importancia del análisis de errores para detectar tipologías de los mismos para las clases de lenguas extranjeras.

Es conveniente que el docente posea el conocimiento y reciba la preparación para detectar los tipos de errores que cometen sus estudiantes, y así ser capaces de hacer una selección adecuada de estrategias para la corrección de errores. Sobahle (1986) sugiere que el docente reciba instrucción en AE y AC para que realmente se anticipe a los problemas que presentarán los

alumnos. Desde hace algunas décadas, este autor ya considera la importancia del AE dentro de los programas de formación docente.

Cabe destacar que se realizó un análisis de programas de formación de docentes de lenguas de las diferentes universidades del país (desglosadas en la sección 1.3.1), a través de los sitios de Internet oficiales de cada escuela, encontrando datos relevantes como que, de todos estos programas, solamente dos universidades imparten alguna materia sobre AE. Otras universidades ofrecen materias sobre gramática o lingüística comparada, sin embargo, en solamente una de ellas se puede observar que la materia toca algún punto relacionado con el AE.

Al exponer la importancia del análisis de errores para la formación docente, se está cubriendo este campo del conocimiento. Existen investigaciones que hablan sobre la importancia del análisis del error en la clase de lengua y existen otras que hablan de la formación docente, sin embargo, no se ha encontrado alguna que exponga la importancia de conocer el análisis del error y sus tipologías en las clases de lenguas, específicamente del italiano, para poder abordarlos de manera correcta durante las lecciones. Un aspecto que merece la pena resaltar es que no se han realizado trabajos sobre el AE en el contexto de Baja California, lo cual es novedoso para quienes se dedican a la enseñanza de lenguas en la zona noroeste del país.

Este proyecto se elaboró a partir de observaciones en el aula, que llevaron a la conformación de un corpus discursivo que permitió el análisis de los errores de los alumnos, así como colocarlos dentro de una tipología para lograr la determinación de la intervención didáctica del docente. Posteriormente se utilizó la información obtenida a partir de entrevistas a docentes y grupos focales de alumnos para conocer su percepción acerca del error y su corrección

El impacto de este estudio en el campo de la enseñanza de lenguas es relevante, ya que demuestra la escasa o nula instrucción acerca del análisis y corrección de errores en la preparación

de docentes de lenguas extranjeras. Asimismo, se hace una aportación valiosa donde se tiene un modelo para la sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje.

Para lograr determinar la intervención que tiene el docente al momento de encontrarse con un error producido por sus alumnos, fue necesario observar la manera en que se aborda dicha actividad y también, fue beneficioso profundizar sobre la formación que ha recibido en cuanto al análisis y la corrección de errores.

Se espera que la metodología utilizada en este proyecto inspire a demás investigadores del área de lenguas extranjeras para destacar la importancia del AE dentro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como de la formación de futuros docentes, y con ello, generar nuevas y mejores propuestas de intervención educativa.

En el pasado se llegaba a pensar que el aprender una lengua extranjera representaba un lujo o un gusto que no cualquier persona podía darse o simplemente algo a lo que no todas las personas aspiraban, a menos que fuera necesario para desempeñar un empleo o cubrir una necesidad inmediata. En la actualidad, sin embargo, de acuerdo con Montaña (2009), el aprender un idioma distinto al propio, es una de nuestras nuevas necesidades, ya que con ello se puede acceder al conocimiento internacional. Además, señala la misma autora, que un idioma tiene el poder para determinar el mejoramiento de las personas que lo hablan, así como de un país completo. El conocimiento de lenguas extranjeras es una herramienta que ayudará a las personas para poder enfrentarse a la situación que se vive en la actualidad en cuanto a vivir dentro de un mundo globalizado.

De acuerdo con Garrido (2010), la globalización “consiste tanto en la intensificación de la interdependencia mundial como en la creciente importancia conferida a los aspectos locales que conviven con la mundialización de las relaciones sociales” (p. 66). Ahí yace la importancia de

brindar una educación de calidad en lenguas a las nuevas generaciones, para poder proporcionarles las herramientas necesarias e indispensables para desenvolverse internacionalmente, para que sobresalgan en un ambiente de globalización que demanda profesionales competentes. La Fundación Universitaria UNINPAHU (s.f.), en su documento oficial de política de idiomas, estipula que el hablar una lengua extranjera dejó de ser un medio de comercio para convertirse en una necesidad comunicativa en el mundo globalizado. Esto representa un medio de acceso a los entornos virtuales que llevan a la multiculturalidad, a la competitividad laboral, a los avances de la ciencia y la tecnología, entre otros fenómenos que se ven en la sociedad actual.

Finalmente, es necesario que tanto el docente como el alumno acepten que el cometer errores es una parte ineludible del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante que el docente posea el conocimiento para llevar a cabo una intervención proactiva en cuanto a la detección, análisis y corrección de errores.

2. Marco Teórico

2.1. Introducción

El marco teórico que se desarrolla a continuación, permite conocer los conceptos básicos que son necesarios para el completo entendimiento del desarrollo de este estudio.

En primer lugar, se iniciará con la conceptualización del Análisis de errores y el Análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas. Se debe partir de la Lingüística Contrastiva, como la disciplina de la cual derivan los demás conceptos importantes. También se definirán los conceptos de interlengua y transferencia lingüística, así como se abordarán diversas tipologías lingüísticas, las cuales representan una de las partes centrales de este proyecto. Finalmente, dentro de este apartado, se tocarán algunos puntos importantes sobre cómo llevar a cabo la corrección de errores.

Posteriormente, se describirá la relación que existe entre la formación del docente de lenguas y el Análisis de errores. Se describirá, primeramente, de manera general, la formación docente, después se conceptualizará el docente de lenguas, y se finalizará exponiendo la situación actual de la formación del profesor de idiomas en México, en cuanto al Análisis de Errores.

Por medio de este marco teórico se pretenden dejar claros todos los conceptos fundamentales para la comprensión del presente proyecto y para la interpretación de los resultados obtenidos.

2.2. El análisis de errores y el análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas

La lingüística contrastiva (LC) y el AC son el punto de partida de este proyecto de investigación. Las bases teóricas para llevar a cabo el AE y lograr entender cómo, en qué momento y por qué corregir los errores, se fundamentan en esta disciplina (LC) y una de sus modalidades de investigación (AE). A continuación, se detallan ambos campos de estudio.

2.2.1. Lingüística contrastiva y análisis contrastivo

La LC se deriva de la lingüística comparada, una corriente científica reveladora para el estudio de las lenguas y, en general, para el nacimiento de la lingüística (Söhrman, 2007). La LC surgió como disciplina independiente en Estados Unidos, del siglo pasado, donde se llevaron a cabo importantes estudios sobre bilingüismo, gracias a las rachas de inmigrantes que llegaron de distintas partes del mundo y debían aprender la nueva lengua (Ramón García, 2002).

La LC se encarga del estudio y comparación de dos o más lenguas para poder describir tanto sus diferencias como sus similitudes. En palabras de Johansson y Hofland (1994), se estipula lo siguiente:

Contrastive linguistics is the systematic comparison of two or more languages, with the aim of describing their similarities and differences. It reveals what is general and what is language specific. And is therefore important both for the understanding of language in general and for the study of the individual languages compared. (Johansson y Hofland, 1994, p.25)

Por su parte, Ramón García (2002) define esta disciplina (LC) como el estudio sistemático de las estructuras de dos lenguas con el fin de comparar las similitudes, detectar y explicar diferencias en todos los niveles: fonético, morfológico, léxico y sintáctico, así como el semántico, textual y pragmático. La LC permite detectar aquellos patrones de una lengua que se repiten en la otra o, por el contrario, aquellos que son completamente diversos.

De acuerdo con Ferreira (2005, p. 159), la LC permite adaptar los currículos de enseñanza de lenguas para un público concreto. Además, incita a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que sus fundamentos permiten conocer los elementos lingüísticos y socio-culturales que merecen se les dé mayor énfasis. Para la autora, el realizar un contraste entre los elementos de la lengua materna y una lengua extranjera, brinda el potencial para evidenciar las dificultades de los alumnos y así, potenciar su proceso de enseñanza-aprendizaje. La LC brinda al

docente la posibilidad de comparar el conocimiento que se está adquiriendo (lengua extranjera) con el conocimiento que ya se tiene (lengua materna) y de esta manera brindar una explicación con más fundamentos al alumno. Si se comparan ambas lenguas y se detectan patrones que facilitan o dificultan el aprendizaje de la lengua, puede resultar más práctico, para el estudiante y para el profesor, entender las analogías entre las lenguas.

Trager (1949) fue quien acuñó el término de Lingüística Contrastiva, a la cual se le atribuye que considera los rasgos que causan conflicto en las lenguas y persigue como objetivo la Gramática Contrastiva (GC), en donde se puedan describir ampliamente las gramáticas de dos lenguas en un solo análisis.

La GC, por su parte, llega a constituir una estrategia de aprendizaje, ya que facilita la comprensión y la memorización de los conceptos que se estudian. También, se puede considerar una estrategia de comunicación, porque hace uso de la lengua materna como un instrumento que ayude a poder superar ciertas dificultades o desafíos comunicativos. Esta GC representa una herramienta eficaz a la hora de enseñar o aprender un idioma extranjero (Ciesielkiewitz, 2010).

La LC parte de tres modelos de investigación: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua (Ciesielkiewitz, 2010, p. 102), los cuales representan parte de los temas centrales para abordar en este estudio.

El surgimiento del AC con los cambios que llegaron después de la Segunda Guerra Mundial por el panorama internacional que se mostraba y provocaron una fuerte demanda de enseñanza de idiomas, por lo cual se vio la necesidad de renovar los métodos y diseñar materiales más eficaces de enseñanza (Galindo, 2009).

El AC, de acuerdo con Wallace y Schachter (1983), permite que se comparen las estructuras de dos lenguas distintas y se puedan predecir problemas que se pueden presentar o para explicar los errores que cometen quienes aprenden una segunda lengua. Asimismo, Fries (1945) señala que el AC es crucial al momento de seleccionar los materiales que se presentarán a los estudiantes de una lengua extranjera, ya que el comparar la lengua nativa, con la lengua meta de los aprendices, ayuda a prevenir y a anticiparse a los posibles problemas y errores que se encontrarán.

Sin embargo, se consideraron algunas limitaciones del AC y se decidió reformularlo dando paso a lo que Wardhaugh (1970) llamó la hipótesis fuerte y la hipótesis débil del AC. La primera hipótesis defiende las posibilidades de predecir las dificultades que enfrentarán los alumnos, a través de la comparación de la lengua materna y la lengua que está aprendiendo (comparando L1 y L2, el docente puede prever los errores causados por la interferencia de la L1). La segunda hipótesis defiende que solamente se pueden explicar los errores que ya fueron cometidos (no se busca predecir los errores, sino explicar por qué se cometieron ciertos errores).

Para llevar a cabo un estudio contrastivo o AC, el primer objetivo que debe tenerse es el de investigar las características de las lenguas que se encuentren involucradas, conocer sus diferencias y sus relaciones, en cuanto a la estructura, el contenido y la expresión. Las principales herramientas con las que se debe contar para llevar a cabo un AC son: 1) Descripciones completas de las lenguas estudiadas (gramáticas extensas), 2) un corpus lingüístico bien elaborado de las lenguas en cuestión, y 3) un análisis de los errores que cometen quienes estudian la lengua (Söhrman, 2007). El mismo autor propone los tres pasos a seguir para llevar a cabo el AC:

- Describir un determinado fenómeno en las dos lenguas estudiadas (gramática y léxico)

- Yuxtaponer los fenómenos en ambas lenguas y comprobar su equivalencia según el juicio de los bilingües.
- Comparar las lenguas en tres fases:
 - Comparar los sistemas (sustantivos, verbos, lexemas específicos, fonemas, etc.),
 - Comparar las construcciones idénticas (negaciones, relativos, etc.), y
 - Comparar las reglas sintácticas idénticas (posición de los adjetivos, etc.). (p. 17)

De igual manera, el autor señala que cuando se contrastan lenguas, es necesario saber que hay diversos tipos de semejanzas y presenta las siguientes:

- Enteramente formales (ejemplo: dos ocurrencias del mismo sonido);
- Homónimas (la misma forma oral) u homógrafas (la misma forma escrita, pero con significados diferentes);
- Semánticas (el sentido coincide en su mayor parte); y
- Funcionales (tienen una misma función u objetivo);

Estas comparaciones a través de un AC, orientan al docente a la hora de preparar su material de enseñanza o para realizar una buena selección de actividades para trabajar con temas específicos que puedan resultar confusos o difíciles para los alumnos.

Como se observa, el AC es una herramienta indispensable para todo docente de lenguas extranjeras, ya que le brindará la capacidad de poder ayudar a sus alumnos de una manera más objetiva, sin tener que estar experimentando con los problemas que pudieran presentarse durante las clases, teniendo en cuenta que el AC no muestra solamente lo negativo de las lenguas, es decir, las partes difíciles de aprender, sino también las partes que se facilitarán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

La LC y el AC ofrecen la oportunidad de explorar más profundamente tanto la(s) lengua(s) meta de la enseñanza como la lengua materna de quienes están aprendiendo. El conocimiento profundo de ambas lenguas, comporta al buen manejo de éstas y propicia a una buena competencia, la cual beneficia al docente y al alumno. Si se espera que la LC, el AC y la GC resuelvan dificultades comunicativas, se debe recordar que la comunicación no depende completamente de la gramática, sino que conlleva a su vez el conocimiento del mundo, los comportamientos sociales y el aspecto cultural. Sería útil también contrastar los aspectos culturales y sociales a través de un AC para lograr que la comunicación sea eficaz y que el alumno se desarrolle plenamente en la sociedad que habla esa lengua extranjera. Si desde inicios el AC resultó de gran ayuda para la enseñanza y aprendizaje de lenguas al momento de proponer materiales, vale la pena seguir utilizando lo que mejor funcione para los grupos, siempre teniendo en mente que lo principal es satisfacer las necesidades de los estudiantes.

De ahí la importancia de incluirlo en esta investigación, como respaldo y recomendación en la previsión de errores del docente ya que brinda las herramientas para relacionar el proceso de conocimiento de una nueva lengua con la lengua materna.

2.2.2. El análisis de errores

El error puede ser descrito y definido de varias maneras, Depperu (2005) asevera que pueden concebirse de las siguientes formas:

- Una desviación del sistema lingüístico: todo aquello que no respeta una regla, es un error;
- Una realización lingüística inadecuada para una situación: una expresión, aun siendo correcta, pero en el contexto incorrecto, es un error;
- Una realización lingüística que bloquea el intercambio comunicativo: todo aquello que no se entiende en un mensaje, es un error;

- . Una desviación que difiere de la norma que el docente tiene en su mente;
- Un dato que es relativo a los alumnos que están produciendo y que depende de los aspectos que se encuentran aprendiendo.

Depperu (2005) presenta los elementos o factores que se hacen presentes durante el proceso de aprendizaje de una lengua y que podrían causar errores (ver Figura 2.1):

Figura 2.1

Elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje y pueden causar errores



Fuente: Elaboración propia a partir de Depperu (2005).

En cuanto a los factores que menciona la autora, los elementos de lengua que se está aprendiendo, lengua materna o L1 y otra lengua, hacen referencia a que los casos de interferencia de la lengua materna o la primera lengua son muy numerosos y llegan a confundir al aprendiz hasta el grado de cometer errores. Sin embargo, también aclara que son numerosos los casos de transferencia

positiva, la cual facilita el aprendizaje de la lengua que se está aprendiendo. El lugar donde se estudia y la cultura origen, juegan un papel importante, ya que pueden diferir y esto pone al estudiante en conflicto y lo que para él es normal o correcto, en la cultura de la lengua que aprende, puede tener una concepción distinta. Finalmente, el método de enseñanza, las estrategias de comunicación y aprendizaje y el mismo aprendiz, van de la mano, ya que el alumno puede llegar a bloquearse por decisiones personales o simplemente porque el método con el que se le enseña o las estrategias utilizadas no son las adecuadas para sus necesidades.

Otros autores hablan también sobre los factores que propician a que el aprendiz de una lengua cometa errores. Peramos (2010) presenta los siguientes factores: Influencia de otras lenguas, hipergeneralización de la norma, malformación de ciertas formas que no existen en la L1 y transferencia de ciertas estructuras de la L1. Con los elementos presentados en la figura 2.1 y los aquí mencionados, se observa que los estudiantes de una lengua extranjera o una segunda lengua, se encuentran propensos a cometer un error, ya que, en cualquier momento durante este proceso, se pueden apreciar todos o la mayoría de estos factores. Sin embargo, que se cometa un error, no significa que el estudiante esté fracasando como aprendiz de una lengua, al contrario, es una parte que no se puede evitar dentro de este proceso de aprendizaje. La concepción del error cambia, ahora se considera como parte integrante del proceso de aprendizaje, por eso es indispensable que se cometan errores (Balboni, 1999).

El error puede ser el resultado de una infinidad de situaciones, actividades, procesos e incluso momentos que se den dentro o fuera del aula de lengua extranjera. Que el alumno sepa cómo corregir el error, depende en gran parte de cómo el docente lo advierte y señala la parte en que se ha faltado a una norma. Si el docente lleva a cabo estos pasos adecuadamente, favorecerá al aprendizaje del estudiante, ya que no notará el error como algo malo o prohibido, sino como un

eslabón que une y fortalece su conocimiento con el nuevo aprendizaje. Para lograr que el alumno identifique y corrija sus errores, es necesario que el profesor sepa cómo abordar el tema desde su detección, tratamiento y corrección, para lo cual depende en gran medida, del AE.

El AE destaca algunos puntos importantes. De acuerdo con Vázquez (2009), son los siguientes: todo análisis de errores en la producción oral y escrita debe ser contrastivo y a posteriori; los cuatro conceptos básicos para este tipo de análisis son: error, falta, interlengua y fosilización; las faltas y los errores forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; la interlengua es un sistema lingüístico propio que desarrollará el estudiante y la fosilización es un proceso que puede llegar a ocurrir si el error no es corregido a tiempo y de la manera correcta. Estos dos últimos conceptos se abordarán con profundidad más adelante. Apoyando lo establecido por la autora, dentro de este estudio, se pretenden cubrir todos los puntos anteriores, además de otros conceptos y procesos que serán necesarios para su desarrollo.

Existen autores que comentan que cuando se habla del error y del AE, surge un tema que es obligatorio tocar: hacer la diferenciación entre el error, la falta (como menciona Vázquez, 2009) y el lapsus. De acuerdo con Norrish (1983), se propone la siguiente definición:

- Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiente.
- Una falta o equivocación es una desviación inconsistente y eventual que sí puede corregir el mismo aprendiente.
- Un lapsus es una desviación que se debe a factores extralingüísticos, como fallos de la memoria, estados físicos y condiciones psicológicas.

Para este estudio se considera al error como toda desviación que altere, afecte o modifique el significado, pronunciación o comunicación del discurso oral, llámese error, falta o lapsus (Aldaco, Fierro y Martínez, 2021, p. 274).

Aun cuando el error, la falta y el lapsus representan cierto grado de gravedad en la falla cometida, todos ellos hacen alusión a que lo que se está produciendo no es cien por ciento correcto. En teoría, se puede decir que cualquiera de estos que se cometa, significa que se ha errado en cuanto a una respuesta certera. Conocer cuál es la causa o la raíz de tal situación, llevaría a descubrir, entonces sí, de cuál de ellos se trata.

En cuanto a la fosilización, diversos autores han lanzado propuestas de su definición, quedando todavía mucho material para realizar investigación sobre este tema. De las propuestas que se encuentra que aportan más son las de Ellis (1994), Selinker (1972) y Selinker y Lamendella (1981). Ellis considera que la fosilización trata de un rasgo de la interlengua, del cual no se tiene una clara descripción sobre cómo se produce o cuáles son sus propiedades. De acuerdo con Selinker, los fenómenos fosilizables se refieren a unidades, reglas y subsistemas que los hablantes nativos de una lengua van a tender a guardar en su interlengua relacionada con la lengua meta, sin importar factores como la edad del estudiante o cuántas veces se le haya explicado dicha unidad o regla. Selinker y Lamendella aseveran que la fosilización se refiere a cuando el alumno deja de aprender permanentemente la interlengua, antes de que se hayan adquirido las normas de la lengua meta en todos sus niveles de estructura lingüística, todo eso a pesar de que exista la capacidad de aprender, así como la motivación y oportunidad para hacerlo.

A pesar de que las causas de la fosilización son algo aún incierto, Larsen-Freeman y Long (1991) hace referencia a que podría tratarse de la percepción del estudiante que considere que su interlengua ya ha sido lo suficientemente desarrollada para los propósitos que perseguía y por eso, de manera inconsciente, disminuya la motivación por mejorar en la lengua que aprende. La fosilización puede llegar a representar un reto e incluso una frustración para los docentes, sin

embargo, se debe estar conscientes de que esto no significa que el docente sea deficiente, se trata de un mecanismo que el mismo aprendiz ha creado.

Sin lugar a dudas, la fosilización es blanco del trabajo del docente, ya que busca a toda costa, evitar que los errores lleguen a esta fase, donde resulta casi imposible revertir sus consecuencias. Esto no significa que el aprendizaje del alumno se vea bloqueado o afectado, sin embargo, sí resultará alterado, ya que la estructura, palabra o pronunciación fosilizada erróneamente, siempre alertará de que una pequeña parte del conocimiento de la lengua, no fue completamente dominada.

Como menciona Vázquez (2009), antes de hablar a profundidad del tema del AE, era importante conocer los términos y conceptos apenas mencionados, ya que todo AE busca encontrar una solución o al menos conocer de dónde proviene cada uno de ellos durante el aprendizaje de una lengua.

Fernández (1997) define el AE como una corriente de investigación creada como una rama de la Lingüística Aplicada que tiene el objetivo el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas, para poder descubrir cuáles son las causas y así conocer las estrategias utilizadas por los estudiantes al aprender una lengua.

Sánchez Iglesias (2003) presenta el AE, AC y la interlengua como procesos que se han fusionado para trabajar en conjunto conforme han pasado los años, cuando autores como Santos Gargallo (1992) antes los consideraba como una secuencia que se iba realizando en diversos niveles:

Por tanto, a nuestro modo de ver, en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua). (Sánchez Iglesias, 2003, p. 47)

Por su parte, Alba Quiñones (2009) considera que cuando se habla de estudios de interlengua, no son en realidad eso, sino un estudio de AE o de análisis de la actuación del estudiante como nuevo hablante de la lengua extranjera. Más que ser una tipología de análisis, la interlengua representa el objeto de estudio del AE.

Allen y Corder (1974) aseguran que el AE se debe articular en tres fases: 1) la recolección de datos, 2) la identificación del error (su descripción y explicación de sus posibles causas y 3) la evaluación del error. Pallotti (2007) señala que en cuanto a la evaluación, el analizar los errores cometidos por los estudiantes, es la primera consecuencia de evaluar a quien aprende una lengua extranjera. Además, por medio de este AE se entenderán los procesos que hay detrás de la producción de los estudiantes, así como también se puede investigar de qué manera varían estos procesos y bajo qué circunstancias de ejecución.

Sobahle (1986), asegura que, a pesar de que no todos los errores se deban erradicar, el AE debería estar presente en todos los niveles de enseñanza de una lengua. Además, algunas de las acciones que puede tomar el profesor para corregir los errores podrían fundamentarse en el AE.

De acuerdo con Alexopoulou (2005) el enfoque comunicativo se detonó a partir de factores tales como el AE, que coloca al alumno al centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, además se vio un cambio radical en la actitud hacia el error. Según la misma autora, los estudios realizados desde la perspectiva del AE, ayudan a tomar conciencia de que los errores del comportamiento lingüístico de los aprendientes, es un comportamiento inevitable y necesariamente desviante en algunos de los casos. La gran aportación del AE a la lingüística aplicada queda resumida en el replanteamiento de la definición del error, en su despenalización y en la elevación de su estatus, ya que dejó de ser causa de reprimenda, para convertirse en aspecto deseable para fungir como indicador del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a las bases metodológicas, Corder desde 1971 propone las bases metodológicas sobre las que se apoya el AE y las describe de la siguiente manera:

1. La identificación o el reconocimiento del error contiene la corrección y reconstrucción. Según Corder (1991, p. 72) es “aproximadamente, lo que el hablante nativo de la lengua objeto habría dicho para expresar ese significado en ese contexto, es decir, su traducción.
2. La descripción que se basa en las tipologías lingüísticas, de descripción superficial (ver sección de tipologías de errores: criterio descriptivo).
3. La clasificación de las producciones erróneas que se basa en la categoría gramatical que ha sido afectada por el error cometido (ver sección de tipologías de errores: criterio lingüístico).
4. La explicación de los errores, que busca explicar desde el punto de vista psicolingüístico las desviaciones (errores), con el fin de entender el proceso interno de aprendizaje (ver sección de tipologías de errores: criterio etiológico).

Esta corriente del AE ha resultado muy beneficiosa tanto para docentes como para alumnos de lenguas extranjeras, ya que como se planteó anteriormente, ha venido a revolucionar lo que antes se consideraba como casi imposible de tolerar dentro del aprendizaje: cometer errores. Por tanto, el ver que hoy en día los errores se consideran una parte tan importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofrece un panorama más seguro y conveniente para quienes quieren aprender una lengua. Además de ser una herramienta que auxilia al momento de preparar una sesión y anticiparse a posibles problemas o a proporcionar explicaciones mejor fundamentadas y más profundas, el AE puede ser método de trabajo dentro del aula de lengua.

El AE como metodología para trabajar en el aula, es una herramienta que, si se implemente, resulta beneficiosa tanto para estudiantes como para profesores, ya que representa una guía,

primeramente, para saber qué es un error, cuándo se comete y cómo darle un tratamiento adecuado. Ya que se detecta el error, es necesario poder clasificarlo dentro de un grupo que describa y presente errores similares por sus características. A su vez, después de detectado y clasificado el error, por medio de este análisis se puede llegar a conocer la raíz del mismo, la cual, en algunos casos pertenecen a errores provenientes de la interlengua, la transferencia o la interferencia. En el siguiente apartado se estudian a detalle estos procesos que también, en ciertos casos, llegan a ser la fuente del error.

2.2.3. Interlengua y transferencia lingüística

En cuanto a la interlengua, Selinker (1972) la define como el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera, que se hace presente en cada una de las etapas de la evolución de la adquisición por las que pasa durante su proceso de aprendizaje. La interlengua se caracteriza porque es un sistema individual, media entre la lengua materna y la lengua meta, se rige por sus propias reglas, es sistemático y variable, experimenta reestructuraciones y está en constante evolución. Corder (1981), por su parte, llega a ver el lenguaje de los aprendientes como un dialecto o un dialecto idiosincrático, el cual se basa en competencias transitivas.

Županović y Mardešić (2013) hablan de la interlengua como un sistema lingüístico dinámico que el aprendiz desarrolla sistemáticamente con el progreso de la adquisición de una lengua extranjera, que se coloca en un continuum lingüístico que se desarrolla de la lengua materna a la lengua meta. La característica principal de este sistema, es la presencia de los siguientes elementos: la interferencia de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras que se conozcan, los errores interlingüísticos y los errores intralingüísticos, dichos errores se deben al proceso de aprendizaje o a las falsas hipótesis del estudiante.

En cuanto a la transferencia lingüística, ésta puede ser positiva o negativa (interferencia lingüística). Esta transferencia lingüística, se hace presente en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua, donde el estudiante va y viene, consciente o inconscientemente, entre su lengua materna y la meta, adoptando algunas características de los comportamientos lingüísticos, en ocasiones, se aproximan a las características de la lengua extranjera y en otras ocasiones se alejan (Clouet, 2015).

Selinker (1969) asegura que, desde su enfoque, los errores que comete el alumno se deben a procesos que son inducidos por la transferencia de la lengua materna, que los lleva a siempre realizar comparaciones y traducciones y, que si no se atienden a tiempo, pueden llegar a fosilizarse. El autor presenta su clasificación de fuente de error como: transferencia de la lengua materna, transferencia de la formación, traducción literal como estrategia del aprendizaje de la segunda lengua, estrategia de comunicación de la segunda lengua y generalización del material lingüístico de la segunda lengua.

La transferencia lingüística, puede verse desde dos perspectivas, una positiva y una negativa. Cuando se ve desde la perspectiva positiva, se habla de una transferencia lingüística, la cual, según Lado (1957), se refiere a que la estructura gramatical de la lengua materna es transferida a la segunda lengua y ésta constituye la principal fuente de facilidad o dificultad para aprender la segunda lengua. Cuando esta transferencia es vista desde la perspectiva negativa, se puede llegar a hablar de interferencia lingüística. De acuerdo con Domínguez (2001), esta interferencia se refiere al error, calco, giro lingüístico, que son usos innecesarios o incorrectos de la lengua meta. Weinreich asegura lo siguiente:

Los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más

de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados fenómenos de interferencia. (1974, p. 17)

Sin embargo, hay autores que distinguen, además de transferencia positiva y transferencia negativa (interferencia), entre interferencia positiva e interferencia negativa. Kabatek expone lo siguiente:

En el caso de las interferencias positivas, hay que distinguir entre interferencias que afectan el sistema de una lengua e interferencias que no afectan el sistema pero que producen alteraciones de la norma. Las interferencias negativas, en cambio, sólo pueden producir alteraciones de la norma de una lengua, alterando solamente la frecuencia normal de realización de ciertos elementos. (1997, p. 224)

D'Annunzio y Serragiotto (2007) presentan algunas de las razones más importantes del porqué se debería hacer presente el AE de los datos interlingüísticos que producen los estudiantes de una lengua extranjera:

- Porque el docente a través de la “recolección de errores” puede detectar el progreso o las dificultades que se presentan en el aprendizaje y puede monitorear el desarrollo de la interlengua;
- Porque el docente a través del análisis de las muestras recogidas, puede focalizar su intervención didáctica sobre las actividades y ejercicios, de acuerdo con las necesidades lingüísticas de sus estudiantes;
- Porque el estudiante puede crear consciencia con respecto al propio mecanismo de adquisición o aprendizaje de una lengua.

Guiar al aprendiz de una lengua extranjera para que tenga consciencia del punto en el que se encuentra y de cómo va progresando su interlengua, es uno de los pasos que brindan seguridad y una base sólida al aprendizaje y conocimiento. La interlengua, como ya se ha explicado, es el lenguaje que crea quien aprende una nueva lengua, ese lenguaje que encuentra entre el idioma materno y el idioma meta, pero el propósito de toda enseñanza y aprendizaje de lenguas siempre

será el de ir más allá de esta interlengua para adquirir las competencias comunicativas necesarias para poder expresarse fácilmente.

Los errores cometidos a causa de la interlengua y de la transferencia lingüística, no llevan más que a entender los procesos por los que pasa una persona al estar aprendiendo una lengua, revelan información importante que guía al docente para advertir qué tan arraigada se tiene una lengua o la otra (lengua meta y lengua materna). Es tarea del docente analizar los errores cometidos por el alumno, para determinar si el sistema de la interlengua o la transferencia que se esté presentando, están apoyando al aprendizaje o lo están afectando hasta cierto punto.

La interlengua continuará siendo una de las razones por las que un aprendiz de lengua comete errores. Cabe destacar que no es la única fuente de error, ni la única clasificación que existe para caracterizar los errores y poder agruparlos con los de su especie. En el siguiente apartado se abordarán algunas de las tipologías de errores que existen y que diversos autores utilizan para dar explicación y un tratamiento adecuado a los errores que comete el alumno de lengua extranjera en el aula.

2.2.4. Tipologías de errores

El español y el italiano son lenguas romances que se derivan del latín vulgar y pertenecen a la subfamilia itálica, dentro de la familia de lenguas indoeuropeas. Sin embargo, a pesar de que hay una gran cercanía entre estas dos lenguas y se les llega a llamar lenguas hermanas, debido a las numerosas palabras que coinciden, sin olvidar que existen los falsos cognados, también existen muchas diferencias entre las gramáticas de estas dos lenguas (Fabris y Musarò, s.f). Por lo anterior se intuye que quien conoce una de estas dos lenguas y está aprendiendo la otra, podrá encontrarse con muchas similitudes que apoyarán su aprendizaje, pero también enfrentará algunas discrepancias que promoverán la dificultad de éste, llevándolo a cometer una serie de errores que

será necesario tratar para que no lleguen a convertirse en errores fosilizados, que en un futuro sea imposible corregir.

Los errores se pueden describir desde diversas taxonomías: categorías lingüísticas, criterios de uso, estrategias superficiales y efectos comunicativos (Miozzo y Garofolin, 2016). A continuación se presentan algunas de las diversas tipologías que existen para categorizar el error y poder otorgarle un campo específico en el cual ubicarlo.

Molero y Barriuso (2013) presentan una tipología, la cual explica que el error se puede clasificar como lingüístico, léxico y fonético, sin olvidar la inadecuación pragmática y comunicativa. Los errores se dividen en seis tipos diferentes (ver Tabla 2.1).

Tabla 2.1

Tipología del Error de Molero y Barriuso

	Tipo de error	Definición
1.	Simplificación	Reducción de la lengua a un sistema simple con ausencia de concordancia.
2.	Hipergeneralización	Aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable.
3.	Transferencia o interferencia	Interferencias de la lengua materna con la lengua meta.
4.	Fosilización	Vicios o malos registros de la regla que van pasando de un nivel a otro y no desaparecen.
5.	Permeabilidad	Se producen nuevos errores en conceptos o estructuras que parecían ya dominados.
6.	Variabilidad	La producción de los errores puede variar según las condiciones o situaciones comunicativas en que se den.

