

**PROPUESTA PARA EL TRATAMIENTO DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS
EN EL AULA DE ELE**

LISETH DANIELA SALAZAR MARTINEZ



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ, D.C.
2021**

**PROPUESTA PARA EL TRATAMIENTO DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS
EN EL AULA DE ELE**

Presentado por:

LISETH DANIELA SALAZAR MARTINEZ

**Trabajo para optar al título de Magíster en
Lingüística Aplicada del español como Lengua Extranjera**



Dirigido por:

Ana María del Socorro Rojas

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ, D.C.
2021**

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo contribuir a mejorar el abordaje pedagógico de los docentes en el tratamiento de los errores morfosintácticos cometidos por los estudiantes en el aula de ELE, por ello, se propuso una ruta a partir de errores auténticos para abordar el error desde su aparición hasta su tratamiento, en la que se valoran los procesos. Para la metodología se recurrió a la investigación práctica-aplicada propuesta por Vargas (2009), en la que se caracteriza el problema, las teorías que pueden ayudar a solucionarlo, se establece una propuesta para abordarlo y finalmente se evalúa.

En los resultados se identificó la falta de estrategias para el tratamiento de errores morfosintácticos en el aula de ELE; se seleccionaron las teorías que contaban con acciones contundentes para abordar el error y corregirlo, las cuales son: la interlengua, el análisis de error y el tratamiento de error; en la propuesta se diseñaron actividades para que los docentes se apropiaran de estas teorías de forma conceptual y práctica. Por último, en la evaluación se estableció que las teorías y acciones seleccionadas en la propuesta permiten abordar el error desde su aparición hasta su tratamiento.

Palabras claves: error, error morfosintáctico, tratamiento del error, análisis del error, interlengua.

Abstract

This research aims to contribute to improving teachers' pedagogical approach in the treatment of morphosyntactic errors made by students in the ELE classroom. Consequently, a route was proposed based on authentic errors in order to address the error from its appearance up to its treatment, in which processes are valued. As for its methodology, the practical-applied research proposed by Vargas (2009) was used, in which the problem is characterized, first. Then, the theories that can help solve it are outlined. Next, a proposal is established to address it. Finally, it is evaluated.

The results revealed the lack of strategies for the treatment of morphosyntactic errors in the ELE classroom. The theories that had powerful actions to address the error and correct it were chosen. Such theories are: inter-language, error analysis and error treatment. In the proposal, activities were designed for teachers to appropriate these theories in a conceptual and practical way. Finally, the evaluation proved that the theories and actions selected in the proposal allow addressing the error from its appearance up to its treatment.

Keywords: error, morphosyntactic error, error treatment, error analysis, inter-language.

Agradecimientos

Le agradezco especialmente a la profesora Ana María del Socorro Rojas por su paciencia, sabiduría, integridad y compromiso al orientar este proyecto.

A mis padres y hermanos por su incondicionalidad; ellos han estado presentes en todas las etapas de mi vida y los amo profundamente.

A mi equipo de trabajo, por ser el respaldo cuando tengo tanta carga laboral, gracias a su apoyo pude culminar este proceso.

A mis amigos, compañeros y profesores por acompañarme en este camino y dejarme tantos aprendizajes.

Introducción

La presente investigación nace del interés de la investigadora en la frecuente aparición de errores morfosintácticos para el aprendizaje de una lengua extranjera. El error es un elemento natural e imprescindible en el aprendizaje, sin embargo, en muchos casos se empieza a fosilizar y el estudiante deja de percibirlo al punto de naturalizarlo, lo que interfiere en la comunicación.

Se buscaba esclarecer el papel del docente en la práctica correctiva, por ende, se planteó como objetivo, contribuir a mejorar el abordaje pedagógico de los docentes en el tratamiento de los errores morfosintácticos cometidos por los estudiantes en el aula de ELE. A partir de una ruta que le permitiera al docente abordar el error, se sugieren estrategias para aplicar con el estudiante desde la aparición del error hasta su corrección, valorando el proceso que atraviesa el aprendiz en la comprensión de la función o la regla.