Fuente: Elaboración propia a partir de Molero y Barriuso (2013, p. 140-141).

De acuerdo con las autoras, los errores de simplificación son típicos en los primeros niveles de aprendizaje, donde todavía no se da una autocorrección y existen inseguridades. Los errores de

hipergeneralización son típicos de los niveles intermedios, donde se empieza a reflexionar sobre la lengua y ya existe una autocorrección. Los errores de transferencia o interferencia se hacen presentes en todos los niveles, desde los primeros hasta los más avanzados. La fosilización se puede observar a partir de un nivel intermedio alto. La permeabilidad se produce en los niveles intermedios bajos, donde la interlengua, al aprender una nueva regla, se reajuste a todo el sistema de conocimientos relacionados. La variabilidad se puede presentar en cualquier nivel, ya que se relaciona con los aspectos afectivos, anímicos, del ambiente, la audiencia, la espontaneidad, la velocidad, entre otros.

La tipología desarrollada por las autoras se sostiene práctica al categorizar los errores, basándose en sus características. Se aprecian algunos conceptos de interlengua, como lo son la transferencia e interferencia, también se identifica la fosilización. El error causado por la variabilidad parece interesante, ya que representa un tipo de error provocado por factores externos al proceso de enseñanza y aprendizaje, refiriéndose a diversas circunstancias que se den durante el acto comunicativo.

D'Annunzio y Seraggiotto (2007) presentan cuatro criterios para llevar a cabo la evaluación del error (ver Tabla 2.2), dichos criterios representan una tipología sobre cómo caracterizar cada tipo de error. Al igual que los autores, se presenta la tipología por criterios:

Tabla 2.2

Criterios de evaluación según D'Annunzio y Serraggiotto

	Criterio	Descripción
1.	Criterio de la exactitud (<i>criterio della correttezza</i>)	Definir la norma e indagar la relación que existe entre una norma y su uso.
2.	Criterio de la pertinencia (<i>criterio della appropriatezza</i>)	Forma lingüística no adecuada para la situación. Puede ser gramaticalmente correcta, pero no ser apropiada para el contexto comunicativo

3.	Criterio de la comprensibilidad (<i>criterio della comprensibilità</i>)	El mensaje resulta difícil o imposible de comprender.
4.	Criterio de la subjetividad (<i>criterio della soggettività</i>)	La subjetividad depende de cada docente al momento de percibir un error, si lo considera como tal o se muestra flexible.

Fuente: Elaboración propia a partir de D'Annunzio y Serraggiotto (2007).

El criterio de exactitud se refiere a una desviación del sistema de la lengua, desde las reglas del código lingüístico, lo cual resulta curioso en el caso del italiano, ya que los nativos de la lengua no aprenden la lengua estándar (la cual se enseña a los extranjeros) como lengua materna, sino la variante del lugar donde viven. El criterio de la pertinencia se basa en concepción de la lengua no como un conjunto de normas que se deben aprender, sino como un vehículo e instrumento de comunicación entre los hablantes que se encuentran en un determinado contexto social y comunicativo, por lo tanto, se debe prestar atención a que las formas que se utilicen no solamente sean correctas gramaticalmente, sino apropiadas al contexto. El criterio de la comprensibilidad, comprende como error, solamente, las producciones de los hablantes no nativos que resultan incomprensibles para el interlocutor destinatario de la comunicación. El criterio de la subjetividad tiene mucha relación con la relación que tiene el docente con la lengua que está enseñando, del nivel de competencia y los errores que logre advertir.

Los criterios presentados por los autores resultan de gran ayuda al momento de identificar una equivocación, ya que, basándose en ellos, se podrá determinar si se catalogará como error. En estos criterios se toman en cuenta, además de los factores lingüísticos, aquellos pragmáticos y comunicativos.

Miozzo y Garofolin (2016) citan a Cattana y Nesci (2000), quienes presentan una clasificación de errores (ver Tabla 2.3) de acuerdo con una categoría lingüística, ya que consideran que sigue siendo una tipología útil y explica fácilmente los errores que cometen los estudiantes:

Tabla 2.3

Tipología del error según Cattana y Nesci

Tipo de error	Descripción
1. Fonológico	Errores de pronunciación y de ortografía
2. Morfológico	Errores morfológicos que se refieren a la flexión de nombres, verbos, artículos e preposiciones. También se habla de errores morfosintácticos (formas legítimas, en co-texto lingüístico no adecuado).
3. Sintáctico	Errores por el orden de los elementos en un enunciado, falta de preposiciones, entre otros.
4. Lexical	El uso de una palabra en lugar de otra, la invención de palabras, el uso de palabras de la L1, entre otros.
5. Estilístico	La coherencia y la cohesión del texto, la puntuación, entre otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cattana y Nesci (2000) en Miozzo y Garofolin (2016)

El aspecto morfológico se aborda en todas sus dimensiones, atendiendo a la pertinencia de las formas morfosintácticas elegidas por el alumno. En el aspecto sintáctico, es, en ocasiones, crucial el orden de las palabras para que se dé exitosamente la comunicación. En cuanto a la categoría lexical, se cuida que las palabras que utilizan los estudiantes, existan y se utilicen de manera correcta. Finalmente, en el aspecto estilístico, hace más referencia a la parte escrita, sin embargo, también es un punto para considerarse en la producción oral, ya que la comunicación debe ser coherente y bien organizada.

Se habla de otro tema que, si bien, no se aborda teóricamente, ya que parece ser que nadie ha teorizado sobre ello, el experto en enseñanza del italiano, Magos (2022), en una entrevista comenta que con base en su experiencia, ha llegado a detectar errores de tipo actitudinales. Este

tipo de errores se presume que sea en donde el alumno es consciente de que comete un error y sabe cuál es éste, sin embargo, no pretende corregirlo porque su mensaje se entiende y transmite la idea que pretende comunicar. La actitud del alumno no le permite corregirse. Si bien, este tema no forma parte del análisis de este trabajo, permite entender ciertas actitudes que toman los alumnos ante el error y su corrección.

Dušková (1969) presenta una tipología que resulta muy clara y amplia, ya que la autora clasifica los errores en nueve categorías, las cuales profundizan en cuanto al tema del error como factor lingüístico, como se muestra a continuación (ver Tabla 2.4):

Tabla 2.4

Tipología del error según Dušková

Categoría
1. Errores morfológicos
2. Errores en verbos modales
3. Errores en tiempos verbales
4. Errores en el uso de artículos
5. Errores en el orden de palabras
6. Errores sintácticos
7. Errores de construcción
8. Errores en el uso de preposiciones
9. Errores léxicos

Fuente: Elaboración propia a partir de Dušková (1969).

Los errores morfológicos se refieren a los errores en la forma, tales como falta de concordancia de género y número, entre otros. Los errores en verbos auxiliares pueden ser por el uso del verbo incorrecto. Los errores en tiempos verbales pueden darse por la omisión de pronombres reflexivos o por la elección incorrecta de tiempo verbal. Los errores en el uso de artículos suelen ser por la falta de concordancia entre artículo y adjetivo o sustantivo o la omisión del artículo. El error en el

orden de las palabras se refiere a respetar el orden de cada palabra. Los errores sintácticos se refieren a los errores en la función de las palabras elegidas. Los errores de construcción pueden venir a raíz de la lengua materna. Los errores en el uso de preposiciones se dan por la elección incorrecta de una preposición o por utilizar una cuando no es necesario. Finalmente, el error léxico puede aparecer a causa del uso de un falso cognado o alguna estrategia de la lengua materna.

Esta tipología se considera útil, ya que permite conocer a profundidad el tipo de error lingüístico que está cometiendo el alumno, sin embargo, analizándola detalladamente, estos criterios parecen facilitar el trabajo cuando se trata de un análisis de discurso escrito.

Corder (1971) propone tres tipologías en las cuales se pueden clasificar los errores. Sus tipologías se dividen en: criterio descriptivo (ver Tabla 2.5), criterio lingüístico (ver Tabla 2.6) y criterio etiológico (ver Tabla 2.7).

Tabla 2.5

Criterio descriptivo

Criterio	Descripción	Ejemplo
Omisión	Ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer. Los elementos funcionales se ven afectados	<i>Ho bisogno ____ un biglietto</i> Se necesita la preposición <i>di</i> .
Adición	Presencia injustificada de un morfema o de una palabra que no debe aparecer en una oración y resulta redundante.	<i>Voglio <u>di</u> andare al cinema</i> La preposición <i>di</i> no se necesita en la oración
Elección falsa	Elección de un morfema o palabra que resulta incorrecta en un contexto específico. En la mayoría de los casos sustituye una unidad gramatical por otra.	<i>Oggi vado <u>alla</u> città</i> <i>Vado <u>a</u> Italia</i> <i>Abito <u>in</u> Firenze</i> La preposición <i>in</i> es para países o cuando aparece la palabra <i>città</i> y la preposición <i>a</i> es para los nombres de ciudades.
Forma errónea	Uso de la forma de un morfema de manera incorrecta o de una estructura	<i>Ho <u>prenduto</u> le chiavi di casa</i> <i>Sono <u>rimanuta</u> a casa</i>

	en lugar de otra. Representa la ignorancia de una regla.	Las conjugaciones correctas son <i>preso</i> y <i>rimasta</i> .
Colocación falsa	Colocación errónea de un morfema o varios, que alteran el orden sintáctico de un enunciado.	<i>Lei non <u>mai</u> mi ha detto niente</i> El orden correcto es <i>Lei non mi ha mai detto niente</i> .

Fuente: Elaboración propia a partir de Corder (1971)

La omisión se refiere a la supresión de una palabra que no es redundante y debería aparecer en una elocución bien formada. La adición, por el contrario de la omisión, agrega de manera redundante, palabras a un enunciado, se ve en niveles avanzados, donde el alumno cae en errores que procuraba evitar. En cuanto a la elección falsa, se puede pensar en los típicos casos donde se elige erróneamente una preposición por otra. La forma errónea se refiere a típicos errores formales, donde se ignoran o no se observan las reglas gramaticales, La colocación falsa, en su mayoría se refiere a errores interlinguales, en su mayoría, ya que su causa más frecuente es la interferencia de otra lengua.

La tipología del error basado en el criterio descriptivo, tal como lo dice su nombre, ayuda a dar una descripción o explicación de ciertos procesos que llevan a cabo los alumnos al momento de estar aprendiendo y produciendo una lengua extranjera. En la siguiente tipología, la del criterio lingüístico, se presentan las categorías gramaticales en las que se pueden clasificar los errores cometidos por el aprendiz.

Tabla 2.6

Criterio lingüístico

Criterio Lingüístico	
Categorías gramaticales	
1.	Artículos
2.	Determinativos
	Demostrativos
	Indefinidos

	Posesivos
3. Posesivos	Personales
	Relativos
4. Verbos	Forma verbal
	Tiempo
	Modo
	Formas no personales
	Ser/estar
5. Adverbios	
6. Preposiciones	
7. Sustantivos	
8. Adjetivos	

Fuente: Elaboración propia a partir de Corder (1971)

Este criterio, como se menciona en otras tipologías antes revisadas, no va más allá de sólo dar un nombre a la categoría lingüística a la que pertenece el error detectado, mas no se conoce la fuente del error y tampoco se puede llegar a detectar errores de carácter pragmático. El criterio lingüístico es un segundo nivel de descripción más profundo, ya que ahora se trata de ubicar el error en el nivel del sistema lingüístico que se encuentra

El criterio etiológico también fue adoptado por Alexopoulou (2005), quien realizó trabajos de AE sobre los trabajos de sus estudiantes para entender por qué se cometían ciertos errores y poder clasificarlos en una tipología específica.

Tabla 2.7

Criterio etiológico

Criterio etiológico	
	Interferencia
Errores interlinguales	– Interferencia de la L1
	– Interferencia de otra L3
	– Traducción literal

	– Evasión
	Reducción a un sistema simplificado
	– Simplificación – Neutralización – Aplicación incompleta de las reglas – Evasión
Errores Intralinguales	Generalización
	– Hipergeneralización – Analogía – Asociación cruzada – Hipercorrección – Ignorancia de las restricciones de las reglas

Fuente: Elaboración propia a partir de Corder (1971) y Alexopoulou (2005)

Esta tipología, utilizada también por dos autores que destacan en cuanto al tema del error, el AE y su tratamiento, es una de las que parecen más pertinentes al momento de abordar este estudio. El criterio etiológico, como su nombre lo indica, busca la causa del fenómeno, en este caso, la fuente del error. Es una de las tipologías que se considera más completa, ya que pueden clasificarse errores de carácter interlinguales, es decir, los que se producen a raíz de otras lenguas, como los errores intralinguales, los que ocurren debido a la misma lengua que se está aprendiendo a su proceso de aprendizaje. Este criterio etiológico del error es el que se considera adecuado para abordar durante el desarrollo de este proyecto, y a su vez, se tratará de enriquecer con hallazgos que vayan surgiendo.

Las tipologías del error aquí analizadas presentan algunas similitudes, así como también diferencias. Por ejemplo, las tipologías de Cattana y Nesci (2000), el criterio lingüístico de Corder (1971) y la de Dušková (1969), presentan muchas similitudes, ya que contienen elementos lingüísticos muy parecidos, tales como los errores sintácticos, morfológicos, entre otros. Por otro lado, las tipologías de Molero y Barriuso (2013) y el criterio etiológico de Corder (1971), presentan aspectos similares, tales como la simplificación, la hipergeneralización y otros conceptos que se

parecen entre sí. D'Annunzio y Serraggiotto (2007), por su parte, presentan los criterios para evaluar el error y cómo poder denominar al error, por lo tanto, los conceptos que manejan son muy apegados a las distintas tipologías. El criterio descriptivo de Corder (1971), en los aspectos que presenta, se puede comparar directamente con algunos conceptos que se muestran en otras tipologías, por ejemplo, algunos errores de adición u omisión se pueden considerar también errores en el uso de preposiciones o en el uso de artículos.

Las tipologías de Cattana y Nesci (2000), de Corder (1971) y de Dušková (1969), al ser puramente lingüísticas, permiten analizar con profundidad los aspectos gramaticales, resultando beneficiosos para quienes persiguen un dominio correcto de la lengua, tratando de dejar fuera el aspecto funcional. Molero y Barriuso (2013) y Corder (1971) en su criterio etiológico, buscan, más que otros aspectos, dar una respuesta acerca del origen del error, saber de dónde proviene y por qué se llevó a cabo de tal manera. Estas tipologías parecen ser útiles para quienes buscan corregir atacando al error desde la raíz, dando un tratamiento que vaya hasta donde se origina. D'Annunzio y Serraggiotto (2007) en su búsqueda de una evaluación del error, aportan las herramientas para que los docentes se basen en cuán grave resulte el error y qué tanto afecte o modifique lo que se trata de comunicar. Finalmente, con la tipología descriptiva de Corder (1971), se hace una aportación importante al campo del AE, ya que, permite conocer las estrategias que utilizan los estudiantes al momento de cometer un error, es decir, cuál es la manera en que el alumno resuelve su falta de conocimiento u olvido sobre algún aspecto específico de la lengua.

Estos autores presentan una tipología totalmente basada en las competencias lingüísticas, es decir, en el conocimiento que se tiene sobre la lengua en sí. Para este estudio que se está realizando resultan de gran interés los aspectos aquí señalados, sin embargo, se considera que el

error no depende completamente de la parte lingüística, sino también de aspectos pragmáticos y comunicativos.

Tener conocimiento de estas tipologías del error, ayuda a docentes, investigadores e incluso a los estudiantes a poder realizar un AE, en el cual basarse para la creación de material didáctico y por consecuencia mejorar en el desempeño mientras se aprende una lengua. Para saber cómo abordar y dar tratamiento a cada error, es necesario conocer sobre las distintas correcciones de errores que se abordarán en el siguiente apartado.

2.2.5. La didáctica en la corrección del error

Para poder hablar de la corrección del error, se retoman las palabras de Blanco (2012), quien define el error como una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma. Autores como Depperu (2005), Galindo (2016), Molero y Barriuso (2013) y Torresan (2011) aseguran que para poder tomar una decisión, se debe estar consciente de qué se debe corregir o qué se puede corregir y cuándo se debe hacer. El docente no puede corregir todos los errores que escucha, en el momento que sea, ya que puede afectar al desarrollo de la fluidez e incluso la confianza del mismo alumno al tratar de producir el idioma que aprende.

Molero y Barriuso (2013, p. 141-142) mencionan algunas ideas claves para el docente cuando se enfrenta al error sobre qué, cuándo y cómo corregirlo:

- No obsesionarse por corregirlo todo
- Adoptar una postura flexible ante el error
- Analizar cuáles son los errores propios del nivel del curso
- No centrarse solo en la corrección del error de tipo morfológico o léxico, sino también pragmático, sociocultural, etc.

- Observar individualmente a cada estudiante y hacer correcciones puntuales e individuales siempre que sea posible
- Concienciar al alumno de su error
- Contar siempre con las evidencias negativas (el error que cometió el alumno) y las positivas (el *input* que recibe el alumno para aclarar por qué se considera un error)
- Corregir siguiendo la norma, pero una norma que intente recoger todas las variantes existentes
- Corregir recordando el registro adecuado a cada tipo de situación
- Reflexionar sobre los objetivos de una tarea y qué es lo que queremos reforzar o que trabajen los estudiantes
- Utilizar diversas estrategias
- No olvidar que el profesor es un guía que debe facilitar las estrategias y recursos, las reflexiones y conocimientos para que el alumno pueda potenciar su autonomía, sus capacidades de interiorización de su interlengua y, así, continuar el proceso de reajustes y revisión de la misma, su autocorrección y evaluación.

Las ideas propuestas por las autoras buscan dar a cada alumno la individualidad y de la misma manera permitirle cometer el error, apoyarle en la detección y guiarlo para que lo supere y aprende de éste. Asimismo, se busca respetar que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, sino que debe haber una variación de estrategias para que igual logren aprender del error

De acuerdo con Galindo (2016) a mitad del siglo XX, el error era visto como algo intolerable que debía erradicarse. Esta corrección de errores era sistemática, inmediata y el docente tenía como principal objetivo, evitar que se cometieran errores. Gracias a Corder (1967) se aprecia que los errores son significantes, ya que brindan una evidencia de cómo se aprende o se adquiere

una lengua, cuáles son las estrategias o procesos que se utilizan y se llevan a cabo mientras se descubre un idioma.

La misma autora, Galindo (2016), asegura que en un aula de idiomas la corrección de errores que cometen los estudiantes es una de las actividades a la cual los docentes dedican más tiempo y esfuerzo. La corrección de errores se puede definir de la siguiente manera, de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes:

Por corrección de errores se entiende la labor de rectificar las equivocaciones – desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc. – que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una LE. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. Un procedimiento usual de corrección comienza por comparar la versión incorrecta con la correcta y a continuación aplicar alguna técnica correctiva, realizando actividades *ad hoc*.

Muchos docentes ven la corrección como un aspecto desagradable dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma o como algo que se debe hacer, sin embargo, no arroja los resultados esperados. La actitud que el docente presente ante los errores y su corrección, depende de cómo éste entienda el proceso de adquisición de un lenguaje. Si lo entiende como una forma de conducta que se desarrolla a partir de estímulos, la corrección tenderá a cumplir un papel normativo. Si el docente percibe el proceso de aprendizaje de un idioma como algo que se da desde la interacción de miembros de una comunidad, la corrección simplemente cumplirá un papel de facilitador para el desarrollo de la comunicación (Maris Baygorria, s.f.). Además de tomar en cuenta solamente cómo el docente conciba el proceso de adquisición de una lengua, también debería tomarse en cuenta de qué manera lo concibe el alumno, ya que podría no ser igual. Además, cómo se trabajen los errores no es un aspecto que debería depender solamente de la manera en que éstos sean concebidos, sino en su naturaleza y, principalmente, en las necesidades de los alumnos.

Elejalde y Ferreira (2018) afirman que el tratamiento del error en cualquier proceso de aprendizaje está sujeto a diversas variables, tales como: el tipo de error, el contexto de aprendizaje, el estilo y las diferencias individuales, la necesidad, los fenómenos subyacentes a la conformación de la interlengua, el conocimiento del error y el interés del estudiante por repararlo. Torresan (2011) explica que, para realizar una corrección de errores, no se puede aplicar indistintamente a cualquier tipo de error, se debe prestar especial atención a los siguientes aspectos:

- Entender la prioridad de los errores comunicativos, es decir, los que no permiten la comprensión de un mensaje.
- Concentrarse en los errores sistemáticos, relativos a estructuras que ya adquirió el estudiante.
- Utilizar los errores que manifiestan la inestabilidad de la interlengua del estudiante, para implementar actividades previstas para mejorar.
- Explorar aspectos que van más allá de la gramática solamente, por ejemplo, la coherencia, la cohesión, el orden de presentación de las ideas, etc.).
- No prestar atención solamente a la gramática, ya que tiende a crear un círculo vicioso, queriendo solamente utilizar expresiones ya construidas, perdiendo la originalidad.

En cuanto a cuándo corregir, el autor señala que pueden ser dos tiempos, la corrección simultánea y la corrección diferida. Sobre la corrección simultánea explica que es útil en una fase de producción controlada, durante un ejercicio para practicar estructuras o funciones, mientras que la corrección diferida, si pasa mucho tiempo entre el error y la corrección, se espera que sea más una retroalimentación (*feedback*).

Por otro lado, Depperu (2005) asevera que se debe atender al objetivo de los tipos de actividades que se utilizan, para saber si es oportuno o no intervenir con una corrección. En la

producción oral, por ejemplo, se debe hacer una corrección de manera súbita, cuando el propósito es el de aprender estructuras mediante la repetición, mientras que cuando se trata de una actividad con objetivo comunicativo, socio-afectivo o de fluidez, no resulta oportuno corregir al instante.

Fernández Sonsoles (2002) sugiere que la corrección de errores sí ofrece beneficios a quienes aprenden una lengua, sin embargo, hay que tener en cuenta que se deberían corregir sólo los errores que: distorsionan el mensaje, se refieren a los puntos que se están trabajando, son sistemáticos, son fosilizables y aparezcan en las frases más frecuentes que ya se han visto en clase. En estos casos la corrección brinda al alumno un apoyo para mejorar su desempeño en la producción oral y en general su desempeño como usuario de la lengua.

Si el alumno comete errores por atreverse a producir lenguaje, significaría que está aprendiendo, ya que su sistema interno está tratando de perfeccionarse, aún cuando se encuentre en una fase de conformación. Si no se presta atención a los momentos de la corrección que se presentan, se podrían presentar problemas de motivación o de seguridad en el alumno, por lo tanto es necesario prestar atención a ciertos aspectos que guíen la selección de aquellos errores son verdaderamente esenciales de corregir y cuáles no lo son.

Ribas y D'Aquino (2004) presentan los parámetros que se deberían utilizar para hacer una selección de los errores que deben ser didácticamente corregidos:

- Tipo de método didáctico adoptado y objetivos del curso
- Objetivos de la actividad donde se produce el error
- Contexto didáctico de ocurrencia y cantidad de errores
- Nivel de competencia del alumno que produce el error
- Adecuación a la situación comunicativa

- Comprensibilidad de los enunciados producidos

Los parámetros anteriores permiten seleccionar los errores que merecen ser corregidos y los que no es necesario corregir para no llegar a afectar al alumno ni a su dimensión afectiva durante la producción de la nueva lengua.

Citando de nuevo a las autoras Ribas y D'Aquino (2004), se hace mención de los principios que establecen para llevar a cabo una buena corrección, que al final servirá tanto al alumno como al profesor:

- La corrección debe ser clara y sin ambigüedades
- Se debe respetar la personalidad y la sensibilidad del alumno
- La corrección no se refiere a un castigo
- No se debe poner en evidencia al estudiante frente a otras personas
- Se debe adecuar a la capacidad del alumno
- Se debe acomodar dentro de la metodología y los objetivos del curso
- Se debe regir bajo las normas de la cortesía, ya que se lleva a cabo entre docente y alumno

Brindar una corrección clara y puntual al alumno, permitirá que éste vaya directo al error y busque entender cuál es la forma correcta de decirlo. Sin embargo, se deberían tomar en cuenta aspectos que pudieran beneficiar o perjudicar la competencia del alumno en cuanto a la producción oral de la lengua.

Para Clavel (2012) la corrección de errores no tiene ningún efecto sobre el aprendizaje y cuando se trata de la producción oral, resulta ineficaz, ya que interrumpe la comunicación. Por su parte, Krashen (1982) argumenta que la corrección de errores en la producción oral puede privar a los estudiantes de su entusiasmo por expresarse en la lengua que están aprendiendo, tiene a

cohibirlos y a hacerlos sentir mal, por lo tanto, el autor defiende que la corrección de errores ataca directamente la parte afectiva del alumno. Este autor también sostiene su teoría del input comprensible (*comprehensible input*), la cual indica que el estudiante debe estar expuesto al idioma y a ejemplos o modelos naturales de la lengua para poder adquirirlo de una manera correcta y natural.

Swain (1985) señala que para que el alumno produzca el lenguaje oral de manera eficaz, es necesario el *feedback*, el cual funge como corrección. Por otro lado, Galindo (2016) asegura que la corrección de errores en la producción oral es beneficiosa para el estudiante, ya que tiene una influencia positiva en la interlengua y le ayuda en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos. La autora asevera que, incluso, los alumnos se sienten frustrados cuando no reciben retroalimentación por parte del profesor, ya que con esa “corrección” aprenden a conocer sus propios progresos y pueden evitar fosilizaciones.

Rizo (2017), basándose en Lyster y Ranta (1997) propone algunos tipos de *feedback* correctivo que lleven a autocorregirse al alumno que está produciendo de manera oral el idioma y comete un error. Dichos *feedback* correctivos son (ver Tabla 2.8): elicitación, petición de clarificación, repeticiones, *feedback* metalingüístico, corrección explícita y *recast*, a continuación, se describen brevemente:

Tabla 2.8

Feedback correctivo

<i>Feedback correctivo</i>	<i>Descripción</i>
1. Elicitación	Obtener la información que se desea por parte del alumno, ya sea por medio de preguntas, pausas en el enunciado o pistas para que el alumno identifique el error
2. Petición de clarificación	El docente pide la repetición de lo dicho, por medio de una pregunta o un gesto.

3. Repeticiones	El profesor repite la palabra o la forma que contiene el error, con un tono que haga lo haga resaltar y el alumno pueda identificarlo.
4. <i>Feedback</i> metalingüístico	Se hace un comentario o aclaración sobre lo que el alumno produjo, no para darle solución, sino para que se autocorrija.
5. Corrección explícita	El docente dice la forma correcta al alumno.
6. <i>Recast</i>	Similar a la repetición, con la diferencia de que el docente reformula lo enunciado por el alumno sin repetir el error.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rizo (2017).

Estas estrategias de *feedback* correctivo permiten al docente ser ecléctico y emplear diversas formas para aproximarse al error y a su posible corrección. Al utilizarlas se busca apoyar al alumno para que ponga en práctica el aprendizaje reflexivo y, en algunos casos, logre llegar a las respuestas correctas por sí mismo. Como es el caso de las siguientes autoras.

Molero y Barriuso (2013), se basan en Clavel para presentar las estrategias más frecuentes de corrección en el aula (ver Tabla 2.9) y su grado de eficacia:

Tabla 2.9

Estrategias de corrección

Estrategia	Tipo	Ejemplo
1. Estrategias resolutivas: El profesor da la solución. Son las más utilizadas y las menos eficaces.	Corrección explícita: Eficaz para el aspecto formal en un diálogo pero no en una actividad de debate. Reformulación implícita: Es la más frecuente y de las menos eficaces, excepto para los niveles iniciales. El profesor interrumpe suavemente al alumno y le da la corrección implícita, en una frase que reformula la suya y la completa, pero sin errores.	Alumno: —Es muy <i>sympatique</i> . Profesor: —No, simpático, simpático Alumno: —Cuando esa persona <i>tiens</i> un problema grande, no <i>haces</i> nada de solución. Profesor: —Sí, claro, cuando una persona tiene un problema, y no hace nada para solucionarlo...
2.	Repetición en eco:	Alumno: —A veces es <i>contento</i> .

Estrategias autorreparadoras: El profesor no da la solución. Es más eficaz, porque son comunicativas y permiten que los alumnos se autocorrijan y busquen la regla adecuada.	Repetir el error marcando con énfasis la palabra o sílaba errónea para mostrar que ahí hay algo mal.	Profesor: —¿Es <i>contento</i> ? ¿Es triste?
	Clave metalingüística: El profesor hace una pregunta o comentario de tipo formal respecto al error.	Alumno: — <i>Esa</i> coche es muy caro.
	Elicitación: Repetir el enunciado o una parte del mismo donde está el error y dejarlo incompleto, insinuando con la voz que algo falta o que algo es incorrecto.	Profesor: —¿Coche es masculino o femenino?
	Petición de clarificación: Se pide explícitamente una aclaración del significado de un enunciado.	Alumno: —Sí, creo que es una persona muy interesante. Profesor: —¿Una persona interesan...?
		Alumno: —Es como eso, gente <i>van</i> a psiquiatra y entonces <i>en tiempo</i> bien, y después <i>volver</i> mal, no vale <i>nada</i> ... Profesor: —¿Cómo? No he comprendido bien... Alumno: —Sí, que <i>gente van</i> a psiquiatra y después de un tiempo otra vez mal...

Fuente: Elaboración propia a partir de Molero y Barriuso (2013, p. 143-144).

Las estrategias presentadas en la tabla anterior son similares a las que muestra Rizo (2017), ya que se basa en el *feedback* correctivo, mientras que Molero y Barriuso toman la autocorrección como una estrategia de corrección.

Las autoras Molero y Barriuso (2013) exponen algunas ideas o estrategias que ven especialmente para la corrección de la expresión oral, la cual atañe a la presente investigación. Las estrategias que presentan se basan en tres campos: corrección en un debate, corrección en grupo y corrección de las interacciones espontáneas. La corrección en un debate se refiere a asignar a un alumno como el “guardián del error” y otro como el “guardián del acierto”, durante el debate, debe estar anotando cada que un estudiante cometa un error o cuando aplique correctamente una regla,

al final se comparará con las notas del profesor. La corrección en grupos hace referencia a dividir la clase en dos o más grupos y denominar un representante por grupo, posteriormente se les otorga una tarjeta roja y una verde o un sonido que puedan hacer cada que se presente un error o cuando se dé una participación enriquecedora, lo cual resulta menos abrupto viniendo de parte de un compañero y no del docente. Corrección de las interacciones espontáneas se desglosan de la siguiente manera:

- En la interacción alumno-profesor o alumno-alumno se podría interrumpir suavemente, aplicando las estrategias autorreparadoras de corrección.
- Se podrían anotar los errores más recurrentes y relevantes de cada alumno y al final se comentan, preguntando por qué son errores y cuál sería su corrección.
- Como se menciona en las correcciones de grupo, se puede aplicar individualmente, se asigna por semana a un “responsable de errores y aportaciones”, quien estará mostrando una tarjeta roja o verde, dependiendo del caso. La combinación de estos elementos puede ofrecer resultados eficaces, en cuanto al punto de vista lingüístico, de aprendizaje y corrección, así como de gestión del aula, el aspecto emocional, integrador, motivador y la autonomía del alumno.
- Se puede adaptar alguna actividad que simule un concurso, dividiendo la clase en dos o más grupos, para proponer correcciones de errores, con preguntas cerradas o de opciones sí y no.
- Otra estrategia eficaz es la adaptación de “encuentra los siete errores”, ya sea en un texto, audio o video, donde se deben encontrar los errores de tipo lingüístico, pragmático o sociocultural.

Al docente le compete proponer diversas estrategias y actividades que ayuden al alumno a no frustrarse y querer desistir del aprendizaje de la lengua. Las propuestas aquí presentadas, fueron tomadas de expertos, quienes aseguran su eficacia y éxito en clase.

La concepción del error por parte del docente juega un papel importante sobre cómo lo abordará y le dará tratamiento, sin embargo, el docente debe recordar siempre que, así como él, cada alumno puede concebirlo de una manera diferente. Por eso, el profesor siempre debe pensar que trabaja con seres humanos, personas sensibles a comportamientos negativos. Las estrategias y actividades que se presentaron a lo largo de este apartado, pueden auxiliar al docente para que prepare sus clases y se enfrente al error de una manera amigable, sin hacer sentir amenazados a sus estudiantes. Para que el profesor sea capaz de utilizar dichas estrategias a su favor, primero debe haber recibido la preparación adecuada. El siguiente apartado está dedicado a exponer la formación del docente de lenguas.

2.3. Formación del docente de lenguas y el AE

Los docentes, como una profesión institucionalizada, tienen sus orígenes desde la organización político-eclesiástica primitiva, cuando el sacerdote era distinguido por ser el hombre sabio de una tribu o una sociedad, se caracterizaba especialmente por ser quien poseía los conocimientos. El sacerdote resultó ser, necesariamente, profesor, es decir, era quien transmitía los relatos de espíritus y dioses, primeramente, a los nuevos sacerdotes, sus colegas, y posteriormente también enseñaba a las clases cultas (Spencer, 1990). Sin embargo, las clases cultas no eran las únicas que necesitaban ser instruidas, gracias a que el sacerdote inspiró con el ejemplo de enseñar, después otras personas conocedoras se interesaron por transmitir lo que sabían a quienes lo necesitaban y por ello la docencia llegó a ser lo que es hoy en día: una profesión.

Al ser una profesión institucionalizada, el docente debe contar con ciertos elementos básicos que integran su profesión, tales como: el conocimiento de los rituales y su función, vocación, interés legítimo de estudiar, poder dedicarse de tiempo completo, depender de una institución, percibir un sueldo alto, tener cierto estatus social, poseer autonomía, se distingue del aficionado y practica el altruismo (Fernández, 2001; Freidson, 2001; Spencer, 1990).

Los elementos anteriores conforman una profesión, independientemente de la rama o de la especialidad que ésta tenga, son lo mínimo que un profesional institucionalizado debe hacer, las cualidades que debe poseer y los beneficios que debe recibir. Sin embargo, en la actualidad algunos de los elementos antes mencionados no llegan a formar parte de la realidad del profesional de la docencia, ya sea porque no se ha logrado insertar en la sociedad con el estatus que merece o porque los ritmos de vida a los que se enfrenta el hombre no le permiten dedicarse por completo a lo que su profesión le demanda. En el siguiente apartado se hablará en específico de la formación que podría recibir el docente para poder llevar a cabo exitosamente las actividades que su profesión requiere.

2.3.1. La formación docente

De acuerdo con la UNESCO (1990), la formación docente hace referencia tanto a los programas de pregrado como a los de posgrado que siguen un proceso continuo de experiencias formales y no formales, orientadas al desarrollo profesional del profesorado. El maestro profesional es una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia, o de conocimientos surgidos de distintas prácticas (Altet, 2005, p. 3). La autora señala que las habilidades de los docentes están condicionadas por diversos componentes y actividades que realiza el profesor. Los componentes son: cognoscitivo, acciones que llevan a cumplir con los objetivos del programa; afectivo, el

dominio de las emociones; conativo, la manera en que el docente utiliza el lenguaje para influir en los estudiantes; y práctico, el manejo de los recursos materiales y tecnológicos.

Imbernon (1997, p. 53) asegura que “[...] un factor importante de la capacitación profesional es la actitud y aptitud del profesor al diseñar o planificar su tarea docente como facilitador de aprendizaje, capaz de provocar el aprendizaje mediante la cooperación y la participación de los alumnos”. Estos factores representan parte de las bases para que el docente sea un profesional en todos los aspectos, si logra que sus alumnos aprendan por medio de su propia participación, está logrando un proceso de aprendizaje exitoso.

Imbernon (1997, p. 53) presenta los componentes que se deben considerar para la formación de profesorado, los cuales configuran cierta manera de entender la profesión de enseñar:

- Componente científico: el profesor se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de disciplina, área o de áreas científicas que ha de transmitir.
- Componente psicopedagógico: el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente.
- Componente cultural: el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá.
- Estudio y reflexión sobre la práctica docente: en los centros, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión.

De acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015), dentro de una formación docente adecuada para ejercer profesionalmente, subrayan la importancia de analizar los saberes y concepciones previas

a la enseñanza, con el fin de provocar una reflexión. También, a través de realizar una evaluación de los programas de formación docente exitosos, se dejan ver algunas características: cómo aprender de la experiencia, la importancia del alumno más que el curriculum, la investigación educativa como un factor importante para el cambio en el aula, fomentar la colaboración entre docentes, entre otros aspectos. Asimismo, hace hincapié en que la práctica reflexiva del docente es la que da mejores resultados en la práctica docente.

2.3.2. El docente de lenguas

Escandón, Toledo y Fierro (2011) aseguran que el profesor de lenguas extranjeras, además de poseer un buen desempeño en el aula, debe mantener un enfoque reflexivo basado en competencias que denote sus conocimientos de instrucción. También debe contar con habilidades, actitudes y valores adheridos a sus competencias, así como ser capaz de llevar a la evaluación y autoevaluación sus logros en el aula.

Richards (1998) plantea seis dimensiones básicas que debe poseer el docente de lenguas extranjeras como sustento teórico dentro de su formación docente. Las dimensiones son: teorías sobre la enseñanza, sobre las cuales se cimienta la enseñanza y las prácticas en el aula; habilidades para la enseñanza, aspectos del repertorio instruccional; habilidades para la comunicación, capacidad de manejar el idioma y comunicarse efectivamente; conocimiento disciplinar, especializado en la enseñanza de idiomas; razonamiento pedagógico y toma de decisiones, destrezas cognitivas y de resolución de problemas; y conocimiento contextual, sobre las políticas educativas y lingüísticas, información de los estudiantes, la institución y los programas de estudio. Para el autor, estas dimensiones representan el éxito de la formación docente, así como el éxito en la impartición de clases de una lengua extranjera. Si el docente posee las habilidades y conocimientos antes mencionados, su ejercicio será satisfactorio.

Fandiño, Bermúdez y Varela (2016) señalan que la formación docente está inmersa en una creciente de estandarización como resultado de los discursos colonialistas y centralizados que necesitan ser reformados para ver al docente de lenguas extranjeras como un sujeto cultural, conocedor activo y agente crítico. A su vez, destacan que el docente de lenguas debería poder construir ambientes educativos y prácticas reflexivas, así como ser responsable de impartir prácticas de calidad, tener responsabilidad social y hacer investigación crítica.

Es importante que los docentes de la actualidad, no se conformen con solamente estar frente a un grupo, también deben poseer características que el mundo moderno demanda, que sea un investigador que aporte a la educación, así como asesor, facilitador y guía (Gaitán Morales, 2018). Cada docente sabe que tiene un compromiso con sus alumnos y éste debe ser significativo. El desenvolverse en el mundo actual, lo ayuda a crear nuevos ambientes de aprendizaje, con características que deben ser enfocadas a que el alumno emplee lo que ya conoce y lo que tiene a su alcance, teniendo la capacidad de vincularlo con la teoría en el contexto en el que se encuentre. Para que el docente pueda enfrentarse a los retos que le demanda el mundo actual, es necesario que pueda definirse a sí mismo con una identidad propia como docente.

Fierro (2019, p. 72) destaca la importancia del desarrollo de una identidad profesional desde las etapas iniciales de la formación del docente, para fortalecer su construcción y que resista el impacto del contexto, pues la identidad se manifiesta en las representaciones acerca del sentido de ser docente, en el desempeño, discurso y roles adoptados, así como en las acciones que realiza para influir en el contexto educativo. Al definir su identidad profesional el docente, se está preparando para brindar una educación significativa.

Una educación significativa se puede representar como la educación lingüística (Magos, 2001), la cual consiste en llevar al estudiante a activar conscientemente tanto las habilidades de

recepción, como las habilidades de producción (escuchar y leer – hablar y escribir, respectivamente). El objetivo de accionar estas habilidades es que el aprendiz logre la autonomía intelectual y moral para que se inserte exitosamente en el mundo laboral y académico. A su vez, se busca una funcionalidad comunicativa en distintos registros y ámbitos.

La educación lingüística que imparten los docentes que ya fueron formados, debe ser de calidad y debe reconocer de qué manera su educación es productiva y se debe procurar que siempre tenga miras hacia el progreso y la inclusión. La educación lingüística no debe considerarse un enfoque limitado a una o dos áreas del currículo. Muchos estudiantes no podrán adquirir las competencias en la lengua de escolarización sin una enseñanza adecuada que integre el aprendizaje de la lengua y de los contenidos de las disciplinas (Beacco et al., 2015)

El desarrollo de las competencias comunicativas no debe verse como una simple adquisición de un todo, reducido de competencias, sino como un proceso que busca que los estudiantes participen en la sociedad moderna, siendo capaces de expresar un punto de vista sobre los contenidos de las materias, de comprender matices semánticos, saber entablar un diálogo constructivos, etc. De igual manera, la educación lingüística debería incluir siempre a diversidad y el plurilingüismo, respetando y buscando ampliar el repertorio lingüístico con el que los estudiantes llegan a la escuela. Los valores y las competencias relacionadas con ellos, como el respeto a los derechos humanos, la apertura hacia los demás, el sentido cívico y la capacidad de un pensamiento analítico y crítico, se desarrollan y se expresan a través de la lengua (Aldaco, Fierro y Martínez, 2021, p. 278).

Lo anterior, especifica la formación que se sugiere reciban los docentes de lenguas, los elementos de la profesión que se presentan son los mínimos que debe poseer un maestro de idiomas.

A continuación, se aborda brevemente un tema que representa un aspecto que hay que tomar en cuenta al momento de hablar de errores en lenguas como el español y el italiano y, que claro, el docente debería conocer para facilitar su enseñanza y el aprendizaje del alumno.

2.4. Cercanía entre el español y el italiano

Una familia lingüística se refiere al conjunto de lenguas que provienen de una lengua en común, así como a las lenguas que comparten una genealogía lingüística (Zolla y Zolla Márquez, 2004). Estas lenguas que pertenecen a una familia lingüística, comparten similitudes fonéticas, fonológicas, morfosintácticas, entre otros aspectos de la lengua.

La PROEL (2013) indica que se identificó la familia indoeuropea en el siglo XVIII, donde se encontró que las lenguas sánscrita, latina y griega, así como las germánicas, celtas e itálicas provienen de un mismo antepasado lingüístico. Payne (2010) asegura que las lenguas romances pertenecen a la familia indoeuropea, dentro de las cuales se encuentran el español, el italiano, el francés, el portugués, entre otras.

De acuerdo con Calvi (2004), al ser lenguas romances y derivar del latín, el español y el italiano comparten estructuras y palabras. El parentesco existente entre estas dos lenguas es de los más cercanos, hecho que puede probarse por alguno de sus hablantes. Son tan parecidas que los hablantes de una lengua y la otra, pudieran llegar a entenderse casi perfectamente. Sin embargo, una vez que se estudia una de estas lenguas y se es hablante de la otra, al profundizar en ciertos aspectos, uno se percata de que hay dificultades que no se esperaban.

Por otro lado, Tomaselli (2008) afirma que

[...] no se puede negar que existe una profunda relación de afinidades y cercanía que permite a los italófonos (también a los hispanófonos) entender en líneas generales lo que lee o escucha en español (en italiano). Esta ventaja, debida sobre todo al parentesco léxico,

nada tiene que ver con las competencias auditivas o lectora, didácticamente hablando (pág. 5-6).

Esto es, las similitudes que se encuentran en estas lenguas, son más bien superficiales, una vez que se aprende la una de estas lenguas, el parentesco y las similitudes pueden, ya sea, afectar o beneficiar.

Marangon (2009) por su parte comenta que la facilidad engañosa que existe al comprender estas lenguas, es previsible que derive en errores cometidos por los alumnos. Este aspecto es esencial al momento de realizar el análisis en el presente estudio.

Se considera relevante destacar en este punto, el estudio realizado por Katerinov y Boriosi (1973), en donde hacen un análisis entre diversas lenguas: alemán, inglés, español, francés, griego y lenguas eslavas, obteniendo como resultado que la mayor concentración de errores se encuentra en los hablantes de lengua española. En la Tabla 2.10 se aprecian algunos datos parciales proporcionados por los autores. Estos resultados se deben a la cercanía entre estas lenguas, o bien, a la facilidad engañosa de la que se hablaba antes.

Tabla 2.10

Cantidad de errores

Cantidad de alumnos	Lengua materna de los por alumnos	Total de errores
100	Alemán	696
100	Inglés	928
100	Español	1,693
100	Francés	712
100	Griego	1,126
100	Lenguas eslavas	875

Fuente: Elaborado a partir de Katerinov y Boriosi (1973).

Asimismo, estos dos autores presentan los tipos de errores analizados en todas las lenguas involucradas en el análisis. En la Tabla 2.11 se aprecia lo siguiente:

Tabla 2.11

Tipos de errores más frecuentes

Tipo de error en italiano	Por 100 estudiantes de lengua materna alemán	Por 100 estudiantes de lengua materna inglés	Por 100 estudiantes de lengua materna español	Por 100 estudiantes de lengua materna francés	Por 100 estudiantes de lengua materna griega	Por 100 Estudiantes de lengua materna eslava
Uso de preposiciones	148	137	289	107	197	175
Cambio entre perfecto e imperfecto	103	144	8	4	14	100
Forma y uso de artículos	65	122	82	75	208	212
Pronombres personales	15	17	196	39	17	58
Dobles consonantes	36	57	135	63	190	94
Interferencias léxicas	59	40	124	200	150	87
Elección de auxiliares	9	16	129	12	12	25
Problemas de ortografía (varios)	7	12	129	19	107	58

Fuente: Elaborado a partir de Katerinov y Boriosi (1973).

Se hace evidente que, si bien, los hablantes de español cometen más errores por la cercanía o el falso parecido de las lenguas, hay áreas en donde se concentran más los errores y se puede ver en la proporción de la cantidad de errores con referencia a las demás lenguas. Donde se concentra la mayor cantidad de errores es en el uso de preposiciones, los pronombres personales y la elección de auxiliares. En estos casos, los aspectos analizados no tienen una correspondencia en ambas

lenguas en la parte funcional, es por ello que el hablante del español tiende a confundir y a querer articular frases u oraciones como si fuese su lengua materna.

En el marco teórico apenas revisado, se aprecia la información que brinda fundamentación teórica a los temas de relevancia para el presente estudio. Se abordaron los conceptos y definiciones clave para abordar de manera correcta todos los pasos señalados en los objetivos del proyecto. Se conoció la metodología del AE y su importancia, dando sustento al porqué de su estudio.

Se presentaron algunas de las tipologías existentes para la clasificación de errores, haciendo notar las que se consideran de especial relevancia y los potenciales a utilizarse en este proyecto.

Se conocieron diversas concepciones sobre la corrección del error de acuerdo con varios autores, teoría que fue esencial al momento de la interpretación de los resultados, para realizar comparaciones y así trazar las conclusiones de este trabajo y las recomendaciones para futuros investigadores que se interesen por estos temas.

Toda la teoría aquí consultada, representa el núcleo del análisis y los resultados de este estudio, ya que a través de los autores abordados es posible llegar a conclusiones que respondan a las preguntas de investigación, donde se ejecutan los objetivos.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología utilizada para la elaboración de este estudio, así como la descripción de una prueba piloto para la recolección de datos y su factibilidad.

3. Metodología

Para lograr cubrir las necesidades enmarcadas en la problemática de este estudio, fue necesario abordar las bases metodológicas concernientes al paradigma cualitativo, el cual permite ser flexibles al momento de avanzar con los pasos que aquí se plantean. Las fases desarrolladas tratan de seguir un orden lógico para la culminación exitosa del proyecto, por lo que a continuación se describe de manera general, cuál fue la articulación de este apartado.

En primer lugar, se aborda el paradigma, donde se establece cuál es el diseño, las fases de la investigación, las preguntas y los objetivos. Después, se revisan las fases de la investigación, donde la primera presenta la determinación de la metodología más viable para la realización de este estudio. La segunda muestra cómo se conformó el corpus discursivo para analizar y tipificar los errores. En la tercera etapa se muestra cómo se determinó la intervención pedagógica del docente italiano. La cuarta fase presenta la manera en que se llegó a la identificación de la percepción del error y su corrección, así como la descripción de los participantes en este trabajo. Finalmente, en la quinta fase se muestra cómo se llegó a la interpretación de esta percepción, a través del análisis de datos, así como la validez y confiabilidad del estudio, entre otros aspectos. Cabe destacar que en cada uno de los apartados se presentan los instrumentos o las descripciones de los procedimientos que se llevaron a cabo en cada una de las fases.

3.1. Paradigma de la investigación

El presente trabajo se llevó a cabo bajo las normas del paradigma cualitativo de la investigación, ya que, de acuerdo con Izcara (2014), este paradigma busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, es decir, su fin es la construcción teórica. El procedimiento inductivo parte de lo particular para conducir a lo general. La investigación cualitativa busca responder al ¿cómo? y al ¿por qué?, siendo abierta, flexible e impredecible. Según Hernández,

Fernández y Baptista (2014) la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Esta investigación busca responder a las preguntas planteadas anteriormente, es decir, cómo intervienen los docentes al momento de detectar un error y por qué deciden intervenir de dicha manera y cómo reaccionan los alumnos ante este tipo de corrección.

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1999), aseveran lo siguiente:

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros.

Estas dos ideas han incitado a los investigadores cualitativos a buscar un método que les permitiera registrar sus propias observaciones de una forma adecuada, y que permitiera dejar al descubierto los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias. Este método confía en las expresiones subjetivas, escrita y verbal de los significados dados por los propios sujetos estudiados. (p. 62)

La investigación cualitativa tiene un fundamento un tanto más subjetivo, sin embargo, no deja de proveer de datos certeros y, como lo mencionan los autores, bajo una mirada objetiva del investigador.

Aseveran Hernández, Fernández y Baptista (2014) que los diseños de las investigaciones cualitativas son emergentes, es decir, se implantan de acuerdo con el contexto y las circunstancias. Asimismo, los datos recolectados para este tipo de trabajo, se obtienen por medio de instrumentos que se irán afinando a lo largo del estudio y los datos emergerán paulatinamente. De los datos recabados, se podrán generar categorías para su descripción, análisis y desarrollo de temas posteriores que darán paso a proponer significados profundos de los resultados. Rodríguez, Gil y García (1999, p. 62) afirman que los investigadores, “[...] cuando realizan una investigación

cualitativa, no siempre operan siguiendo un esquema de acción previamente determinado y, cuando tal esquema existe, tampoco es el mismo para todos ellos.” Se entiende, entonces, que una investigación cualitativa no sigue un proceso lineal, que ya esté marcado para que todo investigador lo sigue al pie de la letra, sino que este tipo de investigación, presenta fases emergentes.

A continuación, en la Figura 3.1, se presentan las fases y etapas de este tipo de investigación.

En la figura se observa cómo en cada una de las fases o etapas, se avanza paulatinamente sobre el proyecto. En la fase preparatoria, se proyecta el estudio, se reflexiona sobre cómo se abordará y se trata de armar un esquema a seguir, sin embargo, sabemos que éste puede ser cambiante. En la etapa de trabajo de campo, es cuando el investigador se dedica a obtener los datos para trabajar en la siguiente etapa. En la fase analítica, es donde el investigador se dedica a la interpretación de datos y a la obtención de resultados. En la última fase, la informativa, es cuando ya solamente se trabaja en la producción del informe de investigación. En la figura 3.2 que se encuentra más adelante, se puede apreciar cuál fue el recorrido que se siguió para la realización de este estudio.

La presente investigación sufrió cambios durante su desarrollo debido a que, de ser un trabajo que presentaba una metodología para desarrollarse de manera presencial, se tuvo que llevar a cabo una parte de manera virtual y a distancia, a causa de la pandemia global de Covid-19, que obligó a todas las personas a trabajar y estudiar desde casa.

Para los fines que se persiguen en esta investigación, fue necesario llevarla a cabo bajo el diseño de estudio de casos, el cual es definido y descrito por varios autores que se desglosan a continuación. Denny (1978) asegura que el estudio de casos es “un examen completo o intenso de

una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (p. 370). Por otro lado, MacDonald y Walker (1977) se refieren a éste como el examen de un caso en acción. Patton (1980) en Rodríguez, Gil y García (1999), asevera que “lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos” (p. 92). Se puede concluir, por las definiciones mencionadas hasta aquí, que “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (García Jiménez, 1991, p. 67).

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), el estudio de caso se puede describir como se muestra en la figura 3.1.

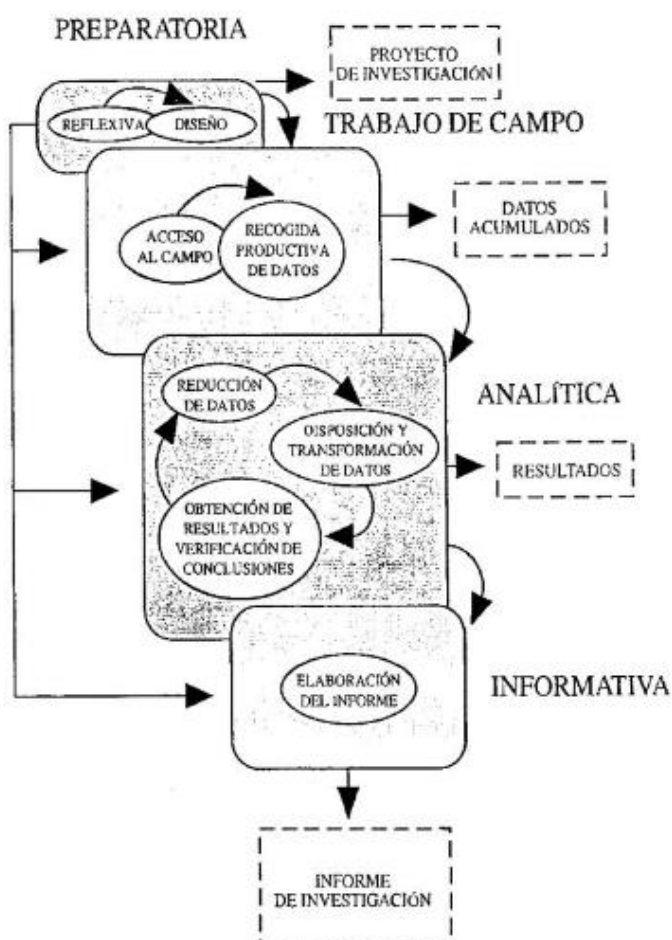
[...] el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe. (p. 98)

Rodríguez, Gil y García (1999), mencionan que, un caso pudiera tratarse de una persona, organización, programa de enseñanza, colección, acontecimiento particular, entre otros, que tiene la única exigencia de que debe poseer algún límite físico o social que le confiera entidad. Los mismos autores hablan de que en el campo de la educación, los casos potenciales a ser objetos de estudio de un estudio de caso, pueden ser un alumno, un profesor, una clase, un proyecto, entre otros. En el caso de esta investigación se está estudiando un aspecto particular de las clases, lo cual se refiere al análisis y corrección de errores, así como un número reducido de profesores y alumnos. Merrian (1988) presenta las características esenciales del estudio de caso: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Se considera particularista, ya que el estudio de caso se centra en una situación, suceso o fenómeno concreto, lo cual le permite acotar o delimitar el objeto de

estudio y centrarse específicamente en problemas prácticos de la vida cotidiana. Por otro lado, Álvarez y San Fabián (2012) hablan del carácter descriptivo, ya que se realiza una descripción contextualizada de un objeto de estudio; el heurístico, ya que pretenden iluminar la comprensión de los lectores sobre el objeto de estudio o fenómeno social; finalmente, el inductivo, ya que en ello se basa su razonamiento, ya que sus resultados surgen del trabajo de campo y se requiere de una descripción detallada del proceso de investigación llevado a cabo.

Figura 3.1

Fases y etapas de la investigación cualitativa



Fuente: Rodríguez, Gil y García (1999, p.64)

Se habla de una tipología de diseños de estudio de caso, para lo cual, Rodríguez, Gil y García (1999) presentan los tipos básicos, que son: el diseño de caso único y el diseño de casos múltiples. De acuerdo con Yin (1984), estos diseños se refieren a aquellos que centran su análisis en caso único y su utilización se puede fundamentar en al menos cuatro razones: 1. Se puede abordar de manera que tenga un carácter crítico, es decir, que se pueda confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento que se vaya formando sobre el objeto de estudio. 2. Se justifica sobre la base del carácter extremo o unicidad, donde “el carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo justifica, por sí mismo, este tipo de diseño; aún más si se dan las circunstancias que lo hagan más extraño aún” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 95). 3. El carácter revelador del mismo, que se produce cuando el investigador tiene la oportunidad de analizar el fenómeno que antes era inaccesible para la investigación científica. 4. La utilización como un primer análisis exploratorio o prelude de estudios de casos múltiples. (Rodríguez, Gil y García, 1999)

Los diseños de casos múltiples se caracterizan porque en ellos se utilizan varios casos únicos al mismo tiempo para estudiar la realidad que se pretende explorar, describir, explicar, evaluar o modificar (Rodríguez, Gil y García, 1999). Los autores recomiendan tomar en cuenta, al momento de la selección de los casos que conformarán el estudio, la información potencial que la rareza, importancia o revelación que cada caso en concreto pueda aportar a la totalidad del estudio. Yin (1984) considera a este tipo de estudio más robusto en cuanto a sus resultados, en comparación con el de caso único, ya que ofrece la oportunidad de contrastar los resultados de cada uno de los estudios que se están analizando a la vez.

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio se denomina estudio de caso, ya que se está examinando un aspecto particular de las clases, un número reducido de docentes y alumnos,

lo cual delimita el campo de trabajo. Asimismo, se presume que se está haciendo un estudio de caso único, ya que se trata de un fenómeno en concreto que se analizó una sola vez y los datos obtenidos se caracterizan por su unicidad, ya que las peculiaridades de cada individuo estudiado en este trabajo, no se repiten en ningún otro.

Se proponen algunos objetivos que se pueden perseguir al ejecutar una investigación de este tipo, dentro del ámbito educativo, para lo cual Guba y Lincoln (1981) en Rodríguez, Gil y García (1999) plantean que a) se pudiera buscar hacer una crónica o registrar cómo han sucedido los hechos; b) describir o representar situaciones; c) enseñar lo que se encontró sobre el fenómeno estudiado; y d) comprobar o contrastar los efectos o relaciones que se presentan en el fenómeno analizado de una persona o grupo de individuos.

Stake (1994), por su parte, menciona que, por medio de un estudio de caso, la persona investigadora puede lograr un conocimiento profundo y una mayor comprensión del caso examinado, así como clarificar cuestiones teóricas.

Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que “una de las características fundamentales de la investigación cualitativa es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico. La potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio” (p. 99), por tal motivo, la intencionalidad representativa o generalizable, no significa mucho al momento de seleccionar el caso a examinar.

Existe un criterio propuesto por Stake (1994, 1995), para hacer una selección correcta del caso que se estudiará, llamado: la oportunidad de aprender. Este criterio establece que se debería seleccionar aquel caso que nos brinde la oportunidad de aprender lo máximo acerca del fenómeno y del o los individuos contemplados en el análisis. El autor propone que esta oportunidad de aprender se facilitará, siempre y cuando: 1) se pueda acceder fácilmente a éste; 2) se pueda dar una mezcla de procesos, personas o interacciones relacionadas con los objetos de investigación; 3)

se pueda dar una buena comunicación con quienes fungen como informantes; 4) el investigador sea investigador todo el tiempo que sea necesario; y 5) la calidad y la credibilidad del estudio sean seguras.

Los autores Rodríguez, Gil y García (1999) proponen que otro aspecto importante para tomar en cuenta al momento de seleccionar el caso a estudiar, es la variedad, es decir, buscar que el fenómeno se pueda replicar, ya sea de manera literal o teórica. Otro aspecto propuesto por los autores es el equilibrio, donde los casos se compensen unos con otros. Sin embargo, los autores resaltan que el investigador, en su debido momento, hará la selección del caso, basándose en los criterios que en ese momento considere pertinentes, aun cuando no estén explicitados en la teoría.

Estableciendo lo anterior sobre el diseño de estudio de caso, en la tabla 3.1 se hace alusión a las preguntas de investigación, citadas anteriormente, y los objetivos de la presente investigación. Asimismo, se muestran en la tabla los instrumentos que se describirán más adelante en cada una de las fases y que dan respuesta a las preguntas y llevan al cumplimiento de cada objetivo.

Tabla 3.1

Desglose de objetivos, preguntas e instrumentos

Objetivos generales:		
Examinar la intervención didáctica del profesor de italiano al corregir, mediante el análisis y tipificación de errores.		
Analizar la percepción del error y su corrección, tanto de docentes como de alumnos.		
Preguntas de investigación	Objetivos específicos de la investigación	Instrumentos
¿Cuál es la intervención didáctica del docente en la corrección de errores en la producción oral de estudiantes de italiano?	Identificar la intervención didáctica del profesor de italiano al corregir.	Matriz de datos, donde se establecen los errores y el tipo de corrección que se aplica, así como la corrección sugerida por la teoría.
¿Cómo se determina la corrección que aplica el docente, en relación con	Analizar los tipos de errores en la producción oral de los estudiantes de italiano y	Instrumento de la verificación de la pertinencia de la intervención

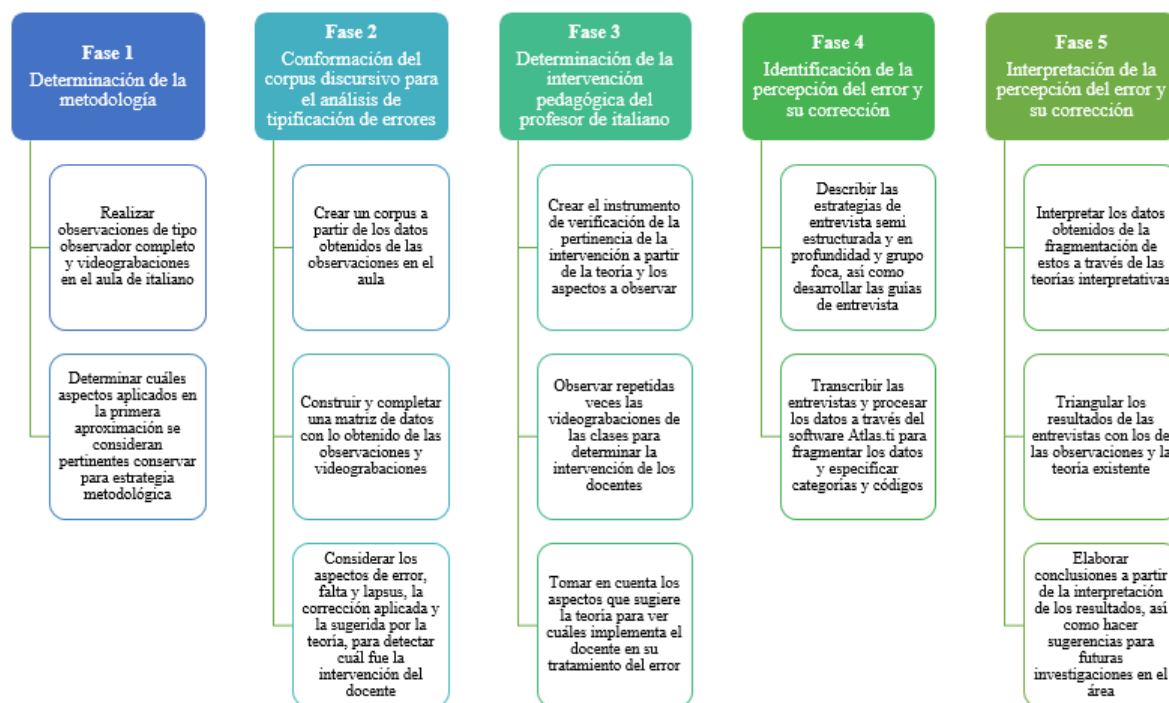
las teorías de corrección, el análisis y las tipologías del error?	contrastar con las teorías de corrección del análisis y las tipologías del error.	pedagógica, que también fue la hoja de observación, donde se señalaban los aspectos sugeridos por la teoría para verificar qué acciones tomaba el docente.
¿Cómo perciben docentes y alumnos el error y su corrección en la producción oral de italiano?	Interpretar la percepción de docentes y alumnos sobre el error y su corrección	Guías de entrevista (para realizar análisis hermenéutico)

Fuente: Creación propia.

Por lo presentado anteriormente, se propuso la siguiente metodología, estableciendo las fases que se abordan a continuación (ver Figura 3.2):

Figura 3.2

Fases de la metodología



Fuente: Creación propia.

Cabe destacar que en la presente investigación se estudiaron diversas categorías de las que propone Martínez Miguélez (2004). Éstas son: actos, en las observaciones; significados, en las observaciones y en las entrevistas; y relación, al ver cómo se daba el trato entre docentes y alumnos y cómo lo percibían ellos.

En los siguientes apartados se desglosan cada una de las etapas mencionadas en la tabla, sobre el desarrollo del proyecto de investigación.

3.2. Fase 1: Determinación de la metodología

En este apartado se presentan el procedimiento llevado a cabo para una prueba piloto de la obtención de datos y de la manera de trabajarlos, para lo cual se llevaron a cabo observaciones y entrevistas cortas, con el fin de determinar la mejor metodología para este estudio.

La investigación cualitativa se puede realizar no solamente haciendo preguntas a los participantes del estudio, sino también a través de la observación. Este procedimiento de recogida de datos sirve para responder algunas interrogantes que no deberían responderse por medio de la pregunta directa. La observación permite la obtención de información sobre el fenómeno tal y como se produce de manera natural. Si se sospecha de una distorsión o desviación de los datos, se debería recurrir a la observación para tener la información de primera mano (Rodríguez, Gil y García, 1999)

La observación es una de las técnicas que asisten a la investigación de estudio de caso y es la técnica de recolección de datos que se utilizó primero para este proyecto. De acuerdo con Adler y Adler (1998):

La observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto(s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora o videograbación y estudiándola posteriormente. (p. 80)

La observación es un procedimiento que nos permite tener una representación de cómo son los fenómenos estudiados realmente. Este procedimiento tiene un carácter selectivo y por lo tanto, es guiado por lo que el observador percibe sobre una cuestión que le preocupa. La observación natural, puede presentar elementos contextuales, datos imprecisos percibidos por nuestros medios sensoriales, distintos niveles de concentración, asimilación, contraste, entre otras situaciones que pueden llegar a alterar o modificar lo que se observa (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para poder definir el diseño de la observación que se llevó a cabo es necesario considerar ciertos puntos de decisión en una observación. Rodríguez, Gil y García (1999) proponen los siguientes: el problema objeto de observación, se debe tener una idea de lo que se observará, aunque sea un poco imprecisa al inicio; contexto de observación, los elementos físicos, sociales, culturales y los componentes históricos; la selección de muestras, especificar la duración total de la observación, así como definir, a través del objetivo, la estrategia de recogida, la distribución del tiempo y el tipo de registro que utilizará el observador.