Se identificaron dos hechos problemáticos en la investigación, el primero es que el tratamiento de los errores se hace frecuentemente desde una práctica correctiva tradicional o se deja de lado, y el segundo, que la mayoría de los errores lingüísticos producidos por los estudiantes son morfosintácticos, sin embargo, en la bibliografía consultada se encontraron pocas propuestas para su tratamiento., los cuales se han abordado principalmente desde el análisis de errores, no desde el tratamiento.

Para plantear una propuesta sólida fue necesario realizar un recorrido teórico en el que se evidenció el papel del error en Lingüística Aplicada y se seleccionaron las temáticas para el abordaje del error. Por ello, se recurrió a la definición del error con autores como Corder (1967), a la del error morfosintáctico con autores como Fuentes (2006) y De Alba (2009). Los contenidos que se utilizaron para plantear actividades y tomar acciones desde la identificación hasta el tratamiento del error, fueron: 1) la interlengua con autores como Alexopoulou (2010a), Arcos (2009), 2) el análisis del error con Spillner (2017) y Skjær, (2004) y 3) el tratamiento del error con autores como Alexopoulou (2005), entre otros.

Para la metodología se recurrió a la investigación práctica-aplicada propuesta por Vargas (2009), en la que se caracteriza el problema, las teorías que pueden ayudar a solucionarlo, se establece una propuesta para abordarlo y finalmente se evalúa. Para la elaboración y descripción de la propuesta se recurrió a la aplicación de la ruta elaborada por Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011).

En la propuesta se integraron la teoría y las acciones sugeridas por parte de los autores en los modelos y con algunas propias de la investigadora y se estableció una ruta para el tratamiento de errores auténticos tomados del corpus de Fernández (2006) para abordar el error desde su aparición, análisis, evaluación hasta su tratamiento. También se proponen referentes de actividades para estudiantes.

Tabla de contenido

1. Presentación del problema.....	1
1.1 Sustentación.....	1
1.2 Interrogante.....	17
1.3 Justificación.....	17
1.3.1 Estado de la cuestión.....	17
1.3.2 Importancia.....	30
1.4 Objetivos.....	31
1.4.1 Objetivo general.....	31
1.4.2 Objetivos específicos.....	31
2. Marco Teórico.....	32
2.1 El error en el aprendizaje de una segunda lengua.....	32
2.1.1 Diferencia entre error y falta o equivocación.....	34
2.1.2. El análisis contrastivo (AC).....	35
2.1.3 Interlengua (IL).....	37
2.1.4 Análisis del error (AE).....	38
2.1.5 Tratamiento del error (TE).....	41
2.1.6 Errores morfosintácticos.....	45
2.1.6.1 Errores lingüísticos.....	45
2.1.6.1.1 Errores gramaticales.....	46
2.1.6.1.2 Errores ortográficos.....	47
2.1.6.1.3 Errores léxicos.....	48
2.1.6.2 Errores etiológicos.....	48
2.1.6.2.1 Errores intralingüales.....	49
2.1.6.2.1 Errores interlingüales.....	50
2.2 El error según el enfoque pedagógico.....	51
2.2.1 Enfoque tradicional.....	51
2.2.2 Enfoque comunicativo.....	52
2.2.3 Enfoque cognitivo.....	54
2.2.4 Comparación del tratamiento de errores según los enfoques: tradicional, comunicativo y cognitivo.....	56