La observación que se realizó para este proyecto es de tipo observador completo, ya que, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), la función que cumple este observador se basa en que los participantes no lo ven ni lo notan. Para los propósitos de observar cómo intervienen los docentes al momento en que se presenta un error por parte de los alumnos, de una manera natural, en un contexto ordinario, resultó factible videograbar las observaciones. Se utilizaron las instalaciones de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. El total de las observaciones realizadas es de 11. Se llevó a cabo una primera observación y grabación como prueba piloto, en la cual el docente y los alumnos pueden interactuar normalmente. Posteriormente, se realizaron cuatro de las observaciones para la investigación se llevaron a cabo en las aulas convencionales de los docentes que impartían la clase.

Debido a la situación sanitaria que se vivió durante el desarrollo de la investigación (COVID-19), fue necesario realizar el resto de las observaciones en formato digital, es decir, se solicitó a los docentes que permitieran ingresar a sus aulas virtuales para observar o que enviaran la grabación de sus sesiones para poder realizar las observaciones correspondientes. Los docentes decidieron videgrabar sus sesiones, para evitar que los alumnos se sintieran intimidados por la presencia de alguien ajeno a la clase. Al igual que las sesiones presenciales, las clases a distancia constaron de dos horas por sesión.

Se solicitó el consentimiento de la institución para poder realizar las observaciones en aula de clase, así como el del docente. Posteriormente, cuando se trasladó al formato virtual, se solicitó el permiso de los docentes para poder obtener las grabaciones de sus sesiones.

En el anexo 1 se muestra el instrumento que se utilizó para concretar los aspectos analizados en las observaciones, el cual refleja un instrumento para la verificación de la pertinencia de la intervención pedagógica aplicada, para la detección y corrección de errores por parte del docente de italiano.

3.2.1. Primera aproximación para la determinación de la metodología

Los aspectos que se estaban cuidando durante las observaciones eran los siguientes: el ambiente en el aula, cómo es la relación de los alumnos con el docente y la relación entre los mismos estudiantes, qué hace el docente cuando se enfrenta a un error cometido por un estudiante, cómo reaccionan los estudiantes cuando son corregidos y prestar atención a cualquier factor externo que pueda intervenir durante la clase. Las observaciones fueron a cuatro maestros y sus clases serán descritas a continuación (para tener una descripción más detallada de los docentes y los grupos, revisar la sección del contexto al inicio del trabajo):

1. Observación a Profesor 2: maestría en lenguas modernas, licenciatura en docencia de idiomas⁷. Quinto nivel, grupo sabatino. La observación se llevó a cabo en la cámara Gesell, donde los alumnos se mostraron intimidados, siempre volteando a ver si podían distinguir a alguien detrás del vidrio. En cuanto a la corrección de errores, se notó que el docente corrige cualquier tipo de error de la misma manera, proporcionando la respuesta correcta, sin esperar que los alumnos se autocorrijan (Ver Tabla 3.2 para revisar ejemplos de los errores presentados encontrados en las observaciones).
2. Observación a Profesor 1: licenciatura en ingeniería mecánica. Tercer nivel, grupo semanal. Esta observación ya no se llevó a cabo en la cámara gessel, sino en un aula normal (al igual que todas las siguientes). Se notó que los alumnos estuvieron más relajados que los que estaban siempre observando el vidrio. Sobre la corrección de errores, los únicos errores que se perciben son de pronunciación, para lo cual el docente pide a sus alumnos que repitan la palabra mal pronunciada, intentando que se dé cuenta de su error, si el alumno no lo logra, el docente proporciona la respuesta correcta.
3. Observación a Profesor 4: licenciatura en docencia de idiomas. Tercer nivel, grupo semanal. Cuando se presenta un error sintáctico, el docente da una explicación de cada parte de la oración, esperando que el alumno capte su error. Cuando hay un error de pronunciación o de vocabulario, sólo pide que repitan, cuantas veces sea necesario hasta que se percaten del error cometido. Solamente en una ocasión proporciona la respuesta correcta sin esperar a que lo hagan los alumnos.

⁷ Esta licenciatura se dio en la Universidad Autónoma de Baja California en el período del año 2006 a 2015 y se trataba de una formación general, donde se recibía la formación teórico-práctica para enseñar una lengua. Se les pedía a los estudiantes que ingresaran al programa con un nivel intermedio del idioma inglés (segundo idioma) y por su cuenta, estudiaran una lengua adicional (tercer idioma). No se solicitaba una certificación C2 de ninguna lengua a los egresados del programa. En la actualidad, ese programa se denomina Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

4. Observación a Profesor 9: licenciatura en derecho. Sexto nivel, grupo sabatino. Cuando se presenta un error, ya sea de pronunciación o de vocabulario, repite las palabras sin el error. Este docente no corrige todos los errores que se presentan. Cuando se presenta un error de concordancia en conjugación de verbos, proporciona las respuestas correctas. Cuando los alumnos tienen una actividad de fluidez, los deja hablar y al final hace comentarios sobre los errores percibidos.
5. Observación a Profesor 7: maestría en derecho penal, licenciatura en derecho. Segundo nivel, grupo sabatino. Cuando se presentan errores, el docente emplea diversas maneras de corregir. En una actividad de lectura de los alumnos, cuando un estudiante pronuncia mal, lo interrumpe, lo llama por su nombre, repite la oración y la deja incompleta para que el alumno dé la respuesta correcta. Cuando un estudiante se equivocó en la elección de palabras, el docente interrumpe diciendo “no”, da ejemplos de lo que debe decir y espera a que encuentre la respuesta correcta. En varias ocasiones hubo estudiantes que equivocaron el vocabulario que utilizaban y el docente interrumpía preguntando el porqué del uso de tal o cual palabra. Durante una actividad de conversación, el docente espera que los alumnos se autocorrijan diciéndoles expresiones como: “¿eh?, ¿cómo?”. Cuando se trató de una frase idiomática, solamente proporcionó las palabras correctas y finalmente, cuando se presentó un error de vocabulario, ayudó al alumno diciendo las palabras: “no, al contrario” y brindó una explicación.

A continuación, se presenta una tabla con algunos de los ejemplos de los errores encontrados durante la prueba piloto para la recolección de datos. Cabe destacar que se utilizó la tipología etiológica del error de acuerdo con Corder (1971).

Tabla 3.2

Errores cometidos por los alumnos

Profesor	Error	Tipo de error	Descripción	Corrección del docente
Profesor 2	<i>È probabile che <u>abbiano</u> andati poco prima...</i>	Interlingual Interferencia de la L1	En italiano existen dos auxiliares, en el caso de esta frase, se debe usar <i>essere</i> (ser o estar) en lugar de <i>avere</i> (haber).	El docente dice la frase correctamente, sin esperar a que el alumno se autocorrija, diciendo: <i>È probabile che siano andati poco prima...</i>
Profesor 1	<i>Completa il seguente esercizio</i>	Interlingual Interferencia de la L1	La letra <i>u</i> en italiano, cuando es precedida por la letra <i>g</i> tiene su sonido fuerte como si en español utilizáramos diéresis, por lo que sonaría como “següente”.	El profesor escucha la palabra mal pronunciada, interrumpe al alumno diciendo: <i>il se... che?</i> Esperando que la persona note su error y lo autocorrija. La técnica del profesor dio resultados, el alumno se autocorrigió.
Profesor 4	<i>Il signor Titti lo conozco da tanti anni, <u>si dà</u> del tu.</i>	Intralingual Aplicación incompleta de las reglas	En la frase se hace referencia a que la persona que habla y a quien se refieren, se hablan de tú, indicando que es una primera persona plural, pero el alumno utiliza la tercera persona singular, debiendo ser la frase correcta: <i>... ci diamo del tu.</i>	El profesor le pide que repita la frase, como repite cometiendo el mismo error, da una explicación, diciendo que se refiere a la persona que habla y la persona de la que se habla en la frase.
Profesor 9	<i>Ivana non <u>sai</u> cosa fare.</i>	Itralingual Neutralización	<i>sai</i> es la conjugación de la segunda persona singular, en la frase se está hablando de una tercera persona, por lo que la respuesta correcta es <i>Ivana non <u>sa</u> cosa fare.</i>	El profesor pregunta: <i>cosa?</i> A lo que el alumno responde: <i>non sai cosa fare.</i> Y el docente dice correctamente la oración, proporcionando una explicación del porqué es de cierta manera.

Profesor 7	<i>Conosciamo il futuro semplice</i>	Interlingual Interferencia de la L1	La <i>c</i> en italiano suena como <i>ch</i> , siendo la pronunciación correcta de la palabra [sempliche].	Cuando el alumno menciona la palabra, el profesor interrumpe, llamándolo por su nombre y dice: <i>il futuro...che?</i> A lo que el alumno se muestra frustrado, haciendo un gesto y un sonido de molestia, tardando en responder.
-------------------	--------------------------------------	--	--	---

Fuente: Creación propia.

De acuerdo con lo observado hasta el momento, se detecta que no hay mucha variación en cuanto a las técnicas y estrategias de corrección del error, sin embargo, se considera que sí hay material para trabajar con las intervenciones que realizan los docentes cuando detectan un error y le dan tratamiento.

De igual manera se realizó una prueba piloto de las entrevistas, tanto a docentes como a alumnos, basadas en la guía de entrevista que se presenta en el apartado 3.5.2.1 y 3.5.3.1.

Se trabajó con dos docentes, uno de ellos tiene una experiencia de cuatro años enseñando italiano, tiene formación de Licenciatura en Docencia de Idiomas y ha trabajado con cinco de los seis niveles (primero a quinto) que se trabajan en UNISER, A.C. El otro docente es novel, ya que es el primer semestre en el que se incorpora a la institución, tiene formación en Negocios Internacionales y actualmente se encuentra cursando la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, tiene una experiencia de tres años como docente de italiano y se encuentra trabajando con tercer nivel.

Ambos docentes coinciden en que el error es una parte inherente al proceso de aprendizaje y que el que cometan errores es buena señal, porque significa que están practicando y aprendiendo, ambos indican que de los errores se aprende. De igual manera, los dos docentes mencionan que la

estrategia que más utilizan para corregir errores es indicar en dónde se cometió dicho error y dar una respuesta correcta para que el alumno lo advierta.

Los dos docentes mencionan que prefieren aplicar la corrección prácticamente en cuanto el alumno se equivoca, sin embargo, deciden no interrumpir y dejar que comuniquen la idea completa, pero consideran que entre más pronto se corrija, es menos probable que los alumnos utilicen formas erróneas y que no se fosilicen los errores.

Los docentes hicieron mención de que hay distintos tipos de errores, sin embargo, no hicieron mención de que uno u otro error deba ser tratado de manera distinta, solamente los mencionaron como errores distintos que llegan a cometer los alumnos (gramaticales, de pronunciación, entre otros).

Para el caso de la prueba piloto de las entrevistas a alumnos solamente se entrevistó a una persona. Esta joven comentó, al igual que los docentes, que el cometer errores es una parte importante de su proceso de aprendizaje de la lengua italiana, por medio de los errores se aprende y para ella es más común que una persona recuerde una palabra o aspecto gramatical, cuando cometió un error y se le corrigió. Además, menciona la alumna, que a ella le parece que es imposible corregir absolutamente todos los errores que ocurran en el aula, pero considera que el docente debe enfocarse en los errores que traten del tema que estén viendo en ese momento. Esta joven también considera que entre más pronto se corrija un error, será más fácil aprender la forma correcta y no fosilizarse. Ella comenta que la forma que prefiere para que la corrijan, es que la hagan pensar en el error que cometió, para que ella sola tome consciencia y se le sugieran formas más sencillas y menos confusas para ella.

Se considera que las pruebas piloto tanto de las entrevistas a docentes como a alumnos, proporcionan la información necesaria para entender cuál es la percepción que ambos tienen sobre

el error y su corrección, así como también permite ver qué es lo que están haciendo docentes y alumnos en el aula de italiano con respecto a ello. Además, también brinda una idea del conocimiento que tienen los docentes en cuanto a los tipos de errores y su corrección. Sólo fue necesario agregar más preguntas que ayudaran a profundizar más en los temas analizados.

En cuanto a la prueba piloto realizada, se considera que es factible utilizar la metodología propuesta (la cual se describe en los siguientes apartados), ya que arrojó datos con los que se pudo trabajar y se pudo obtener información útil para el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, con las videograbaciones hechas, resulta fácil regresar cuantas veces sea necesario a escuchar el discurso producido por los estudiantes y así se pueden clasificar dentro de la tipología que se está utilizando (del criterio etiológico). De igual manera, resulta muy sencillo analizar la intervención del docente, así como la reacción del estudiante al enfrentarse a la corrección.

En el caso de las entrevistas, en cuanto a la duración fueron cortas, pero se pretende ampliar más la conversación con los entrevistados. En esta ocasión solamente se pretendía revisar qué información se elicita con las preguntas propuestas, sin embargo, se tiene en cuenta que, al momento de realizar las entrevistas, al tratarse de una técnica de entrevista en profundidad y semi-estructurada, se podrán añadir preguntas que resulten interesantes y benéficas para el proyecto, de acuerdo con lo que emitan los participantes.

Teniendo como base este primer acercamiento al campo, se puede determinar que la metodología a seguir es la que se muestra en los siguientes apartados. A continuación se presenta la fase 2.

3.3. Fase 2: Conformación del corpus discursivo para el análisis de tipificación de errores

Para poder conformar el corpus discursivo, primeramente, fue necesario realizar las transcripciones de las videograbaciones. El procedimiento a seguir fue: 1. Convertir los videos a

archivos de audio mp3, a través de un software; 2. Introducir los archivos mp3 al programa Praat: doing phonetics by computer, desarrollado en la Universidad de Ámsterdam; 3. Conformar el corpus discursivo.

En el programa Praat, se pueden analizar los archivos de audio y ver los espectrogramas, entonación, entre otros aspectos que pueden auxiliar a los investigadores. De esa manera, se introdujeron los archivos de audio para analizarlos y llevar a cabo la transcripción en el mismo programa.

Con los datos reunidos a partir de las observaciones y de las transcripciones de las videgrabaciones realizadas, se partió para la compilación de un corpus discursivo, en el cual se pudieron identificar los errores que cometen los estudiantes y posteriormente, se llevó a cabo la tipificación de los mismos. De acuerdo con la tipología del criterio etiológico, cada uno de los errores fue designado a una categoría, con la cual se determinó cuál podría ser el tratamiento y la corrección adecuados.

El corpus discursivo se analizó a través del software llamado AntConc Corpus Analysis Toolkit, en la versión 3.4.4.0. Posteriormente, al analizar los errores y categorizarlos de acuerdo con su tipología, fue necesario concentrar la información en una matriz de datos.

3.3.1. Instrumento: matriz de datos

El instrumento creado para la concentración de los datos fue una matriz de datos que se muestra en la siguiente imagen (ver Figura 3.3):

Figura 3.3

Matriz de datos

A	B	C	D	E	F	G
Error (ejemplo)	Error, falta o lapsus	Tipo de error	Descripción	Corrección del docente	Corrección sugerida	Conclusión

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías que se incluyen en esta matriz de datos sirven para concentrar toda la información que se aprecia en las observaciones. A partir de este corpus y de la observación repetida de las videgrabaciones, se puede llegar encontrar cuáles son los errores en sus palabras literales, posteriormente identificarlos como errores, faltas o lapsus; posteriormente, señalar el tipo de error que es, de acuerdo con la tipología del criterio etiológico del error (ver Tabla 3.3), describir por qué se considera un error; también se describe cuál fue la corrección que aplicó el docente y cuál es la sugerida por la teoría y finalmente se redactan conclusiones o se toma nota de aspectos importantes para tomar en cuenta al momento de la interpretación. De esta manera se puede pasar a la siguiente fase, la cual consta de determinar la intervención pedagógica del docente.

Tabla 3.3

Recordatorio del criterio etiológico del error de Corder

Criterio etiológico	
Errores interlinguales	Interferencia
	– Interferencia de la L1
	– Interferencia de otra L3
	– Traducción literal
	– Evasión
Errores Intralinguales	Reducción a un sistema simplificado
	– Simplificación
	– Neutralización
	– Aplicación incompleta de las reglas
	– Evasión
	Generalización
	– Hipergeneralización
	– Analogía
	– Asociación cruzada
	– Hipercorrección
	– Ignorancia de las restricciones de las reglas

Fuente: Elaboración propia a partir de Corder (1971) y Alexopoulou (2005)

Cabe destacar que, a pesar de que esta investigación es un estudio cualitativo, en la parte de los hallazgos y resultados de esta matriz de errores, se hace un breve análisis donde se proporcionan datos cuantitativos, es decir cifras sobre cuántos fueron los errores de cada tipo.

3.4. Fase 3: Determinación de la intervención pedagógica por parte del profesor de italiano

Para poder determinar la intervención pedagógica que el docente de italiano tiene en cuanto al tratamiento del error (detección y corrección), se hizo indispensable la toma de notas durante las observaciones en el aula. Además, al videgrabar las clases, se facilita más el regresar a la grabación y realizar la detección, análisis y tipificación de los errores, así como poder revisar de manera minuciosa lo ocurrido durante la intervención del profesor.

Se analizó de qué manera se aborda el tema de la corrección de errores en el aula. Se observó cómo actúa el docente al enfrentarse a un error realizado por sus estudiantes, de qué forma les hace saber que cometieron un error, de qué modo elige la mejor forma de corregirlo o si simplemente lo deja pasar.

Molero y Barriuso (2013) dan la lista de las ideas clave para que el docente sepa aplicar una corrección pertinente. A manera de resumen se presentan: no querer corregirlo todo, adoptar una postura flexible ante el error, ver cuáles son los errores del nivel que se estudia, corregir también errores pragmáticos y socioculturales, tratar de corregir de manera puntual e individual, concientizar al alumno de su error, contar con evidencias positivas y negativas, corregir siguiendo variantes de normas, utilizar diversas estrategias de corrección, entre otros. Se esperaba que el docente tenga en mente, si no todas, al menos algunas de las ideas que aquí se enlistan.

Por otro lado, Torresan (2011) menciona que no se puede aplicar una corrección indistintamente a cualquier tipo de error, es necesario prestar atención a lo siguiente: entender la prioridad de los errores comunicativos, concentrarse en los errores sistemáticos, valerse de los

errores que hacen inestable la interlengua para hacer actividades que permitan mejorar e ir más allá de la gramática.

A pesar de que la corrección de errores resulta beneficiosa para el aprendiente de una lengua, se debe tomar en cuenta que se deberán corregir solamente los errores que distorsionen el mensaje, se refieran a los temas que se están estudiando, sean sistemáticos, fosilizables y que aparezcan con más frecuencia en las frases ya vistas en clase (Fernández Sonsoles, 2002).

Los parámetros que se revisaron que estuviera cumpliendo el docente para seleccionar los errores que se deben corregir didácticamente, son los siguientes, de acuerdo con Ribas y D'Aquino (2004): el tipo de método didáctico adoptado y los objetivos del curso; objetivos de la actividad en la que se produce el error; contexto de ocurrencia y la cantidad de errores; nivel de competencia del alumno; adecuación de la situación comunicativa; y la comprensibilidad de los enunciados producidos.

Las mismas autoras, Ribas y D'Aquino (2004, p. 47)), establecen seis principios para realizar una buena corrección que ayudarán al alumno y al docente. Se esperaría que el docente los tome en cuenta al momento de llevar a cabo la corrección. Los principios se mencionan a continuación: 1) la corrección debe ser clara y sin ambigüedades; 2) se debe respetar la personalidad y la sensibilidad del alumno; 3) la corrección no se refiere a un castigo; 4) no se debe poner en evidencia al estudiante frente a otras personas; 5) se debe adecuar a la capacidad del alumno; y 6) se debe acomodar dentro de la metodología y los objetivos del curso.

Para conocer las estrategias específicas que se analizan sobre la intervención pedagógica en la corrección del error, se sugiere revisar el apartado 2.2.5. La corrección del error, del capítulo de marco teórico de este proyecto.

Como apoyo para esta detección de la intervención pedagógica, fue necesario apoyarse en un instrumento (que se presenta a continuación) que permitiera identificar fácilmente los aspectos mencionados en este apartado, durante las observaciones.

3.4.1. Instrumento de verificación de la pertinencia de la intervención

Este Instrumento se puede apreciar en el Anexo 1, es el utilizado en la fase 1 del desarrollo de la metodología de esta investigación, es decir, las observaciones. Este instrumento permite determinar si la corrección que lleva a cabo el docente cuando sus alumnos cometen un error, es la adecuada. Asimismo, se optó por la construcción de diseñar este instrumento, ya que, muestra, a grandes rasgos, un mapa general de lo que la teoría existente describe sobre cómo se debería intervenir y dar tratamiento a un error de acuerdo con su corrección.

Este instrumento se basa en la teoría existente, presentada anteriormente en este mismo apartado. En la primera parte del instrumento se encuentran los datos de identificación del docente, del grupo y de la materia que imparte. Posteriormente se encuentran las ideas clave para la detección de errores. Después se presentan los aspectos que se pueden corregir dependiendo del tipo de error que cometa el alumno. También se muestran los principios de aplicación de una buena corrección, que dan pie a señalar qué tipo de corrección se realiza: inmediata o posterior a la participación. De igual manera, se habla del *feedback* correctivo, es decir, cuáles de las estrategias utiliza el docente. Se agrega un apartado con otro tipo de estrategias que se pueden utilizar para la corrección y finalmente, se encuentra una sección donde se pueden agregar los comentarios pertinentes para la determinación de la intervención docente.

Para terminar el ciclo de análisis y recolección de datos, fue necesario proceder con entrevistas a docentes y a alumnos para conocer sobre sus antecedentes y la percepción que tienen de la corrección de errores en el aula.

3.5. Fase 4: Identificación de la percepción del error y su corrección

3.5.1. Participantes

Se describen en este apartado, los docentes y los alumnos que participaron y quienes fueron la fuente de información para conocer la percepción que tienen del error y su corrección. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, a través de la plataforma *Google Meet* y solamente una vía *Zoom*

Primeramente, no se entrevistó al total de los docentes presentados en la sección 1.3, debido a cuestiones de disposición de tiempo por parte de los mismos. De los nueve docentes solamente se entrevistaron seis: el Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4, Prof. 8 y Prof. 9 (para fines de facilitar la comprensión del trabajo se decidió numerarlos del 1 al 6 en la tabla 3.4). Los docentes entrevistados que imparten las clases de italiano cuentan con preparación profesional, algunos con licenciatura y otros con maestría, incluso, hay un docente que es nativo hablante de la lengua y cuenta con una certificación para la enseñanza del italiano como lengua extranjera⁸. También se tomó en cuenta el indicador del sexo de los docentes, ya que es un factor que puede arrojar datos importantes.

De igual manera, los docentes tienen una cantidad de años de experiencia distinta, lo cual también parece ser un buen parámetro para tomar en cuenta al momento de interpretar sus opiniones. Algunos docentes cuentan con experiencia dedicándose en la didáctica en general y una menor dedicándose a la docencia de lenguas. Se tomó en cuenta la experiencia dedicándose a la didáctica en general, ya que los errores se hacen presentes en cualquier área de aprendizaje, por lo

⁸ La Universidad Autónoma de Baja California solicita una constancia que pruebe haber culminado al menos hasta el nivel B2 de las lenguas estudiadas a quienes egresan de sus programas que preparan para la enseñanza de lenguas, mas no se solicita una certificación C2 de estos idiomas.

tanto, es natural que cualquier docente ya tenga su concepción del error y su corrección (ver Tabla 3.4).

Tabla 3.4

Formación de los docentes de italiano y experiencia docente

Participante	Sexo	Formación	Experiencia (años)
Profesor 1	Hombre	Ingeniería Mecánica (ING) (No cuenta con formación para la enseñanza de lenguas)	8
Profesor 2	Mujer	Licenciatura en Docencia de Idiomas, Maestría en Lenguas Modernas (MLM), Certificación PLIDA	8
Profesor 3	Hombre	Licenciatura en Docencia de Idiomas (LDI)	5
Profesor 4	Hombre	Nativo hablante, Licenciatura en Derecho, Certificación DITALS (LD/NH)	10
Profesor 5	Mujer	Licenciatura en Derecho (LD) (No cuenta con formación para la enseñanza de lenguas)	5
Profesor 6	Hombre	Licenciado en Negocios Internacionales Licenciado en Enseñanza de Lenguas (En curso) (LNI)	6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la coordinación de italiano.

El Profesor 1, ingeniero mecánico, además de laborar en su área de especialización, imparte clases de italiano desde hace ocho años, los cuales ha tenido la oportunidad de trabajar con grupo de primero a cuarto nivel. Cuenta con estudios de la lengua italiana y vivió en Italia durante un intercambio estudiantil, cuando estudiaba su licenciatura. El Profesor 2, con maestría en lenguas modernas, además de impartir clases de italiano en UNISER, también ha trabajado como docente del inglés en instituciones privadas y públicas, actualmente emprende una empresa de enseñanza

de lenguas y cultura. El profesor 3 funge como coordinador de inglés en un colegio católico privado. El profesor 4, nacido en Italia, llegó a México hace poco más de seis años, iniciando a trabajar en este centro de lenguas. Al mismo tiempo imparte clases particulares de lengua, cultura y cocina italiana, además también ofrece talleres de cultura y cocina en el centro de lenguas de una universidad privada, mientras que terminó la licenciatura en derecho que había iniciado en Roma y revalidó en Mexicali. El profesor 5, licenciado en derecho, al mismo tiempo que empezó a impartir clases de italiano en UNISER, inició a impartir clases de derecho internacional y derecho romano en la Facultad de Derecho de la UABC. Finalmente, el profesor 6, licenciado en negocios internacionales y actualmente estudiante de la licenciatura en enseñanza de lenguas, imparte clases en UNISER, en una universidad privada y además ofrece clases particulares de italiano e inglés. Inició impartiendo clases de ambas lenguas en la Biblioteca Pública Central Estatal.

Cabe destacar que aún en la actualidad, en la realidad en que se vive, siguen existiendo los profesores de lenguas que solamente enseñan porque “conocen la lengua” lo cual no garantiza que se encuentren preparados para enseñarla. Hernández y Sancho (1993) establecen que “saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado” (p. 25). Es por este motivo que la formación del docente para la enseñanza, en este caso, de una lengua, es esencial para el desarrollo de su profesión.

Se describen también en este apartado, la cantidad de alumnos y el perfil de quienes participaron en este proyecto. La cantidad de alumnos entrevistados es de diez, con los cuales se pensó en trabajar a manera de grupo focal.

Se consideró que dos alumnos por profesor, fueron suficientes para interpretar la percepción que tienen acerca del error y su corrección (ver tabla 3.5), todo con referencia a sus profesores.

Tabla 3.5

Cantidad de alumnos por docente

Docente	Grupo	Cantidad de alumnos	Sexo
Profesor 2	II	2	2 hombres
Profesor 3	I	2	2 mujeres
Profesor 4	VI	2	1 hombre y 1 mujer
Profesor 5	V	2	1 hombre y 1 mujer
Profesor 6	IV	2	2 mujeres
Total			10

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las características que se tuvieron contempladas para la selección de los alumnos participantes, es que de los dos alumnos por docente que se tomaron en cuenta para el estudio, uno de ellos sea estudiante de la Facultad de Idiomas, de preferencia de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, de no ser así, se pudo trabajar con estudiantes de la Licenciatura en Traducción o algún egresado de una de estas dos licenciaturas. El otro alumno debía ser de otra área de estudio (ingeniería, negocios internacionales, arquitectura, entre otras), o en su defecto, un alumno que no sea estudiante universitario, es decir, alguien que acuda a clases de lengua proveniente del público en general.

Los rubros anteriores se pensaron con el fin de tener opiniones variadas y no solamente tener respuestas desde la perspectiva de ser estudiantes de enseñanza o por tener un contacto cercano con quienes se dedican a la docencia de lenguas. Asimismo, se quiso conocer cómo

perciben al error y su corrección, las personas que no tienen una formación en el área de la docencia, pedagogía o cualquier área afín.

Las sesiones por grupos focales se llevaron a cabo a través de la plataforma *Google Meet* y solamente una vía *Zoom*, ya que se tuvieron que llevar al formato virtual, debido a la contingencia sanitaria que se vivió durante el desarrollo del trabajo.

3.5.2. Entrevista semi estructurada y en profundidad

Como se menciona a lo largo de este estudio, la entrevista, por su naturaleza, es una de las bases para investigar un fenómeno dentro de la cualitativa, por lo tanto, se optó por utilizar esta técnica para la obtención y recolección de datos. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999, p.167), “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado”. A través de las entrevistas aplicadas en este trabajo, se espera lograr conocer la percepción de estudiantes y docentes, sobre el error y su corrección.

Los mismos autores, Rodríguez, Gil y García (1999), destacan la importancia de las entrevistas y su impacto en torno al problema investigado. Los autores aseveran lo siguiente:

Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado. Los datos poco elaborados recogidos en una fase anterior son transformados en información valiosa sobre el problema estudiado o bien en claves que conducen a la modificación de ciertas conductas o actitudes de los sujetos entrevistados. En el proceso de análisis e interpretación de los resultados, debemos distinguir una casuística diferente que afecta las distintas modalidades de entrevistas. (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 167)

Los autores apenas mencionados aseguran que la preparación de este tipo de entrevista requiere de cierta experiencia, habilidad y tacto para saber buscar lo que se desea conocer; focalizar progresivamente el interrogatorio en cuestiones más precisas cada vez, aunque a veces se necesite

más de una entrevista para obtenerlo, y ayudar a que el entrevistado se exprese y haga aclaraciones sin sugerirle una respuesta.

Spradley, (1979) concibe la entrevista a profundidad como “una serie de conservaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (p. 58). Con esto no se dice que sea una conversación libre, simplemente se presenta como una conversación o una discusión, que va guiando al entrevistado para que pueda aportar toda la información que se está buscando.

Cuando se trata del desarrollo de una entrevista en profundidad, se puede citar a Rodríguez, Gil y García (1999), quienes la describen de la siguiente manera:

El desarrollo de la entrevista en profundidad se apoya en la idea de que el entrevistado o informante es un ser humano, no un organismo que responde a la manera pauloviana a un estímulo externo; es una persona que da sentido y significado a la realidad. Desde esta perspectiva, la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación. (p. 171)

Así, se entiende, entonces, que la entrevista a profundidad no es una serie de preguntas que se van a cerrar a una sola respuesta, sino que se puede utilizar una guía, pero se pretende obtener la mayor cantidad de datos que el entrevistado pueda proporcionar y a partir de ellos, se interpretará su percepción.

Rodríguez, Gil y García (1999) describen la relación entre el entrevistador y el entrevistado, como una situación donde debe prevalecer la confianza para que se obtengan los datos con éxito.

En sus palabras se revisa lo siguiente:

La entrevista en profundidad requiere para su desarrollo un tipo especial de relación entre las personas en ella implicadas. Esa relación es tan importante que llega a condicionar la calidad de la información recibida. Si tuviéramos que resumir en un concepto el carácter

de esa relación seguramente hablaríamos de *confianza*. De este modo, podríamos decir que la entrevista en profundidad es un proceso de entendimiento y confianza mutua entre entrevistador y entrevistado. (p.171)

La descripción proporcionada por los autores, explica claramente que la relación que se establezca desde el principio entre los participantes en la entrevista, determinará el tipo de información que se obtendrá y qué tan útiles serán para el análisis de los resultados y su interpretación.

Todas las características mencionadas en este apartado, aunadas al tipo de preguntas que se utilicen para hacer fluir la entrevista, el diálogo que se establezca entre entrevistador y entrevistado, fueron las piezas clave para determinar el éxito de este tipo de técnica de recolección de datos.

Se realizaron entrevistas a distancia (virtuales) a los docentes y a los alumnos, para conocer de una manera más certera, cuál es la intervención pedagógica que aplica el docente cuando se enfrenta a los errores que cometen sus alumnos, de qué manera percibe estos errores y qué postura toma ante los mismos. Por otro lado, se obtuvo la perspectiva de los alumnos, mediante un grupo focal donde se indagó su percepción acerca del error y la corrección que aplica el docente en el aula.

3.5.2.1. Guía de Entrevista de Docentes

Las preguntas descritas en este instrumento, que se localiza en el Anexo 2, son las que se utilizaron para llevar a cabo las entrevistas de los seis docentes de italiano. Algunas preguntas se tuvieron que omitir, debido a que el docente daba una respuesta a éstas mientras contestaba a otra pregunta, en algunas ocasiones nada más se pedía una clarificación de la información, para evitar sonar repetitivos o insistentes sobre un solo aspecto. Asimismo, ocurrió que con algunos docentes fue

necesario realizar otras preguntas durante el desarrollo de la entrevista, debido a que se trataba de una entrevista en profundidad y era necesario ahondar más en ciertos aspectos.