3. Marco metodológico.....	60
3.1 Enfoque.....	60
3.1.1 ¿Cómo entender las realidades?	60
3.1.2 ¿Por qué y para qué investigar?.....	60
3.1.3 La investigación aplicada	62
3.2. Herramientas.....	62
3.3 Diseño metodológico.....	63
4. Resultados.....	64
4.1 Situación problema	64
4.2 Selección de las teorías.....	68
4.3 Descripción de la propuesta.....	70
4.4 Evaluación del prototipo descrito	84
5. Conclusiones.....	85
6. Limitaciones y alcances.....	87
7. Referencias bibliográficas	88
8. ANEXOS	94

Índice de tablas

Tabla 1. Errores morfosintácticos por orden de aparición.....	9
Tabla 2 Criterios etiológicos intralinguales.....	50
Tabla 3. Comparación enfoques desde el tratamiento del error	57
Tabla 4. Media de errores más frecuentes en los corpus de autores.....	65
Tabla 5. Categorías difíciles para los estudiantes de acuerdo con los docentes.....	67
Tabla 6 Rejilla de evaluación	104

Índice de figuras

Figura 1. ¿Cómo recoge datos para retroalimentar las producciones orales de los estudiantes?.....	4
Figura 2. ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia oral con un estudiante?	5
Figura 3. ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia escrita con un estudiante?.....	6
Figura 4. ¿Cuánto tiempo se demora en retroalimentar a los estudiantes sobre los errores escritos?	7
Figura 5. Elija algunas de las estrategias que utiliza con sus estudiantes para que mejoren sus producciones escritas.....	8
Figura 6. Errores morfosintácticos por orden de aparición	9
Figura 7. ¿Cuál de estas categorías lingüísticas considera que genera más dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua?.....	10
Figura 8. Errores más frecuentes en el aula de ELE según los profesores	11
Figura 9. ¿Por qué es importante tener en cuenta los factores emocionales del estudiante para que corrija sus errores?	13
Figura 10. ¿Cuál cree que es el impacto negativo más destacado al no orientar a los estudiantes en el tratamiento de alguno de los errores gramaticales que cometen?.....	14
Figura 11. ¿Cómo motivar al estudiante para que corrija por su cuenta sus producciones?	15
Figura 12. Media de errores más frecuentes en los corpus de autores	66
Figura 13. Categorías difíciles para los estudiantes de acuerdo con los docentes.....	67
Figura 14. Selección de las teorías	70
Figura 15. Iconos organización de la propuesta	72
Figura 16. Organización de las estrategias para estudiantes	73
Figura 17 Aproximación.....	75
Figura 18. Comprende	76
Figura 19. Analiza	77
Figura 20. Reflexiona	78
Figura 21. Organización actividades para estudiantes.....	78

Figura 22. Contenidos para estudiantes	79
Figura 23. Actividades para estudiantes	79
Figura 24. Valoración	81
Figura 25. Propuesta para el tratamiento del error	82

Índice de anexos

ANEXO 1	94
ANEXO 2	95
ANEXO 3	96
ANEXO 4	97
ANEXO 5	98
ANEXO 6	99
ANEXO 7	101
ANEXO 8	102
ANEXO 9	104

1. Presentación del problema

1.1 Sustentación

Ante el crecimiento del interés mundial en el aprendizaje de lenguas, en este caso particular del español, es importante buscar recursos que faciliten el aprendizaje. El interés inicial de esta investigación era profundizar en estrategias que permitieran mejorar los procesos de aprendizaje del español como segunda lengua y esta exploración llevó a la identificación de una de las mayores barreras que tienen los estudiantes para progresar en el aprendizaje de los idiomas: la aparición de errores morfosintácticos, los cuales dificultan la comunicación efectiva en la lengua que aprenden.

Vale la pena mencionar que, desde hace algunas décadas, el error ha empezado a ser visto como una oportunidad y no como un obstáculo, ya que al aprender una lengua es común que los estudiantes cometan errores. Para Merino (2018), este es un elemento necesario e ineludible en el aprendizaje, y el naturalizar su aparición, según Fernández (1997), cambia la valoración y perspectiva ante este fenómeno, así como la actitud del aprendiente. De igual manera, Alexopoulou (2005), señala que la corrección debe ocupar un lugar importante en el contexto de la instrucción formal, puesto que a través del tratamiento se busca prevenir y evitar la fosilización de los errores.