Las preguntas van desde cuál es su concepción de error, cómo se sienten cuando sus alumnos cometen errores, hasta preguntas sobre cómo corrigen, cuándo y por qué lo hacen.

3.5.3. Grupo focal

Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012, p. 56) definen la técnica del grupo focal como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos”. Las mismas autoras, expresan lo siguiente con respecto a estos grupos focales:

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012, p- 56)

Se optó por realizar las entrevistas a un grupo focal, en lugar de entrevistas individuales, debido a que es más probable que los estudiantes se sientan en un ambiente libre y cómodo para expresarse, si se encuentran rodeados de personas con las mismas características que ellos, es decir, en el papel de estudiantes. Como se mencionó con respecto a lo que aseveran las autoras, se motiva a los participantes para que opinen y comenten sobre cualquier tema, sin temor a expresarse.

Para poder llevar a cabo una entrevista a un grupo focal, es necesario tomar en cuenta algunos protocolos, tener en mente una temática específica, una guía de entrevista, objetivos bien

establecidos, una justificación y algunos lineamientos. Una vez establecido lo anterior, se procede con algunas cuestiones de logística, tales como la elección de los participantes, programación de la sesión de entrevista, idear una estrategia para acercarse e invitarlos, entre otros aspectos. Uno de los aspectos más importantes que hay que tener siempre en cuenta para el éxito de una entrevista a un grupo focal, es el moderador, quien dirige el diálogo basándose en la guía de entrevista. (Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, 2012)

Mella (2000) afirma que existe una diferencia de gran importancia entre la entrevista individual y la grupal, lo cual es el caso del grupo focal, y esta diferencia es la cantidad de información que se provee sobre el entrevistado. Mella asegura que aun la entrevista más corta, podrá generar más datos sobre la persona entrevistada, de lo que se logra obtener dentro de una entrevista grupal. Sin embargo, por cuestiones de la contingencia sanitaria y debido a que las clases se están llevando de manera virtual, la comunicación con los estudiantes no fue la más eficiente. Por tal motivo, solamente se contó con la participación de diez estudiantes, los cuales se dividieron en tres grupos focales, por motivo de los horarios de los que ellos disponían. En el primer grupo, se entrevistaron cuatro alumnos, con una duración de 45 minutos. En el segundo grupo se entrevistó a tres alumnos, con una duración de 46 minutos. Finalmente, el tercer grupo constó de tres alumnos, con una duración de 43 minutos.

La investigadora de este proyecto fungió como moderador de las sesiones de grupos focales. En cuanto al territorio, por cuestión del cambio que se hizo al modo virtual, se realizaron a distancia, mediante una plataforma de internet. Las tres sesiones se llevaron a cabo cada una en un solo momento.

3.5.3.1. Guía de Entrevista de Alumnos.

En el Anexo 3 se encuentra la guía de entrevista a alumnos, instrumento utilizado para llevar a cabo las entrevistas a los alumnos de italiano. Al igual que en las entrevistas a los docentes, en las de alumnos hubo ocasiones en que fue necesario omitir ciertas preguntas para no repetir información y hubo casos en los que se debió agregar alguna pregunta para clarificar los datos que estaban proporcionando.

De la misma manera que como se realizó con los docentes, las preguntas de los alumnos van desde su concepción de error, los sentimientos que se presentan cuando cometen errores y son corregidos, hasta la manera en que se les corrige, si consideran pertinente esta corrección y los motivos por los cuales deberían o no ser corregidos.

3.6. Fase 5: Interpretación de la percepción del error y su corrección

3.6.1. Análisis de datos

Después de haber realizado las entrevistas a docentes y alumnos sobre cuál es la percepción que tienen del error y su corrección, se procedió con la interpretación de los datos recabados a lo largo del proceso de investigación.

La interpretación de los datos se realizó bajo los pasos del método hermenéutico, es decir, el proceso interpretativo. Para poder describir los pasos llevados a cabo, primero empecemos por definir la hermenéutica. De acuerdo con Beuchot (2015), la hermenéutica es la disciplina, que también puede considerarse una ciencia y un arte, que trata de comprender textos, en donde intervienen el texto, el autor y el lector.

Beuchot (2000) explica que la hermenéutica busca colocar un texto dentro de un contexto. Este autor define la hermenéutica como una ciencia, porque, la ciencia se ve como un conjunto

estructurado de conocimientos, donde los principios dan la organización a los demás enunciados y, a su vez, la define como arte, ya que es un conjunto de reglas que rigen una actividad, ya que enseña a aplicar correctamente la interpretación. La hermenéutica tiene como objeto de estudio al texto y como objetivo el acto interpretativo. Este acto, el autor lo describe como el proceso en el que el lector pone un texto en su contexto, es decir, donde lo creó su autor y lo aplica al contexto actual. Uno de los requerimientos de la hermenéutica para poder estudiar un objeto, es que debe ser polisémico.

El acto hermenéutico, consta de los tres elementos antes mencionados: texto, autor y lector. El texto es el que contiene el material a ser interpretado, el autor y el lector, coinciden en el texto, donde el lector debe comprender el punto del autor, sin ser completamente objetivista, es decir, simplemente dar a conocer lo que el autor quiso plasmar en su texto, pero tampoco debe ser completamente subjetivista, esto es, ignorar por completo la intencionalidad del autor, anteponiendo los argumentos y opiniones propias solamente.

Los pasos que conforman el proceso interpretativo, de acuerdo con el mismo autor, Beuchot (2000), explica que lo primero que surge ante el texto es una pregunta interpretativa que requiere de una respuesta interpretativa, es decir una hipótesis o tesis o como él lo llama, un juicio interpretativo, el cual se deberá comprobar mediante una argumentación interpretativa. La pregunta interpretativa busca la comprensión, se basa en preguntas como: ¿qué significa el texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién está dirigido?, ¿qué me dice a mí?, ¿qué dice ahora?, entre otras. Cuando se resuelve la pregunta, también llamada juicio prospectivo, se hace juicio efectivo.

En el presente proyecto de investigación, se trabajó bajo este acto hermenéutico, buscando dar una interpretación que no quedara completamente del lado del autor, mucho menos completamente del lado del lector. Este análisis se trabajó apoyado en el software para el análisis

de datos cualitativos Atlas.ti. Se siguieron los pasos de este proceso interpretativo, buscando la comprensión de la percepción de docentes y alumnos sobre el tema del error y su corrección, buscando responder a la pregunta interpretativa a través del razonamiento.

Se analizaron las siguientes categorías, de acuerdo con Martínez Miguelez (2004): actos, significados, participación y relación. Estos se refieren a los estudios de acciones que duran solamente algunos minutos en la clase; expresiones verbales que permiten ver cómo se viven los actos; los compromisos que involucran a las personas vinculadas; y cómo se establecen los vínculos entre los participantes en el estudio, respectivamente. La observación de estas categorías es lo que nos lleva a determinar con qué formas los maestros observados realizan sus correcciones.

3.6.2. Validez y confiabilidad del estudio

Debido a la naturaleza particular de toda investigación cualitativa y la complejidad de las realidades que se estudian, no siempre es posible replicar o repetir un estudio en su sentido más estricto, como ocurriría en diversas investigaciones experimentales (Martínez Miguélez, 2006). Es por eso que los investigadores cualitativos, se han tenido que regir a una serie de estrategias que les permitan corroborar la validez y la confiabilidad de sus estudios.

La validez, de acuerdo con Martínez Miguélez (2006), en un sentido amplio y general, la investigación tiene alto nivel de validez en la medida en que sus resultados reflejan una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada. Por otro lado, de acuerdo con el mismo autor, una investigación es confiable cuando es estable, congruente, igual así misma en diferentes tiempos y previsible en un futuro, sin embargo, en un estudio cualitativo esto no es posible, por lo que se acude a las estrategias de usar categorías de bajo nivel de inferencia, pedir colaboración de sujetos informantes, triangular la información, entre otros.

Para lograr cubrir los objetivos diseñados para esta investigación, se decidió llevar a cabo la triangulación, ya que, Martínez Miguélez (2006) asevera que, la triangulación en las ciencias humanas mejora notablemente los resultados dándoles validez y confiabilidad de una manera particular. La triangulación puede ser varios tipos, como lo son: triangulación de métodos y técnicas; triangulación de datos; triangulación de investigadores; triangulación de teorías; y triangulación interdisciplinaria. Para este estudio se optó por utilizar la triangulación de datos, debido a que ésta se lleva a cabo con una variedad de datos provenientes de diferentes fuentes, en el caso particular de esta investigación, se contrastaron los datos obtenidos por las entrevistas, las observaciones y la teoría ya existente acerca de los temas estudiados.

Por otro lado, LeCompte y Goetz (1982) citadas en Rodríguez, Gil y García (1999) hacen una adaptación de conceptos positivistas del diseño etnográfico, para apreciar la fiabilidad interna y externa de los resultados de un proyecto de investigación, ya que la falta de la fiabilidad y la validez de estos resultados restan valor a los alcances del investigador. La fiabilidad externa consiste en saber si el investigador podría llegar a fundamentar de la misma manera un fenómeno en un escenario similar o igual, para esto se deben seguir los siguientes pasos: 1. Tener información clara sobre el papel que el investigador desempeña en el contexto que estudia; 2. Contar con la descripción clara de los participantes y los criterios de selección de los mismos; 3. Tener acceso a la descripción de contextos sociales y circunstanciales que faciliten replicar el estudio; y 4. Presentar un marco teórico bien fundamentado.

La fiabilidad interna de la que hablan LeCompte y Goetz se refiere al grado en que otro investigador pudiera replicar el estudio y obtener los mismos resultados, es decir, basándose en la selección de teoría, conceptos, la manera en que los traduce o los aplica y qué tanto influyen sus papeles como observador o participante en cuanto a las percepciones de lo estudiado.

Lincoln y Guba (1985) citados en Rodríguez, Gil y García (1999) no hablan de fiabilidad o confiabilidad y validez, sino que rechazan estos conceptos y ellos aportan cuatro preocupaciones básicas que se deben tener en cuenta cuando se trabaja un estudio cualitativo: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad.

El valor de verdad que se refiere a la credibilidad de los datos obtenidos de la investigación, que no se hayan hecho alteraciones y se respeten las percepciones de quienes participaron y aportaron a la investigación. La aplicabilidad, que también nombran transferibilidad, que por la naturaleza del paradigma cualitativo no se esperaría que los resultados fueran generalizables, sin embargo, que sí sean transferibles entre contextos. La consistencia o dependencia, hace referencia a que si se replica en estudio, no se esperaría que los resultados fueran idénticos, sin embargo, dependiendo las diferencias o variantes que existan, los resultados sean consistentes con lo que ya se obtuvo en un primer momento o un primer contexto. Finalmente, la neutralidad, también llamada confirmabilidad, donde se realiza la ya mencionada triangulación y el ejercicio de reflexión, incluso, llegando a acudir a agentes externos de revisión, para verificar que los intereses o las inclinaciones del investigador no se vean reflejados en el desarrollo del proyecto. Se adoptan todos los aspectos mencionados por los autores, ya que se busca sea un válido y confiable.

Para dar mayor grado de validez y confiabilidad al estudio, se destaca que la investigadora adoptó un par de los tipos de roles que puede propuestos por Rodríguez, Gil y García (1999).

Principalmente, se un papel como tal, de investigador, donde se han estado buscando y analizando todas las fuentes teóricas que puedan abonar al proyecto y puedan sustentarlo y darle una mayor validez y confiabilidad.

El otro papel adoptado es el de observador externo, donde, al ser presenciales, no participó en las sesiones, solamente se tomaron nota y se videograbaron. Posteriormente, al ser las clases a

distancia, solamente se revisaron los videos proporcionados por los docentes, sin que la investigadora participara en absoluto de las sesiones.

3.6.2.1. Aspectos Éticos de la Investigación.

El desarrollo de este proyecto de investigación conllevó a la consideración de ciertos aspectos éticos. Primero, debido a que se trabajó directamente con personas (docentes y alumnos), fue de vital importancia tratarlos con el debido respeto que merecen y dirigirse a ellos, antes que nada, para solicitar su consentimiento para poder tener un acercamiento y aplicar los instrumentos necesarios.

Asimismo, se les informó de la confidencialidad de los datos y el manejo únicamente para los fines académicos. Además, también se solicitó el permiso a la institución para poder acercarse a los docentes y a alumnos. Cabe destacar, que esta labor fue sencilla y no requirió de altos niveles de formalidad, ya que la investigadora forma parte del cuerpo de docentes de UNISER, A.C.

Como se mencionó anteriormente, la validez y la confiabilidad en los estudios cualitativos tiende a ser cuestionada, sin embargo, a pesar de ser una investigación que se analizó bajo métodos subjetivos, se realizó cuidando cada aspecto que pudiera malinterpretarse, dando la atención debida y tratando de ser lo más objetivos posible dentro de la subjetividad

En el siguiente apartado se encuentra el análisis y discusión de resultados, donde se verá reflejada la articulación de la descripción metodológica aquí realizada.

4. Hallazgos y discusión de resultados

En este apartado se articulan los resultados de acuerdo con las preguntas de investigación y objetivos, aunque sin seguir el orden en que se plantearon. Esta medida se optó, ya que dentro de las categorías de análisis se integran elementos que se enlazan dentro de las mismas. Se busca analizar e interpretar de forma holística, ya que cada una de sus partes se interrelacionan. Al iniciar se encuentran los hallazgos y discusión de las entrevistas realizadas a docentes y alumnos donde, además, se hace un contraste y comparación con los datos obtenidos de las observaciones y se incluyen ciertos aspectos importantes del AE realizado para esta investigación. Posteriormente, se presenta la información detallada de los datos que contiene el AE de muestras de producción oral de estudiantes de italiano. Finalmente, se aborda una sección en donde se presenta la aportación que hace esta investigación al campo de la enseñanza de las lenguas, un esquema que muestra la sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje, obtenida a partir del análisis y discusión de los resultados.

4.1. Análisis de la percepción del error y su corrección

Se aplicaron entrevistas en profundidad a seis docentes de italiano como lengua extranjera del centro de lenguas UNISER, A.C., para determinar cuál es la percepción de los docentes acerca del error y su corrección, así como develar las opiniones, de los docentes y posteriormente de alumnos, respecto a estas dos nociones y que permitan identificar aspectos pedagógicos que impacten el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Se realizaron categorías a priori para tener un objetivo al momento de realizar el análisis de los datos. Sin embargo, siempre se tuvo la apertura a que hubiera categorías emergentes. Por parte de las entrevistas, observaciones y AE aplicado a los docentes, se destacan las siguientes categorías (ver Figura 4.1):

Figura 4.1

Categorías de análisis sobre los docentes



Fuente: Creación propia

Para los alumnos se trabajaron las siguientes categorías a priori (ver Figura 4.2):

Figura 4.2

Categorías de análisis sobre los alumnos



Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías son la parte medular de los hallazgos de esta tesis y de la discusión de los resultados. Como se puede observar, se trabajaron los mismos criterios tanto para docentes como para alumnos. En estas categorías se buscó obtener datos sobre el error en la enseñanza y aprendizaje del italiano, develando aspectos que llevaran al entendimiento de la percepción de profesores y alumnos, así como interpretar de qué manera intervienen los docentes y cómo reciben esta intervención los alumnos. En el segundo esquema que muestra las categorías analizadas sobre los alumnos, aun cuando se tenían pensadas solamente cinco de las categorías, las cuales concordaban con las de los docentes, en esta parte de los alumnos se obtuvo una categoría

emergente. Los estudiantes entrevistados hicieron mención de qué es lo que hacen después de ser corregidos, por lo tanto, se optó por agregar la categoría de estrategia de aprendizaje a partir de la corrección del error, la cual indica qué hace el alumno después de que el docente lo corrige.

Estrategia de aprendizaje a partir de la corrección

El reporte de los datos se llevó a cabo de manera que se pudiera guardar la identidad de los docentes involucrados, por lo tanto, solamente se manejan dos grupos, en donde no se hace mención de cada docente específicamente. Uno de los grupos es donde se encuentran los docentes con formación para la enseñanza de lenguas y otro donde se ubican los docentes que con formación distinta o en otras áreas. En conjunto con los hallazgos, se presentan diferentes muestras de participaciones de los entrevistados, las cuales dan sustento a los resultados obtenidos. Tanto en los fragmentos como en la discusión de los resultados se utilizarán las siguientes nomenclaturas para hacer referencia a estos grupos: PCF (profesor con formación para la enseñanza de lenguas) y PFD (profesor con formación distinta o en otras áreas).

Por otro lado, es importante recordar que las entrevistas a alumnos se llevaron a cabo por medio grupos focales. Se trabajó con tres grupos, de los cuales, el total fue de diez alumnos. De ellos, se entrevistaron cinco estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, tres mujeres y dos hombres, entre las edades de 20 y 25 años. Asimismo, se entrevistó a una estudiante de la Licenciatura en Traducción de 20 años. Se entrevistaron dos mujeres estudiantes de la Licenciatura en Diseño Gráfico, de 19 y 20 años. Un alumno estudiante de Ingeniería de 21 años y un alumno estudiante de la Licenciatura en Derecho de 22 años. Al igual que en las entrevistas de docentes, se pueden presentar fragmentos de la participación del entrevistado, caracterizándolo por una nomenclatura como la que se presenta a continuación: “(G1-M)” o “(G1-F), donde G1 corresponde al número de grupo al que pertenece el alumno y M o F a si es de género masculino o femenino.

Para el caso de los alumnos se optó por no dar más datos que pudieran revelar su identidad. A continuación se da inicio con la presentación de los hallazgos y la discusión de los resultados.

Percepción del error

El primer punto a discutir es el error y la definición o concepto que tiene cada uno de los docentes acerca del error es muy variada. Va desde una definición muy corta, hasta la aportación de una serie de ejemplos que representan la noción de error para el docente.

Para algunos un error no es más que hacer una cosa incorrecta, hacer algo que no se debía haber hecho o simplemente algo que se sale de la norma, dándole un significado muy general y no adentrándose en el tema del aprendizaje de lenguas. Lo anterior se puede apreciar en las participaciones de los informantes:

“si nos vamos así, que en literal en la definición de error, pues es algo que es incorrecto. Algo que está, ya sea mal hecho, mal dicho, o algo por el estilo” [sic] (PCF); “[...] un error es en este caso, no hacer lo que se debía haber hecho, no hacer lo correcto. Sí, se diría la acción de no hacer lo correcto o lo que se tendría que hacer en su determinado momento”. (PFD); “[...] un error es algo que se sale de la norma, es todo aquello que no- Bueno, a ver, cómo lo podría expresar de la mejor manera, bueno, si hay una variación en la norma, si no se sigue, para mí eso es un error”. (PFD).

Estos docentes entienden el error en un sentido general, como “algo” que está equivocado o realizado de manera incorrecta, sin embargo, ellos no le dan un significado dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe destacar que de los docentes mencionados anteriormente, dos tienen una formación académica distinta a la de docentes de lenguas con seis y cinco años de experiencia docente,

respectivamente. Se pudiera pensar que la formación de estos docentes les ha creado una idea más estricta de lo que es un error, es decir, pensar simplemente que un error es algo que no está bien hecho o bien dicho. El otro docente que mencionó que concibe el error de esta manera, hace una aclaración, después en la entrevista, donde señala que dentro de la enseñanza de lenguas el error tendría otra definición.

Por otro lado, tres docentes de los entrevistados, todos con una formación en la enseñanza de lenguas o, en el caso de uno de ellos, con una certificación en la enseñanza del italiano, consideran que el error dentro del aula de lengua tiene un propósito para motivar el aprendizaje:

“siempre es como el área de oportunidad” (PCF); “son aceptables los errores, pero siempre y cuando los veamos como un espacio de mejorar, ¿no? Un área de oportunidad” (PCF); “[...] yo siempre considero el error como una oportunidad de entender cuál es- Me ayuda, una oportunidad para ayudarme a entender cuáles son las necesidades del alumno, cómo está respondiendo a la enseñanza”, “[...] una oportunidad para mejorar, para entender más las necesidades del alumno, y mejorar el método”, “[...] tengo que pensar por qué pasó, a lo mejor la actividad que se preparó no fue útil al cien por ciento”, “es como un estímulo a reflexionar sobre cómo mejorar [...]” (PCF).

Si se analizan con detenimiento las aportaciones de los docentes anteriores, se debe considerar que estos profesores tienen cinco, ocho y diez años de experiencia como docentes, también se puede apreciar que la trayectoria que han forjado les ha enseñado que con los errores de sus alumnos pueden encaminar la enseñanza hacia donde hace falta cubrir ciertos aspectos importantes.

Resalta que una de los informantes, PCF, hace una aportación muy importante y que ninguno de los demás docentes menciona, acerca de la diferencia de *error* y *mistake* o como la teoría aquí citada lo menciona “error” y “falta”. Se hace evidente que la formación académica de

este docente se refleja en la forma de concebir el error, ya que realiza un análisis más profundo, no guiándose solamente por un pensamiento genérico acerca de lo que la palabra error significaría.

“mistake and error, en español generalmente nada más decimos como ‘error’, podríamos a lo mejor al otro llamarle un desliz o algo así. Para mí están los errores que en inglés conoceríamos como mistakes, que son aquellos que, se nota a veces que el alumno simplemente, olvidó, [...], cosas que el alumno ya tiene conocimiento, pero a lo mejor en su distracción, en el nerviosismo del momento, de estar haciendo el ejercicio, se le pasó por alto. Luego vienen los que son ‘error’, que ya, estamos hablando de cosas como más profundas. En algunas incluye ya como, un manejo, incluso podría ser como influencia de la primera lengua, algo que a lo mejor en su primera lengua también lo hace mal, y pues esto influye en esa segunda o tercera lengua que está aprendiendo” (PCF).

Esta docente toca puntos de transferencia o incluso interferencia de las lenguas que conoce el alumno.

Un PFD también menciona que hay “equivocaciones” que no resultan tan graves como cometer un error, esto debido a que puede ocurrir por falta de atención o distracciones (factores extralingüísticos). Asimismo, un PCF hace una aseveración similar:

“a veces es más que nada porque sabes que a lo mejor la causa del error es simplemente que el alumno no está poniendo atención” (PCF); “cometen el error o de no leer bien”; “porque a acción que no se siga, o bueno, sería más bien como equivocarse, como un error” (PFD).

Por su parte, los alumnos de italiano también tienen diferentes opiniones y puntos de vista al concebir un error como tal. Algunos de ellos inician por decir que un error es una equivocación inconsciente, lo cual se aprecia en sus palabras:

“Un error es cuando te equivocas, pero inconscientemente” (G1-M); “pudiera ser como una acción [...] como inconscientemente no fue un resultado favorable o algo así” (G1-M); “un poquito más inconsciente, uy fue un slip [desliz], como que se te pasó eso. Como de distraerse” (G1-M).

En este caso, se considera que los alumnos conciben el error como lo que Norrish (1983) llamaría lapsus, el cual se debe a factores extralingüísticos, por lo tanto, son inconscientes. Esta concepción pudiera deberse a que en un determinado momento no se estaba prestando la debida atención o a un pequeño olvido.

Otros alumnos hacen alusión al error simplemente diciendo que es algo incorrecto o no correcto, por ejemplo:

“actuar, hablar o hacer algo de una manera no correcta” (G1-F); “Nosotros tenemos un error cuando lo hacemos de una manera incorrecta” (G2-F); “un error yo creo que es la acción de no hacer algo correcto” (G3-M); “el error es más que nada una acción, que [...] no está hecho de manera correcta, dependiente del contexto en el que estés” (G2-F).

Los alumnos perciben que el error es algo que se sale de esas reglas establecidas.

Algunos alumnos pasan de solamente ver al error como algo incorrecto, señalando que el error ocurre cuando una persona se equivoca a causa de carecer de un conocimiento. Por lo tanto, los alumnos también hacen una diferenciación entre el error y la equivocación. Resalta que los estudiantes que hacen una diferenciación entre el error y la equivocación o señalando las

diferencias en cuanto las consecuencias, son estudiantes de enseñanza de lenguas, lo cual parece otorgarles un conocimiento más amplio de todos estos aspectos.

Uno de los docentes, un PFD, no provee una definición de error, sin embargo, deja ver que tiene la noción al hacer mención de distintos ejemplos de errores que pudieran ocurrir dentro del aula. Sin embargo, no lo canaliza al área de la enseñanza de lenguas, solamente menciona acciones que pudieran tomar tanto docentes como alumnos y que pudieran representar un error en el desempeño de los mismos. Se puede pensar que, por sus antecedentes académicos, este docente tienda a pensar de una más analítica, ya que, durante la entrevista, el informante mencionaba que quería agotar todas las posibilidades de lo que podía ser un error en el aula.

Después de analizar las nociones que los docentes tienen acerca de un error, algunas de sus ideas parecen idóneas, sin embargo, algunas otras no, ya que, sí es verdad que el error es algo incorrecto o una falta a la norma, pero no siempre una falta o desviación de la norma significa que sea completamente incorrecto.

Por otro lado, se apoya completamente la idea de que en una clase de lengua el error siempre representará una oportunidad de mejorar, tanto en el aprendizaje como en el método de enseñanza utilizado. Como se ha venido mencionando, de acuerdo con diversos autores, después de que un alumno comete un error, viene el crecimiento de poder corregirlo y aprender de éste.

Todos los alumnos sabían o tenían una noción de lo que significa un error, algunos en mayor o menor medida, sin embargo, todos piensan algo distinto. Principalmente, al ver que algunos estudiantes tienen conocimiento de la enseñanza de lenguas, otros tienen conocimientos en áreas distintas como derecho, ingeniería y diseño gráfico, las opiniones pudieran tener un trasfondo que tiene que ver con sus antecedentes. Por ejemplo, un estudiante de derecho comentó

que el error deberse a la falta de experticia y el ingeniero mencionaba que el error es hacer algo de manera incorrecta.

Sentimientos involucrados y postura ante el error

Ahora bien, los docentes de italiano tienen opiniones muy variadas en cuanto a lo que experimentan cuando uno de sus alumnos comete un error y la postura que toman ante los errores que se cometen en el aula de italiano.

Algunos informantes comentan que cuando sus alumnos cometen errores, experimentan sentimientos distintos, algunos sienten frustración, sorpresa, asombro e incluso coraje. Por ejemplo:

“[...] siempre hay como emociones distintas”, “A veces, este, sí te sorprende” [sic], “[...] a veces sí hay ese también como, sentimiento de frustración”, “el sentimiento generalmente es como el asombro, la duda de por qué, ¿por qué sigue pasando esto?” (PCF); “cuando el error es más como que gramatical, ahí sí digo como que “chin, lo acabamos de ver, ¿lo habré explicado mal?” [sic], “sí me siento, así como que ay, caray, a lo mejor no fui muy claro” (PCF); “[...] hasta cierto punto enojo, porque siento que les dejo las instrucciones demasiado claras”, “siento entre enojo y frustración”, “siento entre frustración, enojo, digo, a veces hasta ya me río, para no sentirme mal. [...]”, “sí me llego a enojar un poco, no tanto como en la otra facultad, pero sí, sí me llego a enojar [...]” (PFD)”.

Si el docente no muestra la apertura para aprender de su experiencia, llega a presentar, además de los sentimientos que mencionaron los informantes, la sensación de que su trabajo no rinde frutos y que están fallando como docentes. Cuando los informantes comentan que sienten

sorpresa, asombro, frustración, salta a la vista que lo dicen dos de los PCF, se podría pensar que estas personas consideran que su enseñanza siempre va a ser efectiva, ya que, cuentan con una formación para la enseñanza de lenguas, lo cual les permitirá llevar a cabo esta labor de una manera más clara y sencilla. Incluso, uno de estos profesores comenta que sus sentimientos cambian dependiendo del tipo de error que cometa el aprendiz.

Uno de los informantes que tiene como antecedentes académicos una formación distinta a la enseñanza de lenguas, comenta que cuando sus alumnos cometen errores, siente frustración y enojo, llegando a utilizar el mecanismo de la risa para contenerse y no demostrar esos sentimientos. Esto es interesante, ya que, los sentimientos que experimenta este docente podrían deberse, también, a su formación profesional, ya que, tal vez en su formación se esperaba que lo que dice o establece, no genere dudas ni confusiones, tratando de tener argumentos que le den la razón. Además, este docente tiene experiencia enseñando a estudiantes de otra facultad, lo cual, en la entrevista comentaba que dar un trato distinto, ya que con estos alumnos se debe ser más severo que con los alumnos de lengua, sin embargo, no siempre es posible separar completamente los papeles que uno debe desempeñar en diferentes contextos.

Otro dato importante que se aprecia en este apartado es que cuatro de los seis docentes entrevistados mencionan que para ellos el error representa una alerta, un impulso o, incluso, mencionaban que algo donde colocar una flecha para guiar la enseñanza.

“en mi caso es un impulso” (PFD); “para ya saber yo en dónde pongo yo alguna flecha para prestar más atención ahí y ya después pues corregirlos y así” [sic] (PFD); “[...] una alerta. [...] simplemente me pongo alerta y trato de corregirlo, pero tampoco es de que, pues yo me sienta mal, o de que me frustre” (PFD); “si tengo que hablar de cómo me siento yo, siempre muy tranquilo, el error no lo veo como un problema”; “el error para mí es un

momento de reflexionar sobre por qué pasó, [...] porque el error no lo veo nunca como una falla mía, como una falla del alumno, una falla del método, no” (PCF).

En lugar de castigar o señalar como algo negativo el error cometido, el docente tiende a buscar una alternativa que permita a sus alumnos entender aquel aspecto en que se presentó el error, de manera que deje de ser un error y se convierta en un aprendizaje significativo.

El error como indicador guiará la enseñanza, ya que informa del avance que está teniendo el alumno y así se sabrá cuáles son las necesidades que se deben cubrir todavía. Tres de estos docentes no tienen una formación en cuanto a la enseñanza de lenguas, siendo estos. Sin embargo, se decidió incluir en esta sección a un PCF, ya que, este docente expresa la misma idea que los demás, pero le otorga otro nombre al mismo proceso, él decide llamarlo “momento de reflexión”, entendiendo que el error es ese indicador, como lo señala la teoría, que lo invita a reflexionar, para analizar cuáles son las áreas en las que falta profundizar o ajustar ciertos aspectos de la enseñanza para que los alumnos corrijan sus errores. Cabe recordar que uno de los PCF cuenta con la certificación para la enseñanza de italiano como lengua extranjera. Estos docentes ven en el error esa señal que les indica cuál es la dirección que le deben dar a su enseñanza, si el error es reiterativo, eso significa que deben detenerse y tratar de explicar de una manera más clara, si el error se corrige rápidamente, significa que los alumnos están listos para continuar con su proceso de aprendizaje.

Por su parte, se encontraron sentimientos variados en los estudiantes. Algunos comentan que se sienten apenados o avergonzados, otros se sienten frustrados, otros contentos e, incluso, hay quienes se sienten tristes al cometer un error y ser corregidos. Al mismo tiempo que expresan cómo se sienten con esto, están dejando ver cuál es la postura que ellos adoptan ante los errores. Algunos de los alumnos aseguran sentirse apenado cuando cometen un error y éste es corregido.

La G3-F menciona que no les gusta participar porque sienten mucha vergüenza, al grado que prefiere permanecer en silencio para no sentir que los demás piensan que no sabe nada.

Otro alumno, G1-H, comenta que le “un poco de pena” porque si se equivoca la maestra pensará que no puso atención a algo que se le acaba de explicar. Asimismo, menciona que cada vez que se equivoca se siente más cohibido y entre más errores acumula en una clase se siente incapaz de entender el tema. El mismo alumno asevera que a pesar de que él sabe que equivocarse puede beneficiarle, sigue sintiendo un tipo de culpa (percepción negativa).

Partiendo desde el punto en que el alumno se siente cohibido o apenado por cometer errores, depende del docente establecer desde el inicio de clases que los errores se permiten y si se llega a corregir en algún momento, no significa que esté mal la participación, sino que siempre se puede mejorar. Asimismo, la corrección no es para evidenciar a nadie, sino para ayudar a que todos construyan bases firmes en su aprendizaje y consigan una mejor competencia en la lengua.

La alumna G3-F indica que en ocasiones le provocan risa los errores que comete, sin embargo, hay momentos en que se siente frustrada, esto cuando comete el mismo error dos o más veces, ya que sabe que hay un motivo por el cual no está entendiendo el tema.

Por otro lado, una alumna, G2-F, comenta sentirse agradecida con su maestra cada que ésta le corrige un error, pero a su vez siente frustración, ya que la profesora presentó el tema, lo explicó y aun así termina cometiendo un error. Otros alumnos comentan que llegan a sentirse tristes cuando cometen errores. Como docentes sería importante tener en cuenta que los errores son un proceso natural en el aprendizaje de las lenguas, tal como los errores de desarrollo que ya han sido mencionados anteriormente, donde el docente debe evaluar cuáles son realmente necesarios de corregir y cuáles no afectan al aprendizaje, simplemente es natural que ocurran.

Los alumnos G2-M y G3-M se sienten contentos y agradecidos cuando cometen un error, ya que saben que ese será un detonante para grabarse ese aspecto y de ahí aprender mejor.