Adicionalmente, según López (2007), el error es un recurso de aprendizaje y es conveniente hablarles a los estudiantes sobre: cómo, cuándo y qué les gustaría que se les corrigiera en clase. No obstante, se ha identificado en el aula de ELE que en muchas ocasiones los docentes no aprovechan el potencial de los errores que producen sus estudiantes como punto de partida para profundizar en sus falencias y ayudarlos a corregirlas.

La práctica correctiva de acuerdo con Alexopoulou (2005), debe ser cuidadosamente seleccionada ya que también puede ser contraproducente si se basa en un enfoque tradicional, el cual les produce a los estudiantes varios conflictos, como: aburrimiento, indiferencia, ansiedad y frustración; pues los textos llenos de tachaduras les hace perder la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. En los docentes también genera emociones negativas

ya que sienten que el tiempo que dedicaron tanto a la enseñanza como a la corrección fue en vano.

Por consiguiente, es aconsejable que el docente se acerque ante los errores con la curiosidad de un investigador que quiere analizar sus causas; bien sea por falta de atención del estudiante, algún problema para memorizar, la metodología de enseñanza, la actitud de los aprendices, entre otros factores.

Otro aspecto que se resalta es que la corrección de errores en ELE también depende de las habilidades que se trabaje con los estudiantes, ya que los errores se sistematizan de forma diferente si ocurren en producciones orales o escritas.

De acuerdo con López A. (2009) en la corrección de errores orales, los docentes tienen la oportunidad de trabajar la precisión y la fluidez en la lengua extranjera de los estudiantes. Las estrategias que el autor recomienda utilizar son: 1) ser tolerantes frente el error, lo que implica no interrumpir a los estudiantes cuando están realizando su producción; 2) desarrollar un hábito de observación y escucha atenta para registrar comentarios; 3) siempre se debe tener claro el valor del contenido, tema o la intención de la actividad; 4) evitar personalizar los comentarios, al hacer el *feedback*. 4) tratar con delicadeza el uso de la lengua materna por parte de los estudiantes. (López A. , 2009, págs. 76-77)

Asimismo, López A. (2009), presenta unas recomendaciones para promover las actividades de precisión lingüística, estas son: 1) utilizar varios recursos para que el estudiante se dé cuenta de su error evitando fórmulas exactas como: no se dice X, *se dice Y*. Se aconseja usar técnicas como: un gesto que indique que se puede mejorar la producción, también reformular la frase. 2) dar un *feedback* positivo, de esta forma se genera un clima de confianza. 3) fomentar la autocorrección, aclarando que la autonomía es fundamental para fijar la forma correcta en la mente. (López A. , 2009, págs. 77-78)

Se destaca que algunos autores como Doquin & Sáez, (2014) para el análisis de errores prefieren grabar toda la intervención oral del estudiante, de este modo pueden sistematizar los errores con total precisión. También se aconseja, según Alexopoulou (2005) desde la teoría del tratamiento de errores y Cassany (1999) desde el enfoque comunitivo que la

producción oral sea evaluada una vez el estudiante termine su intervención. Este tipo de corrección se denomina inmediata.