Los sentimientos que se generan por cometer errores provienen de diversas fuentes: la personalidad del alumno, el trato del docente, el ambiente en el aula, entre otros. El docente debe tomar en cuenta cada uno de esos aspectos para llevar a cabo una corrección, o bien, una intervención pertinente. Aquí entra en juego la formación del docente. Si el profesor posee todas las competencias requeridas para enseñar, debe saber cómo acercarse a sus alumnos mediante las competencias comunicativas, pedagógicas, entre otras. Asimismo, el docente debe respetar la personalidad y los sentimientos de sus alumnos, haciéndolos sentir bien en todo momento, confiados y libres de cometer errores, es decir, que sepan que los errores ocurren de manera natural al momento de aprender una lengua y no debe ser algo de que avergonzarse o por cual preocuparse.

Cabe destacar que algunos de estos alumnos, al igual que los docentes, provienen de formaciones distintas, algunos del área de lenguas, ingeniería, diseño gráfico, entre otros. Se hace mención que, a diferencia de los profesores, los alumnos que muestran más apertura hacia el error, son los que pertenecen a un área distinta a la de las lenguas, quienes aceptan que se les corrija y lo ven como una manera de superar obstáculos. Mientras que los que se desenvuelven en el área de lenguas, se muestran más tímidos y apenados por cometer errores. Al encontrarse estos alumnos inmersos en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas desde los inicios de su formación, parecen querer más perfeccionistas y no cometer ningún error a la hora de producir el idioma.

Uno de los alumnos que se encuentra estudiando ingeniería, menciona que en su clase de italiano se siente muy bien, ya que su profesora y sus compañeros propician un ambiente muy amigable en el cual se siente libre de cometer errores y aprender de ellos. Caso contrario a lo que ocurre en su carrera, donde todos son competitivos, él siente que hay un ambiente tóxico y dice

que eso lo orilla a sentir que se afecta su orgullo cuando se equivoca, pero cuando recuerda que está en clase de italiano nada más piensa que eso le servirá para aprender mejor.

En este caso, se observa que el alumno disfruta el ambiente y el clima de aprendizaje del que disfruta en su clase, es decir, el que propicia el docente. El profesor, acertadamente, fomenta a que los alumnos se sientan cómodos cometiendo errores, lo cual permite que los alumnos se sientan relajados y se atrevan a utilizar la lengua sin temor y, por ende, el aprendizaje ocurrirá de una manera más sencilla y natural.

Finalmente, una estudiante confirma que su postura hacia el error es muy abierta y que el aula es el lugar donde se les permite equivocarse: *“en la escuela vamos a ir a aprender y obviamente vamos a equivocarnos, pero para esto estamos, para aprender, porque uno no aprende primero para ir a la escuela”, “el salón de clases es para cometer errores y practicar y todo eso, pero si no se corrigen puede traer consecuencias en la vida real”* (G3-F). El error o equivocación tienen un impacto positivo en el aula de lengua, ya que aseguran un crecimiento en el aprendizaje. Primero se comete el error y después viene el crecimiento o el progreso gracias a éste.

Es evidente la manera en que los alumnos se ven envueltos en diversos sentimientos y emociones con el solo hecho de cometer un error. Un aspecto que es importante comentar en este punto es que cuando se estaban realizando las entrevistas, los alumnos tendían mucho a relacionar sus sentimientos con los de los otros entrevistados. Si uno de ellos comentaba que sentía pena, los demás comentaban algo similar o, por el contrario, mencionaban que ellos tenían experimentaban lo opuesto a lo que el otro dijo.

En general, se aprecia que los alumnos tienen una postura bastante abierta hacia el cometer errores. Fueron pocos los alumnos al cometer errores se sienten tristes, frustrados o apenados. Este aspecto arroja información que hay que tener en cuenta, ya que si hay alumnos que demuestran

tener esta apertura, hay que seguir motivándolos para que no retroceda esa aceptación hacia el error. Por otro lado, los alumnos que experimentan un sentimiento de tristeza, frustración o vergüenza, son un blanco para trabajar con ellos alguna estrategia de corrección que los lleve a sentir que están beneficiándose del error.

Saltan a la vista los comentarios de los alumnos donde expresan que depende mucho del docente y de la corrección que éste aplique para poder tener adoptar una postura ante el error. Como se ha mencionado desde el inicio de este estudio, la preparación que tenga el docente para dar tratamiento al error que cometen sus alumnos, afectará en gran medida el aprendizaje de estos.

Es evidente cómo en todos los aspectos de la vida los antecedentes que tienen las personas siempre terminan reflejándose en lo que hacen. Resulta bastante interesante ver que el alumno que comenta ser de la facultad de ingeniería se conoce tan bien y sabe que la reacción que tiene ante el error se debe al ambiente académico que vive en su facultad. Sin embargo, es tranquilizante ver que él mismo menciona que cuando llega al aula de italiano todo cambia, ya que ahí el error es permitido, su profesor corrige amablemente y él se siente bien con eso. Esto significa que tanto el docente como el alumno están mostrando una postura de apertura hacia el error en el aula de lengua extranjera, donde el error no está prohibido, por el contrario, se le acepta y se aprovecha para aprender de él.

Se puede destacar que los comentarios que hacen los alumnos, hasta el momento, parecen estar estrechamente ligados con los comentarios que hacen los docentes, ya que coinciden en muchos de los aspectos, como cuando hablan de que se permite cometer errores, se trata de aprender de ellos y se motiva para que nadie se sienta mal al equivocarse.

En cuanto a la postura ante el error, se advierte y también es reconfortante, ver que todos los docentes coinciden en que el error es algo que podría hacerse presente en las clases de

lengua sin ocasionar o representar un problema para él o para el alumno. Como comenta la mayoría de los informantes, resulta provechoso tanto para docentes como para alumnos, que estos cometan errores, ya que a partir de ahí se podrá corregir y el alumno aprenderá de ellos.

Independientemente de los antecedentes académicos, la formación o los años de experiencia que cada uno de los docentes tenga, entienden que el error representa un mecanismo inherente al aprendizaje de una lengua, como lo establece Santos Maldonado (2002). Esto se infiere a pesar de que algunos docentes señalan experimentar algunos sentimientos negativos durante el error, sin embargo, a excepción de uno de los docentes, los otros cinco terminan indicando que al ser una lengua desconocida, es válido que se cometan errores y se permita aprender de ellos. Esto es igual que cuando se aprende la lengua materna, donde se trata de un proceso natural de adquisición que, posteriormente se aprende formalmente en las escuelas y en ambos casos se cometen errores.

En el caso de los sentimientos que experimentan los docentes cuando sus alumnos cometen errores, la experiencia de la investigadora la lleva a no estar de acuerdo con los docentes que sienten enojo o frustración por creer que su trabajo no rinde frutos, al contrario, si los alumnos se equivocan es porque están aprendiendo y ese nuevo sistema lingüístico se está adhiriendo a su conocimiento. Los docentes con una formación en ingeniería y derecho, sin ningún tipo de formación en la enseñanza de lenguas, parecen no conocer sobre la interlengua, la cual permite entender que el sistema lingüístico de los alumnos se desarrolla conforme éste avanza en su estudio. El error es una parte natural del aprendizaje y no debería crear conflictos.

Por otro lado, cuando se trata de la postura ante el error, se apoya completamente la idea que los informantes aportan acerca de que los errores no se pueden separar del aprendizaje, el aula es ese lugar en donde se debe permitir que se cometan errores, porque es donde existe la posibilidad

de aprender de ellos y corregirlos. Hay que recordar que el que un estudiante cometa un error no significa que haya fracasado, ni que no esté aprendiendo bien, al contrario, es indispensable que los alumnos cometan errores, ya que se consideran una parte integral del proceso de aprendizaje.

Tipos de errores que se corrigen y estrategias de corrección

Los docentes de italiano también hablan de diferentes tipos de errores en los que se concentran para corregir a sus alumnos y, a su vez, cada uno explica de qué manera lo hace, es decir, qué estrategias emplea para ello. Los errores que se corrigen van desde la pronunciación, la gramática o el vocabulario, entre otros. A continuación se muestra la Tabla 4.1 con los errores que mencionaron los docentes a los cuáles ponen atención para corregir en sus clases.

Tabla 4.1

Tipos de errores que corrigen los docentes según las entrevistas

	PFD	PCF
Pronunciación	X	
Fluidez	X	X
Gramática	X	X
Vocabulario	X	
Sintaxis	X	
Mensaje	X	X
Transferencia o interferencia		X
Cultural		X

Fuente: Creación propia a partir de los datos recolectados.

Los datos presentados en esta tabla son los obtenidos de las entrevistas a los docentes y los aspectos que se señalan que corrigen son los que ellos mismos indican. Los docentes que corresponden al grupo de PFD tienden a cuidar más y corregir la parte estructural de la lengua, aunque en menor medida cuidan la fluidez y que el mensaje sea claro. Por otra parte, los docentes

del grupo PCF, buscan cuidar más la parte funcional de la lengua, como el mensaje, los errores de transferencia o interferencia y en pocos casos culturales. Cabe destacar que también se identifican casos donde PCF se centran solamente en la corrección de la gramática, dejando de lado aspectos funcionales de la lengua.

De los datos mostrados en la Tabla 4.1 se resaltan aspectos tales como que los tres PCF no dicen corregir errores de pronunciación. Uno de los PCF, el nativo hablante, además de no corregir errores de pronunciación, pero sí corrige aspectos como errores en el mensaje, de transferencia o interferencia y errores culturales. Una vez más se recuerda que este docente tiene una certificación para la enseñanza de italiano como lengua extranjera, es decir, su formación está aún más especializada en el área, por lo tanto, este docente entiende que para ser un usuario competente en una lengua no es indispensable tener una buena pronunciación, sino poder comunicar ideas claras, en donde no haya confusiones por cuestiones culturales o por la cercanía del italiano y el español. Por otro lado, uno más de estos PCF adopta una postura muy tradicionalista al corregir nada más aspectos gramaticales, lo cual lleva a pensar que a pesar de tener una formación la enseñanza de lenguas, sus creencias o filosofía de enseñanza solo le permite realizar corregir este tipo de errores. Esta situación lleva a pensar en que los formadores de docentes de lenguas deberían buscar el lograr más reflexión en sus estudiantes para que se logre ir más allá de los métodos tradicionales que no se enfocan en desarrollar actividades funcionales que se utilicen en la vida real.

Por su parte, los alumnos también comentan sobre los tipos de errores que identifican en la corrección del maestro. Los primeros estudiantes aseguran que su profesor busca corregir todos y cada uno de los errores que se cometen en el aula, esto con el fin de apoyarles para que no cometan errores tan seguido. Otros alumnos expresan que sus maestros se centran principalmente en corregir el error de pronunciación.

Se destaca que un alumno desde su perspectiva, parece sentirse abrumado por las excesivas correcciones o simplemente percibe que el docente nada más presta atención a estarlo corrigiendo. El docente debería aplicar una estrategia de corrección sugerida en la teoría, sobre corregir solamente lo que debe corregirse, de acuerdo con distintos parámetros.

Después de haber analizado las entrevistas de los docentes, es evidente que los alumnos tienen razón en lo que perciben en su clase, ya que algunos de los docentes suelen prestar especial atención a los errores de pronunciación. Por lo tanto, los docentes infieren que si sus alumnos pronuncian correctamente podrán escucharse y sentirse como usuarios competentes de la lengua. Por otro lado, los docentes también prestan especial atención a los errores gramaticales, lo cual lleva a entender que estos consideran que si los alumnos estructuran bien la lengua, su aprendizaje es el adecuado, independientemente de que logren transmitir un mensaje claro y coherente.

Uno de los alumnos destaca que su profesor corrige dependiendo del nivel en el que se encuentre. De acuerdo con lo que expresa este alumno, se puede hacer mención de que percibe que el docente basa su corrección en los errores de desarrollo, los cuales, dependiendo el estadio del aprendizaje en el que se encuentre el alumno, serán los errores que se permite cometer. El alumno sabe que según el nivel que curse, habrá errores que no deberían ser graves, ya sea porque no es obligación que lo sepa en ese punto o porque es un aspecto que no altera o modifica el significado de su producción.

En primera instancia se pueden hacer algunas inferencias en cuanto a lo que corrigen los docentes, por ejemplo, algunos de los maestros se centran en la corrección de la pronunciación, aspecto que los alumnos consideran es uno de los principales errores que se corrigen. La pronunciación sí es un importante en el aprendizaje de una lengua, sin embargo, no se debe llevar al extremo, como en el caso que comentaba la alumna donde casi los ridiculizaba el docente por

lograr en ellos una pronunciación aceptable. Si bien, los profesores pretenden que sus alumnos alcancen una competencia lingüística avanzada, es necesario que el aprendizaje sea integral y se tomen en cuenta todos los aspectos de la lengua.

Algunos alumnos comentaron que sus maestros tienden a corregir todo. En el aula no ocurre de esa manera, se infiere que así es como ellos lo perciben al sentirse intimidados por la corrección. En los comentarios de los alumnos se ve que algunos se sienten contentos con que sus maestros les corrijan todos los errores que cometen. De ser así, se consideraría que el profesor está haciendo bien su trabajo de corrección, ya que si éste deja pasar errores que no tienen gran impacto en el aprendizaje y el alumno se siente satisfecho con la corrección que recibe y no se siente abrumado, la corrección es la ideal.

Se aprecia que las estrategias de corrección que usan los docentes de italiano son del agrado de sus alumnos, al sentirse agradecidos por el buen trato y la amabilidad con que sus maestros les hacen correcciones o les brindan retroalimentaciones. Es un aspecto positivo y que otorga valor especial a la relación que existe entre los docentes y los alumnos, ya que se ve que ambos aceptan abiertamente lo que ocurre en el aula, en cuanto a errores y su corrección. Al momento de revisar el análisis de las observaciones se verá qué tipo de estrategias utilizan los docentes y por qué los alumnos se sienten tan satisfechos con las mismas.

La corrección o retroalimentación que proporciona el docente al alumno le da cierta seguridad que le permite monitorear su avance en el aprendizaje, esto se aprecia en los comentarios de los alumnos, donde expresan que consideran se deberían corregir todos los errores del aula. Se considera que este aspecto tiene mucha relación con la personalidad de cada alumno, ya que hubo pocos que, por el contrario, no se debe corregir todo, ya que podría disminuir la motivación para que sigan aprendiendo gustosos.

Como se mencionó antes, la corrección que aplica el docente puede determinar su seguridad e, incluso, el que el alumno aprenda de ese error o no. Los docentes aportaron información sobre las estrategias de corrección que utilizan normalmente, es decir, de qué manera corrigen los errores de sus alumnos. En la Tabla 4.2 se aprecian, en términos generales, las preferencias y decisiones que toman los docentes para aplicar una corrección. En primer lugar, se muestra lo que ellos indican en las entrevistas acerca de la corrección que hacen, posteriormente, en la estrategia y el principio de aplicación de una buena corrección, se muestran los datos que arrojaron las observaciones en el aula de clases, es decir, primero encontramos qué dicen los profesores que hacen y después encontramos lo que realmente hacen. En este punto es importante mencionar el *feedback* correctivo o la retroalimentación correctiva (aspecto que se desarrolla con mayor profundidad más adelante), se refiere a aquellas estrategias que utilizan los docentes para corregir a sus alumnos, de manera que los lleven a concientizarse acerca del error y trate de autocorregirse. Las estrategias de retroalimentación correctiva que se revisaron, de acuerdo con Rizo (2017) y apoyadas en las estrategias de corrección de Molero y Barriuso (2013) fueron: Elicitación, corrección explícita, corrección implícita, repetición en eco, *feedback* metalingüístico y petición de clarificación.

Tabla 4.2

Estrategias de corrección de los docentes

PFD	Se debe corregir todo error que se presenta en el aula. Si no se toma el tiempo para hacerlo, puede fosilizarse en el alumno. Debe haber <i>feedback</i> audiovisual, escribir en el pizarrón y explicarlo. Más si se trata de un error de pronunciación. Se podría repartir el error, es decir, no señalar solamente a un alumno, sino dar una retroalimentación para el grupo en general.
	Hay que enfocar a los alumnos para que presten más atención, decirles explícitamente cuando hay un error para que pongan atención a la explicación repetida.

Dar al alumno la respuesta correcta, debido a que el tiempo que se tiene en los grupos sabatinos es muy breve y no alcanza para darle al alumno las herramientas para autocorregirse, ya que eso requiere de tiempo.

Estrategia (s): corrección explícita

Principios de aplicación de buena corrección: respetar la personalidad y sensibilidad de los estudiantes, corregir sin ambigüedades, corregir mas no castigar.

PCF Señalar directamente el error que cometió el alumno y sugerir la forma correcta. Al ver que hay muchos alumnos que se ven afectados con una corrección delante de sus compañeros, se deber considerar enfatizar en aspectos positivos y minimizar los errores, pero siempre haciéndoselo ver al alumno. Se podría preguntar si el alumno prefiere la retroalimentación privada. En ocasiones repite las reglas preguntando paso por paso a los alumnos.

Se debe corregir, pero no con el fin de exhibir a los alumnos, sino para que conozcan la respuesta correcta y que sepan que hay algo que podrían hacer mejor.

Hay que enfocarse en las necesidades que tiene el alumno en el momento de cometer el error, si hay alumnos tímidos que puedan verse afectados por una corrección, es importante tomar en cuenta la cuestión afectiva y no sólo la comunicativa. Trata de interactuar, utilizando en su discurso las formas correctas del error cometido por los alumnos.

Estrategia (s): corrección explícita, elicitación, reformulación implícita.

Principios de aplicación de buena corrección: respetar la personalidad y sensibilidad de los estudiantes, corregir sin ambigüedades, no poner en evidencia al alumno

Fuente: Creación propia

Como se observa en las tablas anteriores, los docentes de italiano como lengua extranjera tienen opiniones muy variadas en cuanto a los errores que se corrigen en el aula o en la clase y las estrategias de corrección que se utilizan para ello.

Salta a la vista, como algunos de estos docentes tienden más que otros a ser más directos o a poner más en evidencia a sus alumnos. Tal es el caso dos PFD, son tan directos que ellos mismos comentan que cuando el alumno se equivoca o le pide que preste más atención, como un tipo de reprimenda. Como menciona uno de ellos, va directo al pizarrón a hacer evidente el error y a comentarlo delante de todo el grupo. Señala este docente que “no hay de otra”, esa es la única manera de que los alumnos aprendan de sus errores. Las evidencias recolectadas muestran que

algunos de estos docentes requieren de conocer formas más sutiles de corregir y que expongan menos al alumno y no lo hagan sentirse intimidado.

Por otro lado, caso contrario, se ve que los profesores que cuentan con la formación en la didáctica tienden a tratar a sus alumnos con más delicadeza en el aspecto de la personalidad y la sensibilidad, así como en tratar de hacer que se autocorrijan a través de la reflexión sobre su propio desempeño, tal es el caso de uno de ellos, que a pesar de tener formación inicial en otra área, cuenta con la certificación de la didáctica del italiano para extranjeros.

Es evidente que tanto la institución como el tiempo del que se disponga para la ejecución del curso juegan un papel muy importante. Como señala un PFD, debido al poco tiempo con el que cuenta para impartir el curso, comenta que cuatro horas a la semana, le es imposible aplicar estrategias de corrección que lo lleven a perder tiempo mientras los alumnos se dan cuenta de sus errores, ya que cada segundo cuenta para la clase. Es por ello que aplica solamente corrección explícita. Cabe destacar que este docente actualmente se está formando en el área de la enseñanza de lenguas, por lo cual pudiera saber sobre las distintas estrategias, mas no logra aplicarlas por la falta de tiempo.

Hasta el momento se puede apreciar que los docentes no utilizan la diversidad de estrategias de corrección que existe (no se sabe si por comodidad o porque no las conozcan). Algunos de ellos ponen en práctica lo que su experiencia como docentes les ha dejado y otros lo que su formación les ha brindado.

En este punto se hace referencia a las observaciones realizadas en el aula de clase de los docentes de italiano y se destacan aspectos relevantes: las ideas clave para la corrección de errores, la corrección dependiendo del tipo de error, los principios de aplicación de una buena corrección y los tipos de corrección. Por ejemplo, de los seis docentes observados, tres de ellos (un PFD y

dos PCF) corrigen todos los errores que cometen sus alumnos o, al menos, tratan de corregir todo. Los otros tres (un PCF y dos PFD) no lo hacen, buscan errores clave o errores que verdaderamente afecten la comunicación para hacer una corrección. Si se revisan las entrevistas de los docentes, coinciden con lo observado, ya que los docentes que indicaron corregir todo o tratar de hacerlo, sí lo llevan a cabo y quienes señalaron no corregir todo, solamente algunos errores importantes, también lo ponen en práctica.

Por otro lado, cinco de los docentes presentan una buena actitud y una postura flexible cuando detectar un error cometido por sus alumnos, por lo tanto, al momento de corregir no lo hacen de una manera en la que el alumno se sienta incómodo. Un PFD no parece adoptar una postura flexible, ya que cuando sus alumnos cometen un error, éste tiende a reírse o a evidenciarlos, provocando que los alumnos se sientan incómodos, aunque traten de aparentar no sentirse así. En las entrevistas a alumnos, una de ellos hizo un comentario sobre que su maestro anterior corregía de una manera que no le agradaba:

“[...] mi maestro pasado la verdad sí, no, no me gustaba cómo... Cómo corregía, ni su clase en sí, porque te decía como que, “okay, no se preocupen, lee este pedazo, no pasa nada, todos cometen errores”, y así, pero cuando estabas leyendo, era como que te equivocabas en una palabra y te interrumpía y te decía “no, no se dice así”, “te hacía decirla un chorro de veces, un chorro, un chorro, un chorro de veces hasta que la pronunciaras bien, pero no lo hacía como de una buena manera. Y no era la única persona que pensaba así, de hecho, casi todos los del salón se pusieron en sábado por lo mismo, porque ya no querían estar con ese maestro” (G1-F)

Esta alumna hacía referencia a un PFD, quien, como es evidente, suele tener esa postura de poca tolerancia al error de cualquier tipo. Sin embargo, si se revisa la entrevista a este docente, él mismo

reconoce tratar de corregir todo y no tener tanta tolerancia a los errores, porque como él menciona, le habría gustado que a él le corrigieran todo cuando estudiaba italiano (este aspecto se aborda más adelante en este análisis).

Un PCF, al ser nativo hablante, hace mucho énfasis en marcar diferencias cuando los alumnos cometen un error de pragmático o sociocultural, proporcionando varios ejemplos y estableciendo el porqué del error. Como ya se mencionó antes, este docente procura que los mensajes se entiendan y no se presten a confusiones que hagan difícil la comprensión en italiano.

Todos los docentes corrigen de manera puntual e individual, es decir, corrigen lo que se necesita corregir, sin hacer comentarios extensos que puedan confundir a los alumnos. Además, todos ellos presentan evidencia de los errores que corrigen, no hace los comentarios al aire sin que los alumnos entiendan cuál fue su error.

De acuerdo con las observaciones, todos los docentes, con excepción de un PFD, tratan de concientizar a los alumnos de los errores cometidos. Se dice que este docente no lo hace, ya que corrige dando la respuesta correcta a sus alumnos, es decir, hace una corrección explícita en todos los casos, por lo tanto, no ayuda a que los alumnos reflexionen sobre sus errores y su origen.

Los profesores corrigen siguiendo la norma y reuniendo sus variantes, con excepción de un PFD, por ejemplo, los docentes expresan cuál es el error, cuál debería ser una forma correcta o aceptable y también presentan otras maneras de hacer referencia a lo mismo o, que a pesar de existir una forma correcta, muestran qué es lo más utilizado por los italiano en el habla cotidiana.

Finalmente, sobre si los docentes utilizan diversas estrategias de corrección, se encuentra que el tres PFD y un PCF no varían las estrategias de corrección que utilizan, siempre utilizan la corrección explícita, sin embargo, algunos de ellos a pesar de corregir explícitamente, se detienen

a explicar los errores. Dos PCF utilizan la corrección explícita, además de la implícita y la petición de clarificación.

La corrección que los docentes apliquen a los alumnos, podría basarse en el tipo de error que estos cometan. Como destacan algunos autores, tales como Depperu (2005), Elejalde y Ferreira (2018), Fernández Sonsoles (2002), entre otros, los distintos tipos de errores no se deberían corregir indistintamente. Por tal motivo es que se este rubro se anexó al formato de observación, para identificar los distintos errores que se corrigen en el aula y de qué manera lo hacen.

Los tipos de errores tomados en cuenta se refieren a los comunicativos, gramaticales, de pronunciación, léxicos, sistemáticos y los frecuentes y antes vistos en clase. De los datos recabados de las observaciones, se obtuvo que solamente tres de los docentes prestan atención a los errores de tipo comunicativo (dos PCF y un PFD), es decir aquellos errores que pueden comprometer el mensaje que se pretende comunicar. Los docentes que corrigen este tipo de error, si detectan que el alumno quiere comunicarse mas no lo logra hacer de manera efectiva, lo auxilian para que pueda reformular su mensaje y logre expresarse. Incluso, uno de estos docentes (PCF) también tiende a corregir el error pragmático, para ayudar a que el mensaje que comuniquen sus alumnos no solamente se pueda entender, sino que también sea el apropiado para el momento y el contexto en el que quiere transmitir su mensaje. Los otros tres docentes (un PCF y dos PFD) que no corrigen este tipo de errores, buscan canalizar su corrección hacia los demás tipos de errores.

Se observa que cinco de los docentes buscan corregir errores de tipo gramatical, con excepción de un PCF, quien en la entrevista señaló que no le interesa que sus alumnos se comuniquen con una gramática cien por ciento correcta, sino que prefiere que su discurso sea comunicativa y pragmáticamente funcional.

Se destaca que del total de los docentes (seis), solamente cinco de ellos pongan el error de pronunciación en plano tan importante y de nuevo un PCF, nativo hablante, no lo considere un aspecto tan relevante como para corregirlo cada vez que se presente. Este docente dejó claro en la entrevista que los errores no generan tanto conflicto para él, como para corregir todo lo que se presente, sino que los errores que de verdad distorsionen o no comuniquen el mensaje correctamente. Por tanto, para este docente la pronunciación no es un aspecto que se deba estar corrigiendo constantemente, como lo demuestra en su práctica docente.

En lo que se refiere al aspecto léxico, tres docentes sí corrigen este error y tres no lo hacen. Los docentes que sí lo hacen, prestan atención a que el vocabulario que están utilizando sus alumnos, vaya de acuerdo con lo que están expresando. Mientras que los docentes que no lo hacen, dejan pasar por alto que el alumno utilice alguna palabra que no expresa lo que quiere transmitir, mas no se le corrige.

Todos los docentes buscan corregir los errores sistemáticos, es decir, aquellos que se dan a partir de la situación o etapa lingüística que están viviendo los alumnos. Por ejemplo, los errores de transferencia o interferencia, los errores por desconocimiento total o parcial de una regla, entre otros aspectos. Para todos los docentes este aspecto es importante y es algo a lo que suelen prestar la debida atención.

Con excepción de un PCF, todos los demás docentes suelen hacer énfasis cuando se trata de corregir los errores frecuentes o ya vistos en clase, mencionando que como ya se había dicho o explicado en ocasiones anteriores, tal o cual aspecto debería ser distinto. Cabe destacar que los alumnos del docente que no está recordándoles constantemente cómo debía ser una forma antes vista, suelen autocorregirse. Después de escuchar su error, se analizan y repiten su participación, modificando aquello en lo que se habían equivocado.

Cuando se trata de los principios de una buena corrección, se toma en cuenta lo expuesto por Ribas y D'Aquino (2004) donde explican qué aspectos se deben tomar en cuenta para poder brindar una buena corrección o una corrección de calidad a los alumnos que cometen un error. Estos aspectos se refieren a la corrección clara y sin ambigüedades, respetar la personalidad y sensibilidad del alumno, corregir mas no castigar, no poner en evidencia al alumno, adecuarse a la capacidad del alumno y corregir siempre dentro del marco de la metodología y los objetivos del curso.

Todos los docentes corrigen sin ambigüedades, es decir, van directo al punto y corrigen de manera clara el error cometido por el alumno. Por otro lado, cuando se trata de respetar la personalidad y la sensibilidad de los alumnos, se relacionará directamente con el aspecto de no poner en evidencia al alumno, ya que van de la mano y para este caso se obtiene que cinco de los docentes lo hacen, respetan el filtro afectivo de sus alumnos y deciden no ponerlos en evidencia. Sin embargo, uno de los docentes, un PFD, hace lo contrario, cuando se trata de corregir un error, llama al alumno por su nombre, se ríe del error que cometió y posteriormente, después de poner en evidencia al alumno, comienza a corregir el error.

Los seis docentes se inclinan hacia realizar una corrección y no dar un castigo a sus alumnos. No obstante, se considera que la manera en que corrige un PFD, evidenciar a sus alumnos y no respetar su sensibilidad, podría entenderse como un tipo de castigo, basados en el comentario realizado por uno de los alumnos entrevistados.

Sobre el aspecto de que se adecúe a la capacidad del alumno, aquí se pensó que el docente tome en cuenta el nivel en el que se encuentre el alumno, así como las competencias que hasta el momento haya desarrollado. Por lo tanto, en este aspecto se destaca que los seis docentes toman en cuenta dichos aspectos, ya que no exigen a sus alumnos que utilicen italiano que no esté a su

nivel o al nivel de las competencias que hasta el momento deberían dominar. Y, finalmente, todos los docentes buscan aplicar su corrección a los errores que se enmarcan dentro de los objetivos, contenidos y metodología que se esté trabajando en su clase. Lo que se aprecia en las clases es que lo más que llegan a alejarse de sus objetivos o de lo preestablecido para sus sesiones, es cuando los alumnos buscan indagar más en algún aspecto que se haya comentado en la clase o cuando preguntan sobre léxico, estructuras o información sociocultural que no estaba previsto, sin embargo, el docente decide proporcionar la información que él conoce.

Para presentar los tipos de corrección que aquí se abordan, se recuerda a Depperu (2005), quien argumenta que para la producción oral se puede corregir de manera inmediata, cuando se busca aprender estructuras a través de la repetición o la práctica. Y, la corrección que no se debe hacer al instante, sino después de la participación o al final de la sesión, para desarrollar fluidez o con objetivo comunicativo.

Cuatro de los docentes tuvieron sesiones donde enseñaban algún aspecto gramatical o trabajaban ejercicios sobre estas estructuras, por lo cual, realizaban corrección inmediata. Los otros dos docentes trabajaron sesiones donde lo que pretendían era desarrollar la fluidez de sus alumnos, a través de ejercicios de conversación y trabajo en equipo, donde debían llegar a conclusiones a través del diálogo.

En este punto cabe destacar que ambos tipos de corrección dejan ver distintos comportamientos y reacciones por parte del alumno. Cuando se trata de aprender estructuras, los alumnos se muestran más sensibles ante la corrección, incluso, se les nota más tensos al momento de ser corregidos, que cuando se trata de una corrección por trabajar en la fluidez o en la comunicación. En este caso se muestran más abiertos a la corrección y la reciben, incluso, con gusto.

Se decidió abordar en profundidad el aspecto del *feedback* correctivo en esta sección, ya que se conforma de las estrategias de corrección antes mencionadas y por lo tanto, se hará énfasis en éstas y cómo los docentes las utilizan.

En cuanto al tipo de *feedback* correctivo que se detectó que utilizan los profesores (esto basándose en las observaciones realizadas, se obtuvo lo siguiente: en el caso de un PFD, en su mayoría utiliza la corrección explícita, es decir, proporcionar directamente la respuesta correcta, sin esperar a que el alumno piense su respuesta y pueda corregirse. En pocas ocasiones llegó a utilizar el *feedback* metalingüístico, donde proporciona alguna categoría gramatical, para ayudar a que el alumno entienda por qué se trata de un error lo que se está corrigiendo. Se observa que no se varía mucho en las estrategias de corrección que se utilizan.

Por otro lado, un PCF utiliza un repertorio más variado de las estrategias aquí presentadas. De las seis técnicas, en su clase utilizó cinco. La más utilizada, al igual que el PFD antes mencionado, fue la corrección explícita, sin embargo, también utiliza en repetidas ocasiones la petición de la clarificación, donde hace preguntas a sus alumnos para que clarifiquen lo que dijeron erróneamente. Además, corrige algunas veces usando el *feedback* metalingüístico. En menor cantidad, pero sí utilizada está la elicitación, donde se van diciendo palabras que puedan incitar a que el alumno llegue a una respuesta correcta y, finalmente, también la corrección implícita, donde se reformula la oración o la respuesta que haya dado el alumno, esta ocasión diciéndolo de manera correcta. Sin lugar a dudas, este docente es que utiliza más estrategias de corrección en una sola clase.

Otro PCF corrige utilizando solamente la corrección explícita, proporcionando las respuestas correctas a sus alumnos en todo momento. No utiliza ninguna de las otras estrategias.

El último PCF hace uso de tres de las seis estrategias aquí mostradas. Utiliza la corrección explícita, implícita y petición de clarificación. La manera en que corrige es muy amigable, ya que en ningún momento hace sentirse intimidados a los alumnos, corrige como si estuviese charlando con ellos.