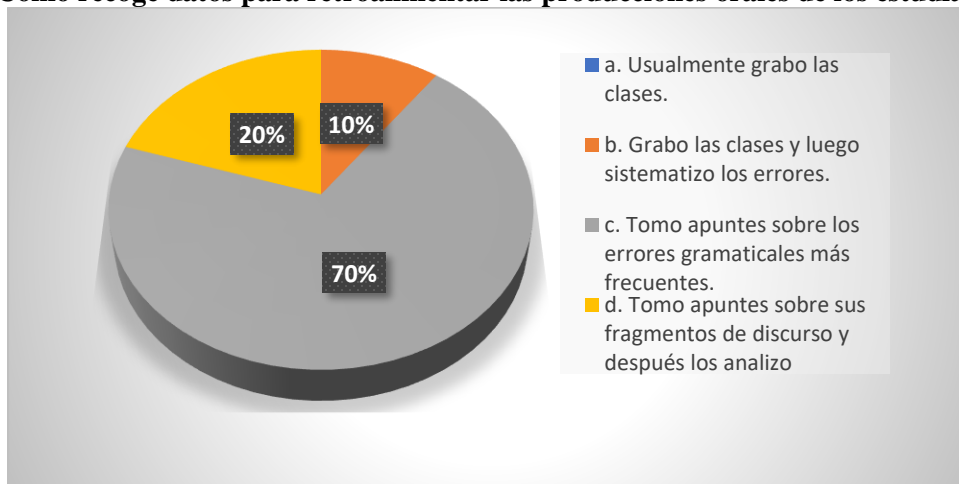
En cuanto a la corrección de errores escritos se ha identificado que esta presenta ciertas ventajas sobre la oral, porque: “-es mejor aceptada por parte de los alumnos. -La sensibilidad de los alumnos no se ve afectada. -el profesor dispone de todo el tiempo necesario para tomar decisiones acerca de la solución que debe proponer.” (Alexopoulou A. , 2005, pág. 117). La práctica correctiva que no se hace de forma inmediata se denomina diferida.

Algunas de las técnicas de corrección en la producción escrita que propone Alexopoulou (2005) son: 1) dedicar sesiones periódicas a la corrección de errores, en las que se planifique el problema específico que se va a abordar, dentro de un contexto comunicativo; 2) si la estructura ha sido estudiada, realizar actividades para recordar la regla y fijarla, partiendo de problemas que se hayan presentado en clases anteriores; 3) convencer a los estudiantes de llevar un diario en el que elaboren hojas reduce-errores que parten de los errores más frecuentes; 4) utilizar el criterio etiológico, a pesar de que es difícil establecer una sola causa del origen error, esta herramienta le da indicios al docente sobre el tratamiento más adecuado.

A partir de los presupuestos mencionados hasta aquí, con el fin de indagar sobre las prácticas de los docentes con respecto al error en las producciones orales y escritas y conocer la manera en la que ellos abordan este fenómeno, en el curso de esta investigación, se aplicó una encuesta a diez docentes de ELE. El 50% de los docentes se ubicaron en el grupo etario de 23 a 34 años y el otro 50% en el grupo de 35 a 55. La formación académica del 50% de los docentes era magister, del 40% profesional y del 10% doctoral.

Al preguntarles: ¿Cómo recogen datos para retroalimentar las producciones orales de los estudiantes?, el 70% de los docentes estableció que toma apuntes sobre los errores gramaticales más frecuentes, el 20% que toma apuntes sobre sus fragmentos de discurso y después los analiza y solo un 10% graba las clases y luego sistematiza los errores. Tal como se muestra en la figura número 1:

Figura 1. ¿Cómo recoge datos para retroalimentar las producciones orales de los estudiantes?



Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

Se observa que la mayoría de los docentes (70%) solo toman apuntes de los errores que se presentan frecuentemente, solo el 20% de los encuestados tiene el hábito de registrar los fragmentos de forma precisa como lo recomienda López A. (2009), y solo uno (10%) respondió que grababa toda la intervención.

Si bien, la estrategia de grabar el audio de toda la sesión como lo hacen Doquin & Sáez, (2014) es lo más recomendable para el análisis de corpus orales, ya que se puede tener un registro exacto de la intervención del estudiante, por ende, se pueden sistematizar todos los errores, la corrección puede realizarse con unos objetivos específicos en los que se tiene en cuenta de manera detallada los procesos de los estudiantes, se puede clasificar todos los errores que cometieron, la frecuencia de cada uno, establecer su posible origen y diseñar estrategias para el tratamiento de todos ellos, dándoles a conocer a los aprendices sus falencias para que luego se autoevalúen y refuercen por iniciativa propia los elementos en los que están fallando, se encontró que el número de docentes encuestados que realizan esta práctica es mínimo.