Otro PFD, al igual que uno de los PCF, utiliza solamente la corrección explícita, no utilizando la variedad de estrategias de corrección que se ofrecen.

Finalmente, el último PFD, utiliza en mayor parte la corrección explícita, sin embargo, también llega a usar en pocas ocasiones la elicitación, el *feedback* metalingüístico y la petición de clarificación, utilizando en total cuatro de las seis estrategias aquí presentadas.

La realidad que ocurre en el aula, de acuerdo con la matriz de datos realizada, indica que en diez de los 34 errores que se analizaron, los docentes no aplican ninguna corrección, en algunas ocasiones es evidente que el docente no advierte el error, en otros momentos simplemente lo deja pasar para corregir un error más importante. Por otro lado, confirmando la información antes mencionada, así como los docentes aseguran utilizar la corrección explícita más comúnmente, es una realidad, es la estrategia más utilizada, cuando en menor cantidad, con coincidencias de una a cinco apariciones, se encuentran la petición de clarificación y la clave metalingüística.

Ahora bien, además de los tipos de error que se corrigen y cómo se hace esta corrección, los alumnos también tiene su opinión al respecto y lo cual es una aportación muy valiosa. Los estudiantes hicieron mención de cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizar a partir de la corrección que les hace el docente. Se puede reconocer a ésta como una categoría emergente, ya que las preguntas previstas para la entrevista no tenían como objetivo la obtención de estos datos, sin embargo aportan información relevante.

Esta aportación de los alumnos es muy valiosa, ya que se ve claramente el valor y la importancia del AE en el aula de lengua extranjera. Conocer de qué manera los alumnos superan un error, es uno de los aspectos que resultan más benéficos para el docente, ya que, posteriormente, puede incluirlos en su lista de estrategias para enseñar a sus alumnos.

Cada persona tiene una manera distinta de aplicar su conocimiento y sus estrategias de aprendizaje. En el caso de los alumnos aquí citados, se ve que algunos son buenos para memorizar las situaciones en que cometen errores para evitar repetirlos en el futuro. Algunos necesitan del repaso para aprender de sus errores, otros necesitan simplemente escribirlo nuevamente para que su cerebro lo registre.

Como docente, se debería estar consciente de estas estrategias que utilizan los alumnos, ya que no todos tienen conocimiento de sus estrategias de aprendizaje. El docente puede proponer y ofrecer una variedad de estrategias de aprendizaje a partir del error, para ayudar que todos encuentren aquella que es la ideal para cada quien. Si el alumno no sabe de qué manera lograr sacar provecho del error, podría aplicar las distintas estrategias sugeridas por el docente y ver cuál le funciona mejor. En el siguiente apartado se aborda otro aspecto importante que tiene que ver con los beneficios que puede obtener un alumno a partir del error, éste tiene que ver con los momentos en que se debe corregir un error, para que la corrección sea útil y no resulte contraproducente.

Momento de la corrección

Después de haber revisado de qué manera logran aprender de sus errores los alumnos, otro aspecto que tanto docentes como alumnos mencionan y al cual otorgan gran importancia es al momento en que se debe hacer la corrección. En la Tabla 4.3 se muestran las preferencias de los docentes para llevar a cabo la corrección y lo que opinan los alumnos al respecto. Se toman como referencia

los momentos que ellos mismos mencionan: durante la participación, al finalizar la participación y al final de la clase.

Tabla 3.3

Momento de la corrección de acuerdo con los docentes

	Durante la participación	Al finalizar la participación	Al finalizar la clase
PFD	X		
PCF	X		X
PCF	X		
PCF		X	
PFD	X	X	
PFD		X	

Fuente: Elaboración propia

Algunos de los docentes entienden que no se puede estar interrumpiendo constantemente al alumno para indicar un error, pudiera hacerse de una manera sutil, con el único objetivo de ayudar, mas no con la intención de intimidar o de evidenciar. Es correcta la manera de abordar estas situaciones por los docentes, ya que contribuyen a que el alumno no se sienta abrumado ni atacado por cometer errores.

Existe el caso de un docente que señala que cuando sus alumnos están produciendo, él decide no interrumpir, ya que el lenguaje que producen es de ellos y por lo tanto él no debe interrumpir, manejando solamente una reflexión al final, que lleve a que se entienda por qué pudo haber habido un error. Aquí, el docente busca llegar al punto de la reflexión, lo cual es uno de los principales objetivos que se deberían perseguir en la enseñanza, formar alumnos reflexivos para que sepan aprender de su propia experiencia.

Por otro lado, algunos de los docentes señalan que hay ocasiones en las que prefieren corregir al instante, aun cuando interrumpen a los alumnos, con el objetivo de señalar errores puntuales que no se deben dejar pasar y para evitar que se les olvide, tanto al docente como a los alumnos, dónde se encuentra el error cometido.

Algunos de los docentes hablan de una corrección simultánea, es decir, inmediatamente cuando se comete el error. Algunos de los docentes ejecutan bien este momento de corrección, sin embargo, parece que otros no lo hacen correctamente. La corrección simultánea se debe llevar a cabo cuando los alumnos están aprendiendo una estructura gramatical o algún aspecto que es importante se memorice, por ello se corrige en cuanto se comete el error.

La teoría señala que si se busca el objetivo de aprender sobre estructuras gramaticales, se puede interrumpir levemente, pero utilizando estrategias autorreparadoras para que los alumnos se corrijan a sí mismos. Si, por otro lado, se busca desarrollar la fluidez, la corrección no deberá interrumpir la producción del alumno, sino que se deberá esperar al final, tomar notas o utilizar cualquier estrategia que permita corregir al finalizar su participación.

Hasta este punto, parece que los docentes saben cuándo corregir a sus alumnos, ya que ellos mismos señalan que no deben interrumpir cuando los alumnos se encuentran produciendo, ya que pueden propiciar a que pierdan las ideas que están expresando. Además, también reconocen que cuando se trata de una presentación o una participación larga, donde se presume se esté trabajando la fluidez, se debe dejar al alumno que interactúe y al final se corrige, ya sea por medio de notas o de memorizar los errores.

El punto que menciona uno de los docentes sobre llevar a sus alumnos a la reflexión, se considera muy importante, ya que de acuerdo con Molero y Barriuso (2013), las reflexiones a las que el docente guíe a sus alumnos, les permitirán interiorizar mejor su interlengua, potenciar su

autonomía, autocorregirse, entre otros. Todo esto lleva al alumno a asimilar de manera más fácil el conocimiento que está recibiendo sobre la lengua meta.

Se puede apreciar en lo que agregan algunos de los docentes, que su experiencia les ha enseñado en qué momento es más conveniente corregir y en qué momento no sería tan eficaz. Por ejemplo, uno de los docentes menciona que no se debe interrumpir a los alumnos para corregirlos, ya que de esa manera se da pie a los tiempos muertos o tiempos en donde ningún alumno dice nada. Este docente enfatiza que en la educación en línea tiene a ser aún más molesto. Otro docente comenta que por la situación en línea, a él le ha funcionado mejor corregir al instante, en cuanto se comete el error.

Por otro lado, se aprecia que dos de los docentes que cuentan con la formación para la enseñanza de lenguas, hacen mucho hincapié en que antes de corregir un error, se le debe alentar al alumno y siempre dar unas palabras de motivación para que no se sienta atacada ni se desanime por haberse equivocado. Estos docentes señalan que anteponen a la corrección una felicitación por el trabajo realizado.

Anteriormente en este mismo apartado se aprecia que uno de los docentes continúa señalando que pone en evidencia a sus alumnos. Comenta que realiza la corrección de errores como una actividad grupal, pero siempre preguntando a quien se equivocó que vuelva a pronunciar la palabra o que repita lo que ya emitió. De esta manera, aun cuando se espere para realizar la corrección al final de las participaciones, se pudiera llegar a ver afectado el filtro afectivo de los docentes, sintiéndose evidenciados y tal vez hasta con una sensación de castigo.

Las respuestas que proporcionaron los alumnos en su mayoría coinciden en que la corrección debería ser al final de la participación y en que no se debería interrumpir al alumno que

está participando. La mayoría de los alumnos que participaron, aseguran sentirse más cómodos cuando la corrección o retroalimentación viene después de la participación que realizan.

Los estudiantes perciben que la corrección debería ser al final de su participación, para evitar las interrupciones incómodas y entienden que si es de esa manera, tendrán la oportunidad de expresarse libremente y después el docente dictaminará si su participación fue oportuna o de qué manera podría mejorar.

Un estudiante hace énfasis en que en las clases en línea no hay tiempo suficiente para que el docente espere un lapso largo antes de corregir, por lo que sugiere también sea en cuanto termine la participación de éste. Otros alumnos argumentan que cuando son interrumpidos en repetidas ocasiones durante su participación, sienten que su seguridad baja y se hace presente el nerviosismo.

En uno de los casos, el alumno lanza un comentario que después de analizarlo parece indicar algunos aspectos contrarios a lo que se ha venido diciendo hasta este momento. Este alumno tiene razón al decir que si es un tema nuevo se debería corregir, siempre y cuando el propósito sea aprender estructuras gramaticales, estaría bien. Sin embargo, cuando el alumno hace mención de que ya no es necesario corregirlo en todo momento. Esto valdría si el error no afecta la comunicación, pero de ser el caso en que sí afecte, si es un error sistemático, que sea fosilizable, se cometa con mucha frecuencia, sí se deberá corregir todas las veces que sea necesario.

Los alumnos de italiano prefieren ser corregidos al finalizar su participación, ya que al ser interrumpidos durante la producción oral, pierden el sentido de las ideas que estaban hilando, al mismo tiempo que no prestan atención al o a los errores que cometen, por estar tratando de recordar lo que pretenden decir. Además, como ya se dijo, si se les interrumpe constantemente, su motivación y seguridad disminuye, incluso podría llegar a anularse.

Si el docente no se da la oportunidad de escuchar las ideas completas de los alumnos, no podrá detectar si realmente se trató de un error real o simplemente, es decir, un error que comprometa la comunicación o altere el mensaje. Si nada más se trata de estar corrigiendo palabras, los mismos alumnos pierden la oportunidad de expresarse libremente.

Cuando los alumnos tienen problemas de nerviosismo o de inseguridad para hablar delante de sus compañeros y del mismo docente y, que además de todo esto, se le corrija constantemente mientras está hablando, se puede ver afectado su desempeño como estudiante. Siempre es mejor esperar que su participación concluya y que la corrección se pueda realizar con las debidas recomendaciones de respeto, amabilidad y utilizando una buena estrategia que no lo ponga en evidencia delante de sus compañeros.

Motivo de la corrección

Cada docente tiene una razón por la cual decide corregir de tal o cual manera, sin embargo, también tienen un motivo para decidir corregir un error o no hacerlo. Asimismo, los alumnos tienen una opinión sobre el porqué se les debe o debería corregir o, pudiera darse, no ser corregidos. A propósito del motivo de la corrección, docentes y alumnos comentan sobre este tema lo siguiente.

En cuanto a los motivos que cada docente tiene para decidir corregir o no hacerlo, se encuentran opiniones que parecen estar conectadas entre sí, pero también muestran diferencias importantes.

Uno de los docentes PFD, hace evidente que él realiza la corrección de los errores porque cuando él estudiaba, había maestros que decidían no corregir y él hubiera querido que todos le señalaran los errores que cometía, por tal motivo él lo hace con sus alumnos.

Incluso, este docente habla de que gracias a la corrección de errores uno puede llegar a dar ese salto, en el que se nota un antes y un después de la persona como hablante de la lengua. Es evidente que algunos docentes se reflejan como alumnos al momento de impartir la enseñanza, sin embargo, hay casos en que podría llegar a afectar a los alumnos, ya que no todos los alumnos tienen las mismas necesidades que tuvo ese docente cuando aprendió la lengua. El docente debe tener en cuenta cuáles son las necesidades, objetivos y motivaciones del alumno para aprender una lengua, ya que pudiera ser que para los fines de ese alumno, no sea necesario que se le esté corrigiendo a cada momento.

Dos de los docentes PCF señalan que realizan la corrección de errores por el simple hecho de expresarles a los alumnos que no han utilizado o producido una forma correcta, lo cual, al estar aprendiendo, pueden ignorar cierta información que solamente a raíz de la corrección se puede hacer evidente y así se mejorará.

Aun cuando hay alumnos que prefieren ser corregidos en todo momento, los docentes deberían poner atención al aspecto de no corregir todo error nada más por corregirlo, sino que se debe pensar en cuáles errores afectan a la comunicación y al entendimiento entre los individuos. Si no existiese ese caso, no es recomendable corregir constantemente, ya que esto puede llegar a desmotivar a los alumnos. Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento, donde el docente expresa su inquietud por dejar claro que solamente decide corregir un error cuando éste abona o aporta al entendimiento de la lengua y no solamente por corregir todo error que se presente:

“Sí es relevante corregir el error cuando es relevante como elemento que lo ayuda a comprender más, o comprender mejor. No es relevante cuando no es parte del objetivo, cuando es un elemento de interrupción, cuando es algo que lo pueda distraer. Entonces, haciendo esa diferencia, no te puedo decir en absoluto, ‘Ah, no me interesa corregir, sí me

interesa corregir’, porque en sí la respuesta sería: Sí me interesa corregir, pero vamos a ver de qué forma” (PCF).

Por otro lado, un PCF también hace hincapié en que decide corregir los errores de sus alumnos por el hecho no deberían ir escalando dichos errores, es decir, no deben repercutir en los aprendizajes futuros sobre la misma lengua.

Una docente PFD expresa que para él la importancia de la corrección radica en que es una enseñanza para docente y alumnos, una señal para que se reconozca los espacios en donde aún hace falta reforzar o la enseñanza o el aprendizaje, o ambos

Finalmente, un PFD señala que, para él, el valor de la corrección radica en que quiere que sus alumnos se desenvuelvan satisfactoriamente en la lengua que aprenden, así como también espera que los errores de sus alumnos no lleguen a fosilizarse

Resulta relevante ver que algunos de los docentes consideran que los motivos para la corrección sí deben pensarse antes de solamente ejecutarse. No todos los docentes comparten las mismas motivaciones para llevar a cabo una corrección, pero sí se hace evidente que todos la realizan con el único objetivo de ayudar a sus alumnos a mejorar en cuanto a su conocimiento de la lengua italiana.

Sobresale el aspecto de que algunos docentes se reflejan como estudiantes cuando están en su papel de docentes. Como el caso de un PFD, que menciona que él corrige todo de sus alumnos, porque le habría gustado que lo hicieran con él. Se considera que este tipo de decisiones para corregir son poco ortodoxas, ya que, si el docente toma esta iniciativa por un recuerdo o por un deseo personal, puede estar dejando de lado las necesidades o las motivaciones de sus alumnos para aprender esta lengua. Habrá alumnos que se sientan intimidados o incómodos al momento de

ser corregidos por todo error que cometan y, más aún, porque se hace en público, poniéndosele en evidencia.

Para tomar la decisión de por qué corregir, primero se deben tomar en cuenta todos los puntos que se establecen en las secciones anteriores, como lo son el momento, las estrategias, los sentimientos involucrados, entre otros aspectos. Como lo señalan algunos docentes en sus respuestas, para saber cómo, cuándo y por qué corregir, ellos prestan atención al tipo de actividades que realizan, a la experiencia que han ido forjando y a las necesidades de sus alumnos.

Es importante ver que los docentes prestan atención hasta al tipo de error que se cometió y cómo éste pudiera perjudicar al aprendizaje futuro, como lo son los temas que van ligados con otros y que en pocas palabras representan las bases para la competencia en la lengua.

Por su parte, en primer lugar, los alumnos consideran que el motivo por el cual deberían ser corregidos es porque eso les servirá para aprender. Un alumno comenta que el motivo de la corrección es porque es trabajo del maestro hacerlo y por tal motivo debe corregir.

Los alumnos conocen muy bien los motivos por los cuales deben ser corregidos. Tal vez su experiencia como alumnos o algunos que estén estudiando enseñanza puedan basarse en la teoría para dar sus respuestas. De cualquier forma, los alumnos están conscientes de que el cometer errores no les quita mérito en lo que están aprendiendo y son capaces de hacer, al contrario, de un error pueden aprender.

Siempre hay que recordar que hay motivos para corregir, pero también los hay para no hacerlos. Como se ha mencionado en repetidas ocasiones a lo largo de este estudio, el docente no debe corregir todo forzosamente, asimismo, la teoría le otorga las herramientas para poder hacer

una selección de los errores que vale la pena corregir y los que valdría la pena dejar pasar en un determinado momento, esto para evitar afectar el aprendizaje y el desempeño de sus alumnos.

El AE puede otorgar al docente esas herramientas para tomar algunas decisiones para su enseñanza. Si éste se da a la tarea de dedicar cierto tiempo a analizar los errores que cometen sus alumnos, encontraría aún más motivos para saber los motivos por los cuales debería o no corregir.

A continuación, en el siguiente apartado se encuentran datos relevantes sobre el análisis de errores que se elaboró para esta investigación, los cuales permitieron obtener datos para triangular la información entre las observaciones, el AE y las entrevistas.

4.2. Análisis tipológico del error

Cabe recordar que en este trabajo de investigación se realizó un análisis de los errores que se cometieron en las clases observadas. Dicho análisis tomó como base la tipología del error etiológico de Corder, ya que se considera que conociendo de dónde proviene el error, sería más sencillo encontrar la manera de cómo abordarlo.

En la Figura 4.3 se puede apreciar, de manera general, cuáles son los rubros que comprende la matriz, así como el tipo de información que se encuentra en cada uno de ellos.

Figura 4.3

Matriz de errores

Error (ejemplo)	Error, falta o lapsus	Tipo de error	Descripción	Corrección del docente	Corrección sugerida	Conclusión
hanno entrato	error	Interlingual / interferencia / interferencia de la L1	el alumno utiliza un auxiliar incorrecto, se necesita el verbo <i>essere</i> que en español no utilizamos, por lo que prefiere utilizar <i>avere</i> que equivale a algo conocido	Corrección explícita	Corrección de interacciones espontáneas de Molero y Barriuso (2013)	El error se pasa de la lengua materna, ya que <i>essere</i> es un verbo auxiliar que no tenemos

Fuente: Elaboración propia

El primer rubro que se consideró en la matriz es el “error (ejemplo)”, el cual contiene la palabra o palabras literales del error que cometió el alumno. Por ejemplo: “*hanno entrati*”, “*cittè*”, “*io porterebbe*”, entre otros.

El siguiente rubro incluido en la matriz, se refiere a “error, falta o lapsus” el cual, hace referencia a si el error cometido por el alumno se puede considerar dentro de una de estas tres clasificaciones. Se clasificará como error si el alumno lo comete por desconocer la información o por ser algo sistemático que no puede autocorregir. Falta, si el alumno se equivoca de manera que él mismo pueda corregir su error al percatarse del mismo, es decir, conoce la información, pero tuvo un pequeño desliz. Y, lapsus, cuando a pesar de conocer la información, el alumno comete un error a causa de factores extralingüísticos, como fallos de la memoria, nerviosismo, entre otros. En la Tabla 4.4 se aprecian las apariciones de cada uno en el análisis de errores realizado.

Tabla 4.4

Errores, faltas o lapsus

	Errores	Faltas	Lapsus	Total
Número de apariciones	16	14	4	34

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior indica que la mayor parte de los errores cometidos se deben a aspectos que el alumno desconoce o que apenas está integrando en su interlengua. Cabe recordar que para los propósitos de este trabajo, la clasificación apenas mencionada solamente se usa para tener un panorama amplio de qué es lo que ocurre dentro del aula de clases. Sin embargo, aquí se considera error a toda desviación que altere, afecte o modifique el significado, la pronunciación o comunicación del discurso oral, llámese error, falta o lapsus

(Aldaco, Fierro y Martínez, 2021, p. 274).

El siguiente rubro refiere al tipo de error, el cual se basa en la clasificación etiológica del error de Corder (1971) y probada en repetidas ocasiones por Alexopoulou (2005). Esta tipología incluye los errores de tipo interlinguales, ya sea de interferencia o reducción a un sistema simplificado, e intralinguales, de generalización. El error de pronunciación fue tratado aparte, ya que la tipología etiológica no lo menciona por separado. En este análisis 15 de los 34 errores, son de tipo interlingual de interferencia, 14 de interferencia de la L1 y uno por evasión. 17 errores son de tipo intralingual, cinco de generalización y 12 de reducción a un sistema simplificado. Los dos errores restantes son de pronunciación. El porqué de la clasificación de cada error se encuentra en el siguiente rubro.

La “descripción” del error es el rubro donde se desglosa el motivo por el cual se considera error a esa desviación que se muestra en el primer apartado. Por ejemplo, en esta sección se encuentran explicaciones como “el alumno utiliza un auxiliar incorrecto, se necesita el verbo *essere* que en español no utilizamos, por lo que prefiere utilizar *avere* que equivale a algo conocido”.

El siguiente rubro es el de “corrección del docente”, donde se explica qué tipo de corrección lleva a cabo el profesor de lenguas en el momento en que el alumno comete el error. Los tipos de correcciones se toman de la teoría de la retroalimentación correctiva de Lyster y Ranta (1997) y las estrategias de corrección de Molero y Barriuso (2013). Algunos ejemplos de los tipos de corrección que se utilizan son: corrección explícita, corrección implícita, clave metalingüística, petición de aclaración, elicitación, *recast*, entre otros.

En el caso de la “corrección sugerida”, que es el rubro que se aparece después en la matriz, se toma en cuenta toda la teoría consultada acerca de la corrección del error, sin embargo, por los errores encontrados en la matriz, solamente se sugiere la corrección de interacciones espontáneas

de Molero y Barriuso (2013) y no corregir, ya que es un error que no compromete la comunicación de Fernández Sonsoles (2002).

Finalmente, se agrega el rubro llamado “conclusión” en donde no solamente se puede concluir algo acerca del error, sino que también se puede tomar nota de algo importante o algo que pueda enriquecer el trabajo.

Como se comentó anteriormente, hubo un total de 34 errores encontrados. Se esperaba obtener más, sin embargo, las observaciones realizadas tenían mucho contenido en donde los alumnos solamente leían o se daban explicaciones gramaticales, entre otros aspectos que afectaron la recolección de los datos.

La elaboración de esta matriz y el AE permite ver que los docentes sí conocen una variedad de estrategias de corrección para la producción oral, sin embargo, es evidente que cada quien se inclina más hacia un tipo en específico. La mayor parte de los errores corregidos, fueron bajo la estrategia de corrección explícita, por lo cual se piensa que los docentes prefieren, como lo comentó el P6, corregir de esa manera para no perder el tiempo, ya que son muy pocas las horas que tienen frente a grupo. Por otro lado, llama la atención que todos los docentes piensen de la misma manera, ya que hay otros que sí cuentan con más tiempo.

Si bien, la mayoría de los errores cometidos por los alumnos se encuentran en esa misma categoría de “errores”, se hace evidente, también hay una gran cantidad de “faltas”, es decir, aspectos de la lengua que los alumnos ya conocen o dominan, pero cometen un pequeño desliz que, incluso, algunos alumnos logran autocorregirse. Cuando se trata de los “lapsus” en las observaciones se aprecia que se trata de nerviosismo por parte de los alumnos.

Del total de los errores analizados en la matriz, se encontraron 17 del tipo intralingual, es decir, errores que se propician por el propio aprendizaje de la lengua, que, en ocasiones, llegan a ser estrategias de los estudiantes para poder actuar ante una situación desconocida. De estos errores, nueve son del tipo reducción a un sistema simplificado – aplicación incompleta de las reglas, donde el alumno aprende una regla, pero la aplica parcialmente, ya sea porque desconoce el resto de la información o por un olvido o descuido. Tres de estos errores pertenecen a la categoría de simplificación, donde los errores se realizan porque se prefiere simplificar las formas de la lengua utilizadas, para evitar caer en errores por elementos que se desconozcan. Dos errores fueron de hipergeneralización, es decir, cuando el alumno aprende una regla, la aplica en todo lo que utiliza, indistintamente. En la categoría de asociación cruzada se encuentran otros dos errores, que tratan de la proximidad de algunas palabras por pertenecer a un mismo campo semántico o combinatoria gramatical, entre otros. Finalmente, se encontró un error por ignorancia de la restricción de las reglas, del cual su nombre indica a qué se refiere.

Se considera que estos errores intralingüísticos, se deben a la interlengua de los estudiantes, es decir, de acuerdo con Selinker (1972) y Županović y Mardešić (2013), aquel sistema lingüístico que crean los aprendientes de una lengua, durante el proceso de aprendizaje. Al estar aprendiendo una lengua, los alumnos se valen de cualquier estrategia que les permita comunicarse, por ejemplo, simplificar estructuras, generalizar o relacionar con los que ya conocen

Por otro lado, se encontraron 17 errores de tipo interlingual, es decir, que se cometen por la interferencia de la L1. Precisamente, 16 de los errores pertenecen a la categoría de interferencia de la L1, donde, probablemente por la cercanía de la lengua italiana y la española, los estudiantes tienden a relacionar demasiado sus antecedentes lingüísticos con lo que están apenas conociendo.

Un error solamente es de tipo evasión, donde el alumno prefiere utilizar una forma conocida para evitar usar aquella que le causa problemas.

Los errores de tipo interferencia, se deben, principalmente a lo que Lado (1957), Selinker (1969) y Clouet (2015) llaman transferencia lingüística, donde se pasan de la primera lengua a la segunda, aquellos aspectos que los alumnos consideran parecidos o iguales. Sin embargo, en este caso, al cometer errores, se hace presente la transferencia lingüística negativa o interferencia, donde aquellos elementos que se utilizan de la L1, no ayudan, sino que perjudican en la L2.

Se aprecia que exactamente el 50% de los errores fueron de tipo interlingual y el otro 50% de tipo intralingual. Lo cual indica que tanto la cercanía de la lengua española y la italiana tienen un impacto fuerte en el aprendizaje de los alumnos, como lo indican Calvi (2004) y Tomaselli (2008). La cercanía de estas lenguas representa un arma de doble filo para los alumnos, ya que al compartir tantos elementos pareciera que al conocer una de ellas la otra será fácil de aprender, sin embargo, cada lengua tiene estructuras y aspectos particulares. Asimismo, los alumnos están teniendo un proceso de aprendizaje natural, ya que el nuevo sistema lingüístico se está adhiriendo adecuadamente a lo que ya conocen, de tal manera que se hacen presentes los errores de desarrollo en su interlengua.

Después de haber establecido la manera de trabajar con el AE, además de haber visto los resultados que se obtuvieron de las observaciones y haber analizado los datos recolectados en las entrevistas, se destaca una de las aportaciones que tiene esta investigación. En la siguiente sección se observa un modelo propuesto.

4.3. Sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje

Los datos que se analizaron en los hallazgos tienen contribuciones importantes para el desarrollo de un esquema que sistematice el proceso de error, corrección y aprendizaje, basándose en el momento del error y en los sentimientos que se involucran.

En el esquema de la Figura 4.4 se presenta un modelo metodológico que permite al docente ver cuál es el mejor momento para corregir qué error y cuál de las estrategias de corrección se sugiere utilizar para que la corrección funcione de mejor manera para los alumnos y que estos aprenden italiano como lengua extranjera de una manera más amena y sencilla. Si bien, por la naturaleza cualitativa de este trabajo no se pudieran generalizar los resultados, este es un patrón que se observó y que, seguramente, será una herramienta útil para los docentes de italiano que se dispongan a enseñar la lengua.

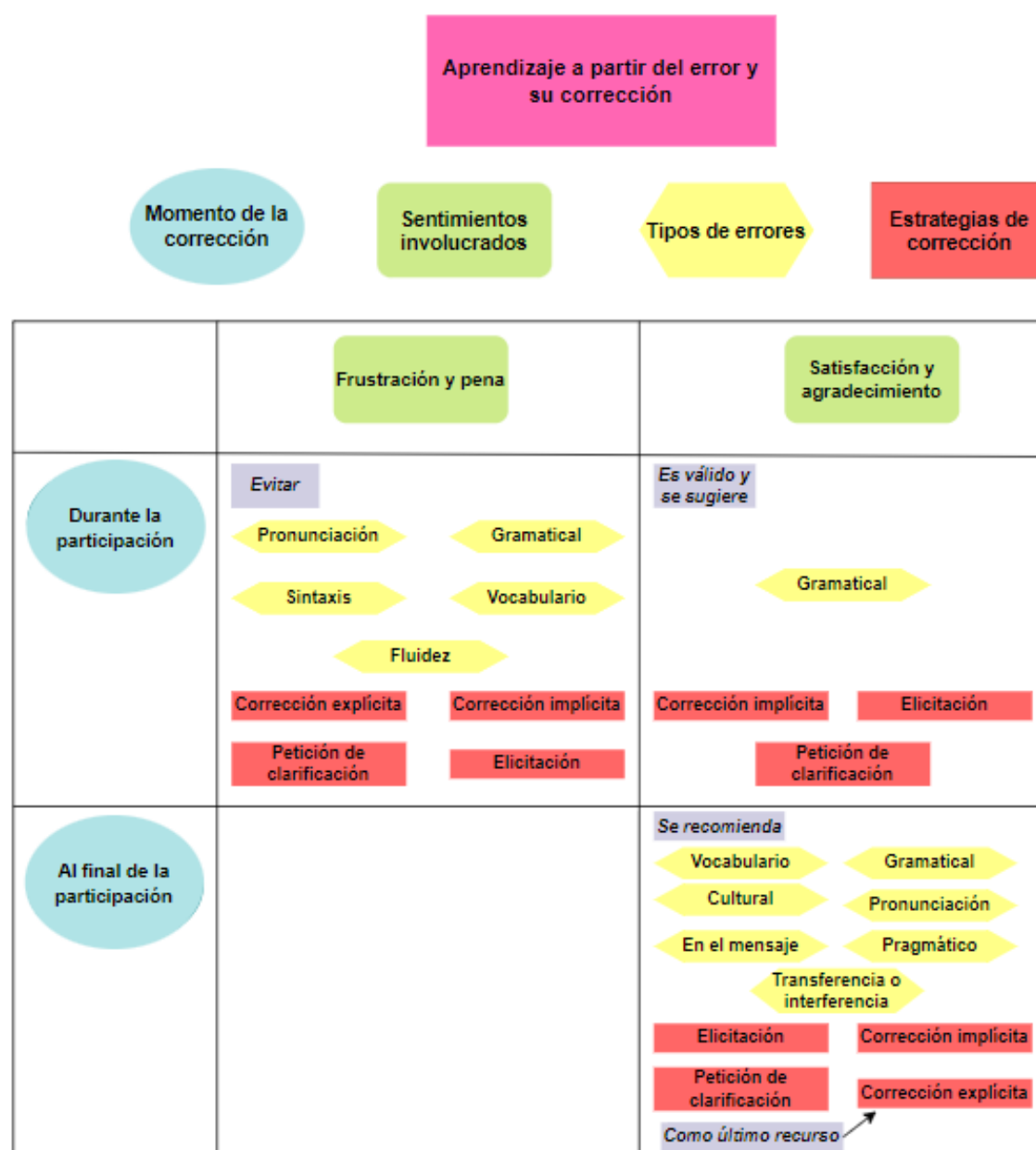
El momento de la corrección es un detonante importante para el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien, los docentes comentan haber realizado correcciones durante la participación del alumno, interrumpiéndolo, cuando se trata de errores de tipo gramatical, de pronunciación, sintaxis, vocabulario o fluidez, esta actividad genera sentimiento de frustración y pena, tanto en el docente como en el alumno. Por este motivo el aprendizaje se ve afectado, haciendo que el alumno prefiera no participar o le tome más tiempo sentirse seguro para volver a hacerlo.

Por otro lado, los mismos participantes aseguraron sentir agradecimiento, satisfacción y lograron el aprendizaje cuando la corrección se realiza al finalizar la participación del alumno, sin interrumpirlo. Los errores que se ubicaron en esta categoría son de tipo gramatical, cultural, de pronunciación, de vocabulario, en el mensaje, pragmáticos y de transferencia o interferencia. Uno

de los docentes reconoció que el interrumpir a sus alumnos mientras participan es un error que comete comúnmente.

Figura 4.4

Esquema de sistematización del proceso error-corrección-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Hay docentes que consideran que están haciéndole un bien al alumno cuando lo corrigen constantemente durante su participación. Incluso, hay alumnos que si bien, dicen que el docente corrige de esta manera y lo consideran que está bien hecho, en un momento llegan a mencionar que ellos prefieren que se les corrija después de su participación, ya que pierden el hilo o la idea de lo que están diciendo.

Si bien, existe el caso de un alumno que comentó siempre sentir vergüenza al cometer errores, incluso, comenta que el solo hecho de participar le genera este malestar, aunque se le corrija después de su participación, se decidió no incluir este caso en el esquema ya que es aislado y no hubo más participantes que se sintieran de esta manera. Se incluyeron solamente los tipos de errores y sentimientos en los que coincidieron algunos de los participantes.

La corrección que aplican los docentes es de tipo explícita, implícita, petición de clarificación y elicitación mayormente. En el esquema, en la parte donde se corrige durante la participación y en donde se genera frustración y pena, se incluyen las estrategias de corrección que se observó que aplicaron los docentes a los errores de sus alumnos, estas son: corrección explícita, corrección implícita, petición de clarificación y elicitación. De cualquier manera que los docentes corrijan estos errores los alumnos tienden a percibir sentimientos negativos, por el hecho de que se les interrumpe y no se les permite hilar sus ideas.

En el caso en que se corrige durante la participación y que los alumnos sienten satisfacción y agradecimiento, se habla de las estrategias de corrección que los docentes aplican y que también se sugieren como mejores para utilizar en este momento de la corrección, estas son: petición de clarificación, elicitación o corrección implícita. Se destaca que en esta parte sí es prudente que el docente realice la corrección al momento o durante la participación, si el objetivo de esa práctica es que se logre el uso correcto o el aprendizaje de estructuras gramaticales.

Tanto docentes como alumnos reflejan un sentimiento de satisfacción y agradecimiento cuando la corrección se realiza al finalizar la participación. Cualquier tipo de error que se presente en el aula el alumno lo acepta y se siente bien cuando se corrige en este momento a través de cualquiera de las estrategias mencionadas: elicitación, petición de clarificación o corrección implícita. Se recomienda que la corrección explícita se utilice como último recurso, solamente si el alumno no logra autocorregirse.

Las estrategias antes mencionadas se describen a continuación para un mejor entendimiento de la corrección que aplica el docente. En la corrección explícita, el docente proporciona la respuesta correcta al alumno, ya sea durante la participación o al finalizarla. En la corrección implícita el docente repite lo que el alumno dijo, pero cambiando el error por la forma correcta, mas no señala cuál fue el error en lo que respondió el estudiante. En la petición de clarificación el docente le señala al alumno que hubo un error, pero preguntándole: ¿qué dijiste?, ¿cómo es esta forma?, ¿cómo se dice tal o cual cosa? Y en la elicitación el docente busca que el alumno logre la autocorrección por medio de hacer pausas, esperando que el alumno recuerde el conocimiento que ya tiene o haciendo preguntas como: ¿cómo dices esto en español?

Lo que ocurre en el esquema presentado anteriormente resulta de una serie de concepciones y percepciones que tienen tanto docentes como alumnos, lo cual se pudo corroborar en el análisis de las entrevistas, observaciones y análisis de errores.

Molero y Barriuso (2013), en su teoría sobre el error y su corrección, mencionan que es primordial que el docente adopte una postura flexible ante el error. Galindo (2016), por su parte, menciona que a mitad del siglo XX el error se veía como algo intolerable y debía ser erradicado. Sin embargo, en épocas más actuales, Santos Maldonado (2002) señala que los errores “lejos de ser considerados como algo que se debe evitar, se integran como un mecanismo inherente al

proceso de aprendizaje” (p. 122). Alexopoulou (2005), por su parte, argumenta que ahora el error adopta el papel, incluso, de un indicador en el aprendizaje de los alumnos, por lo que no debe tratar de evitarse en el aula de lengua. Tal es el cambio que ha habido con el paso de los años, que ahora los docentes entrevistados, en su mayoría, mostraron una apertura y aceptación hacia el error, que aun cuando el error resulta reiterativo, no se llega a dar un mal trato a los alumnos, por el contrario, se busca apoyarlos y llevarlos hacia el completo entendimiento de los aspectos erróneos.

Los docentes de italiano, por un lado, han entendido que el error es una parte que complementa al aprendizaje, que aporta enseñanza y aprendizaje, además de permitir a los alumnos poner en práctica o desarrollar estrategias para anteponerse a la corrección y cómo aprender de esto. Los alumnos, por otro lado, se muestran susceptibles al tipo de corrección y al momento en que lo hace el docente, pero aun con esta susceptibilidad encuentran la manera de obtener algo bueno de sus errores y aprender de estos. Se considera que si los docentes prestan atención a esta sistematización que se les ofrece, llegarán a entender una mejor manera de intervenir al corregir y que los alumnos se beneficien más de sus propios errores.

Se espera que este modelo sea de utilidad para todo docente de italiano que se proponga apoyar a sus alumnos para que aprendan fácilmente y se sientan gustosos de aprender.

En el siguiente capítulo se cierra el trabajo de investigación, estableciendo las conclusiones de acuerdo con lo realizado con el análisis y discusión de los hallazgos.

5. Conclusiones

5.1. Conclusiones generales

En esta tesis se abordaron dos objetivos que consistían en examinar la intervención didáctica del profesor de italiano al corregir, mediante el análisis y tipificación de errores; y analizar la percepción de docente y alumnos acerca del error y su corrección. Ambos objetivos se cumplieron.

En primer lugar, se llegó a la conclusión de que algunos docentes intervienen prestando atención a distintos aspectos fundamentales, tales como en qué momento se debería corregir, por qué se debería corregir y qué es lo que se debería corregir. El que algunos de los profesores reflexionen sobre cuáles errores deberían corregir, habla de la preparación con la que cuenta para intervenir didácticamente. Algunos docentes utilizan estrategias de corrección variadas, sin embargo, la corrección explícita representa una manera más sencilla y rápida de corregir sin preocuparse por no confundir al alumno ni prepararse más en su habilidad para corregir.

Además, se concluye que algunos de los docentes corrigen de una manera adecuada, mientras que otros todavía tienen que pulir sus estrategias de corrección. El docente que corrige pertinentemente es aquel que piensa en las necesidades y capacidades de sus alumnos, toma en cuenta su personalidad y cuida que la corrección no sea la misma para todo error ni corrige de la misma manera en todo momento. La mayor parte de los docentes observados corrige de manera que favorece al alumno, sin embargo, hay quienes siguen tratando de erradicar el error dentro del aula, a pesar de que no es posible, ya que forma parte del proceso de aprendizaje de una lengua. Lo anterior se debe a que no es lo mismo que corrija un docente que cuenta con la formación para la enseñanza de lenguas a uno que no cuente con ninguna formación para ello, de acuerdo con lo analizado a lo largo de este estudio.

En cuanto a la percepción del error y su corrección, se puede concluir que los docentes de italiano, a pesar de que algunos no cuentan con una formación para la enseñanza de lenguas, su experiencia y su práctica les ha permitido ver el error como algo que es aceptable de cometer dentro del aula y también saben que sirven para guiarlos hacia las verdaderas necesidades de sus alumnos. La manera en que el docente percibe el error, tiene impacto en la intervención didáctica que lleva a cabo, ya que, si su percepción es abierta y considera el error como aceptable, su intervención tratará de apoyar al alumno, sin embargo, si su percepción es negativa y ve al error como un síntoma de fracaso, tenderá a castigar y a intervenir de una manera más severa.

Asimismo, se destaca que la formación académica, tanto de docentes como de alumnos, influye en la manera en que conciben y perciben el error y su corrección. Llama la atención, que los docentes con una formación para la enseñanza de lenguas muestran una apertura y una aceptación hacia el error, mientras que los alumnos involucrados en esta área, tienden a rechazar el cometer errores y ser corregidos. Esto es porque el docente ya cuenta con la formación necesaria para saber cómo abordar adecuadamente estas situaciones, mientras que el alumno al sentirse que están implicados en esta área, sienten que deben ser perfectos al momento de producir la lengua italiana.

El error ha llegado a posicionarse como un elemento válido y aceptado dentro del aula de italiano como lengua extranjera. Al menos la mayoría de los docentes lo ve como algo natural dentro del aprendizaje de una lengua, así como también se considera una herramienta que fortalece este proceso. El cambio que menciona Alexopoulou (2005) que ha habido en la manera de percibir un error, ha ayudado a que tanto el alumno como el maestro se sientan cómodos y no lo vean como algo que debe erradicarse.

Aun cuando un número reducido de docentes percibe cierto sentimiento de molestia ante el error producido por sus alumnos, concluyen que al final, siempre es un aspecto que favorece el aprendizaje. El error no debería producir ningún sentimiento negativo, ya que no es más que una prueba de que se está aprendiendo y que los nuevos conocimientos se están adhiriendo a esa interlengua que cada aprendiente se crea en sí mismo para poder asimilar el nuevo idioma.

En cuanto a las estrategias de corrección que se utilizan para la enseñanza del italiano como lengua extranjera, cabe mencionar que sí hay estrategias variadas, sin embargo, la más utilizada es la corrección explícita, mientras que las demás se utilizan en escasos momentos. A pesar de que la corrección explícita ayuda a que los alumnos comprendan aspectos que en una primera instancia no fueron claros, o simplemente que se antepongan a conocimientos para los cuales todavía no están preparados debido a los estadios del aprendizaje, los docentes deberían pensar en implementar otras estrategias autorreparadoras, que permitan al alumno reflexionar en su desempeño y aprendizaje, para que sea capaz de aceptar y aprender de sus errores.

Si se piensa en los momentos de corrección que utilizan los docentes de italiano, se aprecia que sí utilizan los dos que señalan los autores: corrección de las interacciones espontáneas o corrección diferida y la corrección simultánea. El aspecto a tomar en cuenta es que no siempre son utilizados de la manera correcta. Hay docentes que sí reflexionan en si afectarán al alumno al momento de corregir o si resulta oportuno o no llevarlo a cabo, sin embargo, otros docentes solamente corrigen en un momento determinado, no porque haya una razón bien pensada, simplemente porque deben corregir en algún momento, sin saber cuándo y porqué.

Sobre las motivaciones que tienen los docentes de italiano para corregir a sus alumnos, es evidente que algunos reflejan sus deseos como estudiantes o se ven a sí mismos en los aprendientes y realizan lo que ellos consideran es lo mejor, sin embargo, ignoran por completo las necesidades

y motivaciones de sus alumnos. Por otro lado, en las motivaciones de otros docentes, se hace evidente que existe una reflexión de su parte para tomar la decisión de corregir, ya que, indican que corrigen para proporcionar bases firmes a los alumnos o para determinar en qué parte se necesita mejorar, tanto por parte de alumnos como de maestros. Las motivaciones son variadas, asimismo lo son las ejecuciones en cuanto a cada docente.

El AE realizado para este estudio arroja que los alumnos cometen de igual manera errores de tipo intralingüístico e interlingüístico, lo que significa su interlengua está funcionando correctamente, ajustándose en cada estadio del aprendizaje, dependiendo del nivel en que se encuentran. Además, sí hay una inclinación a cometer errores por la cercanía y el parentesco de las dos lenguas en cuestión. Las similitudes estructurales, fonéticas y fonológicas y léxicas, juegan un papel importante al momento de asimilar el nuevo sistema lingüístico.

Asimismo, a manera de recomendación y, a la vez, como exhortación, tanto docentes con formación en la enseñanza de lenguas como los docentes con formación en otras áreas deben seguir preparándose y actualizándose en cuanto a sus conocimientos y habilidades para la enseñanza de las lenguas, ya que en ambos casos se encuentran áreas de oportunidad al momento de intervenir en la corrección de errores de la clase de italiano. Estos aspectos pueden mejorar si se aprenden nuevos métodos y formas de trabajo que permitan alejarse de la enseñanza tradicionalista. Aquí es donde radica la importancia de formar docentes con carácter reflexivo, ya que la reflexión lleva a evaluar el propio desempeño y así, aprender de las experiencias. Asimismo, se sugiere que las universidades formadoras de docentes de lenguas soliciten al menos una certificación de nivel C2 en el idioma que se enseñará, para garantizar que se tenga el conocimiento de la lengua y la cultura, así como la competencia comunicativa para poder enseñarlas.

5.2. Aportaciones

Se realizó una aportación al campo de la enseñanza del italiano, en donde se muestra un modelo que permite sistematizar el proceso de error-corrección-aprendizaje. Una herramienta útil para los docentes que buscan una estrategia de enseñanza que facilite el proceso de corrección con los alumnos.

Se hace la sugerencia para los formadores de docentes en las licenciaturas en enseñanza de lenguas o afines del país, que traten temas de AE, errores y corrección, ya que de esta manera se estarán preparando a docentes que vean el error con una actitud positiva y siempre dispuestos a aprovecharlo para generar aprendizaje. De otro modo, se puede caer en lo que se ha luchado por cambiar desde hace dos o tres décadas, que el error deje de ser estigmatizado y que se vea como un factor que beneficia el aprendizaje de lenguas. Asimismo, el formarse en estas áreas ayuda al docente para que sea capaz de identificar las diversas estrategias y momentos para la corrección, además de contar con conocimientos sólidos respecto a los tipos de errores que se deberían corregir.

Particularmente se hace una recomendación para los formadores de profesores en las universidades con respecto al tema que atañe a esta investigación. En general, es un número reducido de universidades que forman docentes de lenguas, pero es aún más reducido el número de escuelas que forman específicamente docentes de italiano. Es necesario brindar una formación con bases sólidas, donde se estudie en profundidad la lengua y cómo impartirla, como se mencionó anteriormente, que pueda identificar los tipos de errores, las estrategias y momentos de corrección. Por otro lado, a los profesores de italiano se les hace la recomendación de buscar el amplio conocimiento de la lengua, así como la actualización en la didáctica de la misma. Que enseñar italiano sea una tarea que se realice con el esmero, la dedicación y la preparación que merece, que

los nuevos hablantes de “*la lingua di Dante*” se sientan seguros y orgullosos de comunicarse en este hermoso idioma.

5.3. Futuras líneas de investigación

Como futuras líneas de investigación se señalan los puntos que resultaron de potencial relevancia para ver desarrollados en trabajos complementarios que abonen a los intereses de este estudio. Estos aspectos se proponen como trabajos futuros, ya que escapaban de los objetivos planteados aquí.

En primer lugar, se propone realizar un análisis más minucioso de los planes y programas de estudio de las universidades del país, donde se analicen una a una las asignaturas para detectar cuáles incluyen temas relacionados con el análisis y la corrección de errores.

En segundo lugar, se busca realizar un estudio donde se utilice la metodología propuesta sobre la sistematización error-corrección-aprendizaje, para probar cuál es el alcance de los beneficios y la practicidad que ofrece tanto al docente como al alumno de italiano como lengua extranjera.

En tercer lugar, se propone continuar alimentando la matriz de datos elaborada para este estudio, con el fin de tener una cantidad considerable de datos que permitan realizar un análisis cuantitativo y lleve a poder generalizar datos que sean de utilidad y que aporten al área de la enseñanza y aprendizaje del italiano como lengua extranjera.

Finalmente, se sugiere explorar y abundar en los errores de tipo actitudinal, ya que pudieran proporcionar datos relevantes acerca de los errores en el aula y la corrección que aplica el docente. Todas las sugerencias antes mencionadas complementarán los resultados de este estudio y, en general, aportarán al campo de la didáctica del italiano.

Referencias

- Adler, P., & Adler, P. (1998). Observational techniques. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Collecting and interpreting qualitative materials* (pág. 80).
- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1-16.
- Aldaco Hernández, D. L., Fierro López, L. E., & Martínez Lobatos, L. (2021). Análisis de errores en los programas de formación del docente de lenguas. En M. Méndez López, & V. Cabañar, *Retos actuales en el estudio de lenguas modernas y originarias* (págs. 269-290). Universidad de Quintana Roo.
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*(41), 103-125.
- Allen, J. P., & Corder, S. P. (1974). *Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (págs. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México, D.F.: Paidós Educador.
- ANFHE-CUCEN. (abril de 2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios. Ciudad de San Juan.

ANUIES. (2019). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*.

Obtenido de Instituciones de Educación Superior:

<http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>

Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Madrid, España.

Arrabal, M. A., Laporte N. Bomfim, E. V., & Rivas, S. R. (2006). Una reflexión sobre la importancia del error y su corrección en la clase de español como L2. *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (págs. 297-307). Río de Janeiro: Instituto Cervantes.

Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.

Barros Díez, E. (2008). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza como lengua extranjera / segunda lengua. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante: Instituto Cervantes Berlín. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3188040>

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2015). *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*. Council of Europe.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). *Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés*. Puebla, México.

- Beuchot Puente, M. (20 de noviembre de 2000). *Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica*. Obtenido de Ensayistas: <https://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>
- Beuchot Puente, M. (mayo de 2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia, LX(74)*, 127-145.
- Blanco Picado, A. I. (2012). *Cuadernos Cervantes*. Recuperado el 2019, de El error en el proceso de aprendizaje: http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista electrónica de Didáctica / Español como lengua extranjera*.
- Ciesielkiewicz, M. (2010). La gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y comunicación. *XLV Congreso El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas* (págs. 103-114). La Coruña: Centro Virtual Cervantes.
- Clavel Martínez, A. (2012). Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores? *Mosaico*, 4-10.
- Consejo de Europa . (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Instituto Cervantes / Anaya / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COPLADE. (2018). *COPLADE Baja California. Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado*. Obtenido de Perfil sociodemográfico del municipio de Mexicali 2018: <http://www.copladebc.gob.mx/publicaciones/2018/Mensual/Febrero.pdf>
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. En *International Review of Applied Linguistics* (págs. 147-60).
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Corder, S. P. (1991). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En J. Liceras (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (M. Marcos, Trad., págs. 31-40). Madrid: Visor.
- Coulibaly, M. (2011). Análisis del error léxico en el procesod de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: el caso de estudiantes de francés lengua materna y español como lengua extranjera en un contexto académico. *Tesis Doctoral*. León, España: Universidad de León.
- D'Annunzio, B., & Serragiotto, G. (2007). La valutazione e l'analisi dell'errore. Venezia: Università Cà Foscari.
- Denny, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address delibered at national meeting of International Reading Association*.
- Depperu, M. (2005). Modelli e metamorfosi nella didattica della correzione degli errori. *Limbi și Literaturi Străine*. Romania: nalele Universitatii Bucuresti.
- Domínguez, M. (2001). *Entorno al concepto de interferencia*. Universidad Santiago de Compostela.
- Elejalde Gómez, J., & Ferreira Cabrera, A. (2018). Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura en ELE producida en comunidades virtuales. *Folios*(48), 137-152.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Escandón Jiménez, A., Toledo Sarracino, D. G., & Fierro López, L. E. (2011). La formación del profesor de lenguas extranjeras en el siglo XXI. En D. G. Toledo Sarracino (Ed.), *Experiencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en la frontera* (págs. 139-147). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

- Espinoza-Freire, E. E., Tinoco-Izquierdo, W. E., & Sánchez-Barreto, X. d. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43).
- Fabris, A., & Musarò, F. (s.f.). *Análisis contrastivo sobre el uso del subjuntivo español y del congiuntivo italiano*. Córdoba.
- Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J., & Varela Santamaría, L. (2016). Formación docente en lengua materna y lengua extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194244221004.pdf>
- Fernández Sonsoles. (2002). Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. International House y Difusión.
- Fernández, P. J. (2001). Elementos que consolidan al concepto de profesión.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. . Madrid: Edelsa.
- Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (págs. 159-167). Río de Janeiro: Instituto Cervantes.
- Fierro López, L. E. (2019). *Retos y oportunidades del Programa Nacional de Inglés. Perspectivas de profesores de primarias públicas*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones.

- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning of English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gaitán Morales, S. d. (01 de 06 de 2018). *Nexos*. Recuperado el 2019, de Importancia de la formación docente en la actualidad: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1285>
- Galindo Merino, M. (2016). La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué. Universidad de Alicante.
- Galindo Merino, M. M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Interlingüística* 18, 428-436.
- García-Heras Muñoz, A. (2004). Lingüística y enseñanza: el tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Docencia en investigación: año XXIX - Enero/Diciembre de 2004 - 2a Época*.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 15, 63-95.
- González Freire, J. M. (2013). Metodología y rol de la enseñanza-aprendizaje del profesor-alumno: teoría y praxis. En S. Acosta Domínguez, K. E. Basich Peralta, F. Bokel, J. Cortez Godínez, J. Crhová, M. d. Domínguez Gaona, . . . N. E. Valenzuela Miranda, & D. G. Toledo Sarracino (Ed.), *El campo de acción de la docencia de lengua y la traducción: Un acercamiento al trabajo colaborativo* (Primera ed., págs. 53-75). México: El Aleph Digital, Sa de CV.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.

- Gurría, A. (9 de enero de 2020). *OECD*. Obtenido de Los Desafíos y Oportunidades de la Educación Superior en México: <https://www.oecd.org/about/secretary-general/challenges-and-opportunities-of-higher-education-in-mexico-january-2020-sp.htm>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 1(2), 55-60.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Hernández, F., & Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Imbernon, F. (1997). El profesor, sus modelos de formación y sus funciones. En F. Ibernón, *La formación del profesorado* (págs. 19-33). España: Paidós.
- INEGI. (2015). *Cuéntame información por entidad Baja California*. Obtenido de Número de habitantes: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/default.aspx?tema=me&e=02>
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México, D.F.: Fontamara.
- Johansson, S., & Hofland, K. (1994). Towards an English-Norwegian parallel corpus. En U. Fries, G. Tottie, & P. Schneider, *Creating and using English language corpora*. Amsterdam: Rodopi.
- Kabatek, J. (1997). Dime cómo hablas y te diré quién eres. Mezcla de lenguas y posicionamiento social. *Revista de antropología social*, 6, 215-236.
- Katerinov, K., & Boriosi, M. C. (1973). *La lingua italiana per stranieri con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi*. Edizioni Guerra.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Routledge.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 1(52), 31-60.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Interactional Feedback as Instructional Input: A synthesis of Classroom SLA research. *Language, Interaction and Acquisition*, 1, 276-297.
- MacDonald, B., & Walker, R. (1977). Case study and the social philosophy of educational research. En D. Hamilton, & otros, *Beyond the numbers game*. McCutchan.
- Magos Guerrero, J. (2001). La Educación Lingüística. Una respuesta a las necesidades educativas de hoy. Temas de Actualización docente 1. Edición CETis 16. 2001. Querétaro, Qro. México. Pp. 39-100.
- Magos Guerrero, J. (17 de junio de 2022). Reunión de comité de tesis. (D. L. Aldaco Hernández, Entrevistador)
- Marangon, G. (2009). Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. *AnMal Electrónica*(27).

- Maris Baygorria, S. (s.f.). La corrección del error y el feedback en la clase de lengua extranjera. Un análisis desde los estudios de la afectividad. Universidad Nacional de la Plata.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2).
- Martínez Val, B. (2018). El papel del error en el aprendizaje de idiomas. *Revista ventana abierta (digital)*. Recuperado el 25 de 09 de 2019, de <http://revistaventanaabierta.es/el-papel-del-error-en-el-aprendizaje-de-idomas/>
- Martínez, M. G. (2006). Las competencias profesionales del docente de lengua. En A. Marín, A. Peña, & A. Pérez, *Memorias del II Foro Nacional de Estudios de Lenguas* (págs. 174-188). México: Universidad de Quintana Roo.
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa (1era edición)*. Editorial Trillas.
- Mei-Chih, L. (2007). *El aprendizaje y el uso del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido de indicativo por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá.
- Mella, O. (julio de 2000). Grupos focales ("Focus groups") Técnicas de investigación cualitativa. Santiago, Chile.
- Miozzo, M., & Garofolin, B. (Noviembre de 2016). Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2. *EL.LE*, 5(3), 433-452.
- Molero Perea, C. M., & Barriuso Lajo, C. (2013). ¿Error u horror?: la importancia del error en la clase de ELE. *Biblioteca virtual redELE*, 179-194.

- Montaño Rodríguez, S. (2009). *Cognados y falsos cognados. Su uso en la enseñanza del inglés*. México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, Universidad Autónoma de Baja California, PROFMEX-WORLD, Juan Pablos Editor.
- Norrish, J. (1983). *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan.
- Núñez-Méndez, E. (2001). Corregir o no los errores en la clase de español como LE. *Proceedings of the VII Symposium of Social Communication* (págs. 132-138). Santiago de Cuba: Center of Applied Linguistics.
- Páez Pérez, V. (2011). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación*, 11(33).
- Pallotti, G. (2007). *Interlingua e analisi degli errori*. Florencia, Italia: Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.
- Payne, L. (2010). *A walk in the words*. Obtenido de A tour for people who love language, words and fun: <http://walkinthewords.blogspot.com/2010/07/illustrated-language-tree.html>
- Peramos Soler, N. (2010). Fossilización de errores en los pronombres personales y adjetivos posesivos del español por alumnos griegos. Análisis y sugerencias. En R. Caballero Rodríguez, & M. J. Pinar Sanz (Edits.), *Modos y formas de la comunicación humana* (págs. 357-365). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.
- Ponce Ceballos, S., & Alcántar Enríquez, V. M. (2012). *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*. (S. Ponce Ceballos, & V. M. Alcántar Enríquez, Edits.) México: Juan Pablos Editor.

PROEL. (2013). *PROEL*. Obtenido de Lengua Húngara:
http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/uraloyu/uralo/finougrica/obi_ugrio/hungaro

Ramón García, N. (2002). Las disciplinas del contraste de lenguas: cuestiones terminológicas. *Revistas Universidad de León*(24), 333-339.

Ribas Moline, R., & D'Aquino Hilt, A. (2004). La corrección de errores como instrumento didáctico. *Actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera* (págs. 78-84). Instituto Cervantes de Munich.

Richards, J. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rizo Ruiz, C. (2017). La corrección oral en clase de ELE: mmodelos y propuestas. Universidad Pablo de Olavide.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Roldán Y., E. (1979). La técnica del análisis de errores. *Revista Electrónica: Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*(3), 47-52. Obtenido de http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=162

Saini, S. (noviembre de 2016). Contrastive and error analyses in inverted order to facilitate English language teaching. *Beyond words*, 4(2), 158-167.

Sánchez Iglesias, J. J. (febrero de 2003). Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

- Santos Maldonado, M. J. (2002). El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico. Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on. Three themes from here. En Z. Han, & E. Tarone, *Interlanguage. Forty years later* (págs. 221-246). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co./John Benjamins North America.
- Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Spencer, H. (1990). Origen de las profesiones.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 236-247). Sage Publications.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. M. Gass, & C. G. Madden (Edits.), *Input in second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Tomaselli, D. (2008). Italiano y español: dos lenguas diferentes. En Moreno Sandoval (Ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (págs. 1913-1929). Laboratorio de Lingüística Informática.
- Torresan, P. (2011). *Gestire l'errore e l'uso della lingua madre nella classe di lingua*. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Trager, G. L. (1949). *The Field of Linguistics*. Oklahoma: Studies in Linguistics: Occasional Papers 1.

- UNESCO. (1990). *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/412_35a.pdf.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. París, Francia: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNINPAHU. (s.f.). Política de Idiomas. Bogotá, Colombia: INPAHU Fundación Universitaria.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). Plan de estudios de la Licenciatura en Lingüística.
- Universidad Cristobal Colón. (2019). Planeación académica .
- Urdaneta Amundaraín, S. (2014). Intervención didáctica mediante la articulación de estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza para mejorar el rendimiento académico en la comprensión de textos en inglés. Isla de Margarita, Venezuela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.
- Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa: una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20-29.
- Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencia pedagógica que caracteriza a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4).

- Wallace, B., & Schachter, J. (1983). *Second Language Learning*. The University of Michigan Press.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 123-130.
- Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
- Zolla, C., & Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. Obtenido de Programa Universitario de México, Nación Multicultural: <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>
- Županović Filipin, N., & Mardešić, S. (2013). Analisi dell'interlingua nell'apprendimento dell'italiano a livello universitario. *SRAZ LVII*, 201-219.

Anexos

Anexo 1

Instrumento de verificación de la pertinencia de la intervención pedagógica

Intervención pedagógica para la corrección de errores			
Nombre del profesor:			
Grupo:	Horario:	No. de alumnos:	Fecha:
Nombre del observador:			
Señala con una “X” la opción correcta y escribe un comentario donde sea necesario.			
Ideas clave para la corrección de errores			
El docente:			
	Sí	No	Comentarios
• Corrige todos los errores			
• Adopta una postura flexible ante el error			
• Corrige los errores del nivel del alumno			
• Corrige errores pragmáticos y socioculturales			
• Corrige de manera puntual e individual			
• Concientiza al alumno del error			
• Presenta evidencias del error que se cometió			
• Corrige siguiendo la norma y reúne sus variantes			
• Utiliza diversas estrategias de corrección			
Corrección dependiendo el tipo de error			
• Se enfoca en errores comunicativos			
• Se enfoca en errores gramaticales			
• Se enfoca en errores de pronunciación			
• Se enfoca en errores léxicos			
• Corrige los errores sistemáticos			
• Corrige errores frecuentes y ya vistos en clase			
Principios de aplicación de una buena corrección			
• Corrección clara y sin ambigüedades			
• Respeto personalidad y sensibilidad del alumno			
• Corrige y no castiga			
• Evidencia al estudiante			
• Se adecúa a la capacidad del alumno			
• Dentro de metodología y objetivos del curso			
Tipo de corrección			
Aprender estructuras por repetición = corrección inmediata			
Objetivo comunicativo, socio-afectivo, fluidez = no se corrige al instante			
Feedback correctivo		Anotaciones	
• Elicitación			
• Corrección explícita			
• Corrección implícita			
• Repetición en eco			
• <i>Feedback</i> metalingüístico			
• Petición de clarificación			
Utiliza otras estrategias, como:			

• Corrección en un debate • Corrección en grupo • Corrección en interacciones espontáneas • Otras: _____	<table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					
Comentarios: 						

Fuente: Elaboración propia a partir de Clavel (2012), Fernández Sonosles (2002), Galindo (2016), Molero y Barriuso (2013), Ribas y D'Aquino (2004), Rizo (2017), Swain (1985) y Torresan (2011).

Anexo 2

Guía de entrevista para docentes

Categoría	Código	Definición conceptual	Preguntas
El error en la enseñanza y aprendizaje del italiano	Percepción del error	El error es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, sin embargo, el concepto ya ha cambiado y no sólo son lingüísticos, también pueden ser culturales y pragmáticos (Blanco, 2012).	1. ¿Qué es el error?
	Sentimientos involucrados y postura ante el error	Santos Maldonado (2002) señala que los errores “lejos de ser considerados como algo que se debe evitar, se integran como un mecanismo inherente al proceso de aprendizaje” (p. 122).	2. ¿Cómo se siente cuando sus alumnos cometen errores? 3. ¿Cuál es su postura cuando sus alumnos cometen errores?
	Tipos de errores que se corrigen y estrategias de corrección utilizadas	Torresan (2011) explica que para realizar una corrección de errores, no se puede aplicar indistintamente a cualquier tipo de error, sino que deben considerarse un tipo de corrección distinta para cada error.	4. Cuando sus alumnos realizan actividades de producción oral, ¿cuáles son los errores que corrige? 5. ¿De qué manera corrige los errores? 6. ¿Utiliza diferentes estrategias, dependiendo del tipo de error?
	Momento de la corrección	Autores como Depperu (2005), Galindo (2016), Molero y Barriuso (2013) y Torresan (2011) aseguran que el docente no puede corregir todos los errores que escucha, en el momento que sea, ya que puede afectar al desarrollo de la fluidez e incluso la confianza del mismo alumno al tratar de producir el idioma que aprende.	7. ¿Cuándo corrige los errores que cometen sus alumnos?

Motivo de corrección	la	La corrección de errores sí ofrece beneficios a quienes aprenden una lengua, sin embargo, hay que tener en cuenta que se deberían corregir sólo los errores que: distorsionan el mensaje, se refieren a los puntos que se están trabajando, son sistemáticos, son fosilizables y aparezcan en las frases más frecuentes que ya se han visto en clase (Fernández Sonsoles 2002).	8. ¿Por qué corrige los errores antes mencionados?
----------------------	----	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

Guía de entrevista a alumnos

Categoría	Código	Definición conceptual	Preguntas
El error en la enseñanza y aprendizaje del italiano	Percepción del error	El error es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, sin embargo, el concepto ya ha cambiado y no sólo son lingüísticos, también pueden ser culturales y pragmáticos (Blanco, 2012).	1. ¿Qué es un error?
	Sentimientos involucrados y postura ante el error	Santos Maldonado (2002) señala que los errores “lejos de ser considerados como algo que se debe evitar, se integran como un mecanismo inherente al proceso de aprendizaje” (p. 122).	2. ¿Cómo te sientes cuando cometes un error? 3. ¿Qué haces cuando te corrige el docente?
	Tipos de errores que se corrigen y estrategias de corrección utilizadas	Torresan (2011) explica que para realizar una corrección de errores, no se puede aplicar indistintamente a cualquier tipo de error, sino que deben considerarse un tipo de corrección distinta para cada error.	4. Después de ser corregido, ¿qué estrategia utilizas? 5. ¿Identificas qué tipos de errores corrige tu profesor? 6. ¿Consideras que el docente debe corregir todos los errores que se cometen en el aula? 7. ¿Consideras pertinente la corrección que aplica el docente cuando cometes un error?
	Momento de la corrección	Autores como Depperu (2005), Galindo (2016), Molero y Barriuso (2013) y Torresan (2011) aseguran que el docente no puede corregir todos los errores que escucha, en el momento que sea, ya que puede afectar al desarrollo de la fluidez e incluso la confianza del mismo	8. Desde tu punto de vista, ¿Cuándo debería corregirte el docente? 9. ¿Cómo prefieres que te corrija el docente cuando

	alumno al tratar de producir el idioma que aprende.	cometes un error en la producción oral?
Motivo de la corrección	La corrección de errores sí ofrece beneficios a quienes aprenden una lengua, sin embargo, hay que tener en cuenta que se deberían corregir sólo los errores que: distorsionan el mensaje, se refieren a los puntos que se están trabajando, son sistemáticos, son fosilizables y aparezcan en las frases más frecuentes que ya se han visto en clase (Fernández Sonsoles 2002).	10. ¿Por qué crees que debas ser corregido?

Fuente: Elaboración propia