En la pregunta 2: ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia oral con un estudiante? el 70% respondió que esperaba que la intervención terminara y luego hacía una retroalimentación detallada. El 20% señaló que era difícil corregir todos los errores de un estudiante, por ello, le pedían que iniciaran con el error que más se presentaba. El 10% estableció que le señalaban al estudiante el error que había

cometido y lo invitaban a indagar para que no lo volviera a cometer. Tal como se muestra en la figura número 2:

Figura 2. ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia oral con un estudiante?



Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

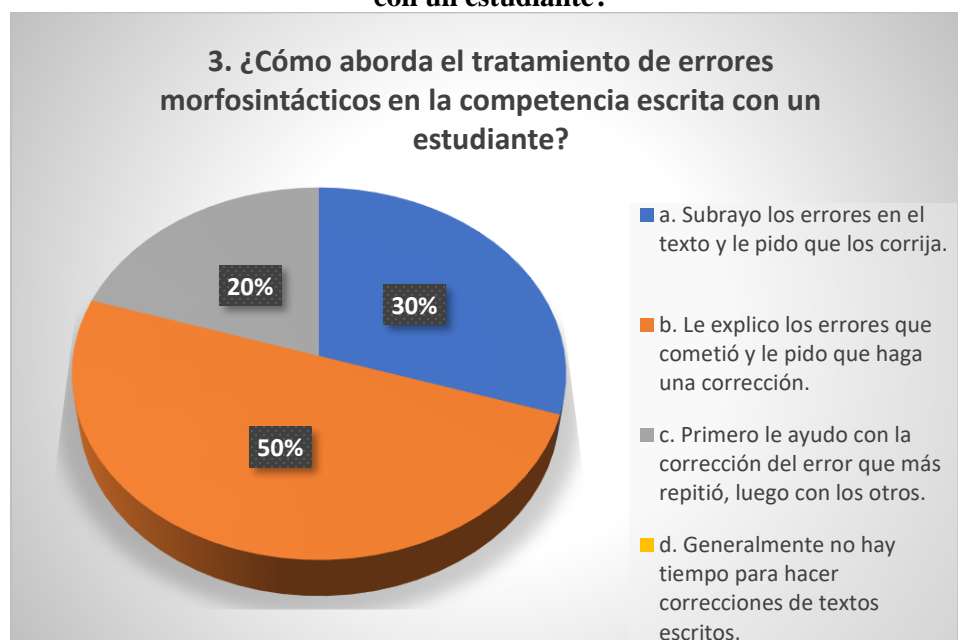
Se evidencia que la mayoría de los docentes (70%) hace una retroalimentación detallada. Aunque esta práctica puede contribuir con la corrección de errores, no es la más recomendable, ya que en una sola sesión no se puede abordar todos los errores que comete el estudiante, es mejor utilizar un sistema selectivo según Alexopoulou (2005) con el que se trabaja de forma individual cada uno de los errores. Se valora que algunos docentes (20%) son conscientes de que en una sola sesión no se puede trabajar todos los errores y que lo más práctico es iniciar con el error que más se repite. Ningún docente afirmó que interrumpía a los estudiantes cuando cometían un error, lo cual es aconsejable en la corrección de errores orales, ya que, al hacerlo, se puede generar en el estudiante el temor a participar.

En la tercera pregunta: ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia escrita con un estudiante?, el 50% de los docentes estableció que le explicaban al estudiante los errores que había cometido y le pedían que los corrigiera, un 30% respondió que subrayaba los errores y le pedían al aprendiz que los corrigiera; estas dos respuestas hacen parte del enfoque correctivo tradicional, en el que según Natsir & Sanjaya (2014) la actuación de los docentes es activa y la de los estudiantes pasiva, ya que el método

consiste en dar una explicación sobre la regla para que el estudiante la imite, además, si el estudiante se equivoca el docente no lo motiva a atravesar un proceso en el que identifique el error sino que le proporciona la regla correcta, lo mismo que ocurre al subrayar y escribir la respuesta correcta.

Por otra parte, se resalta que el 20% restante respondió que le ayudaban al estudiante con la corrección del error más frecuente y luego con los demás errores, valorando más el proceso de aprendizaje, lo que los ubicó en un enfoque comunicativo y cognitivo. Tal como se muestra en la figura número 3:

Figura 3. ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia escrita con un estudiante?

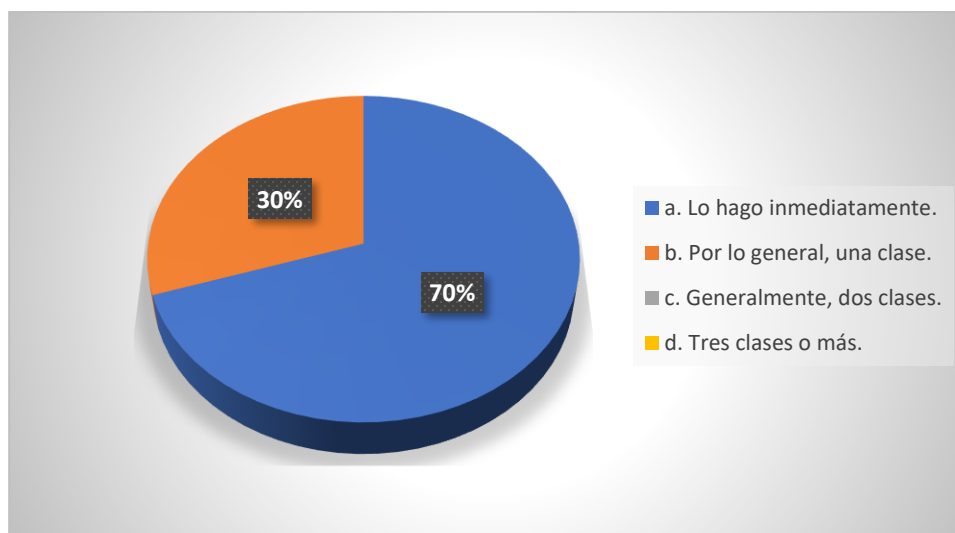


Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

La cuarta pregunta que se realizó a los participantes fue: ¿Cuánto tiempo se demora en retroalimentar a los estudiantes sobre los errores escritos?, El 70% estableció que por lo general se demora una sesión, esto es lo que se recomienda según Alexopoulou (2005) debido a que la corrección diferida, la cual no se hace inmediatamente, debe hacerse en un periodo corto, para que el estudiante tenga presente el tema que se trabajó, pero prudente para que el docente pueda hacer una corrección con comentarios detallados. Un 30% respondió que hacía

la corrección inmediatamente, lo que no se recomienda en las producciones escritas. Tal como se muestra en la figura número 4:

Figura 4. ¿Cuánto tiempo se demora en retroalimentar a los estudiantes sobre los errores escritos?



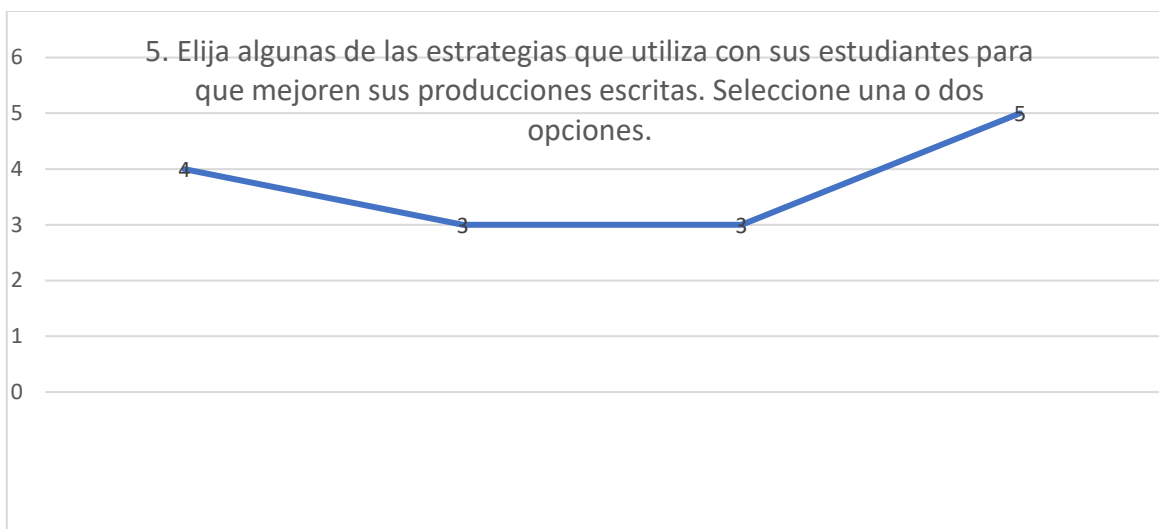
Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

La quinta pregunta se planteó de la siguiente forma: elija algunas de las estrategias que utiliza con sus estudiantes para que mejoren sus producciones escritas. Seleccione una o dos opciones, al ser una pregunta con dos opciones los resultados se sacaron por frecuencias, se evidenció que un 40% seleccionó la opción a. Les pide que lean bien sus textos antes de entregar para que hagan énfasis en la autocorrección; esta es una de las estrategias que promueven la autonomía en la corrección de errores. Un 30% seleccionó la opción b. Les aclara que la escritura es un proceso y que pueden entregar un borrador con posibilidad de recibir una retroalimentación; esta estrategia permite que los estudiantes se centren más en el proceso que en el resultado.

Un 30% respondió c. les subraya los errores que cometieron y les solicita que hagan las correcciones pertinentes; esta estrategia no es recomendable ya que no se aclara puntualmente el error, sino que se da más relevancia a la forma correcta, que claramente el estudiante no ha comprendido. El 50% seleccionó la opción d. realiza talleres en los que utiliza las estructuras que solicita en los textos escritos con diferentes tipos de ejercicios que les permite abordar el tema desde diferentes estilos de aprendizaje (respuestas de opción

múltiple, gráficas, escritura libre, entre otros); es necesario que en el tratamiento de errores se oriente a los estudiantes a corregir sus errores partiendo del estilo de aprendizaje que más se adapte a sus ellos. La información expuesta se graficó mediante la figura número 5.

Figura 5. Elija algunas de las estrategias que utiliza con sus estudiantes para que mejoren sus producciones escritas



Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

Hecho problemático 2: La mayor parte de los errores que cometen los estudiantes son morfosintácticos y las investigaciones en materia de errores morfosintácticos se han abordado principalmente desde el análisis de errores, no desde el tratamiento.

Otra de las problemáticas que se evidenció al consultar diferentes investigaciones en el aula de ELE es que la mayoría de los errores que cometen los estudiantes en muestras de habla reales, son lingüísticos; los que más se presentan son los morfosintácticos y dentro de esta categoría tienen predominancia: el uso de verbos, de preposiciones y de artículos en ese orden de aparición.

Tal como se muestra en la tabla y en la figura número 1, en las que se visibiliza el porcentaje de errores que identificaron los autores de diferentes trabajos de investigación, (Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández, Raúl (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino (2019), Ferreira (2015)). En

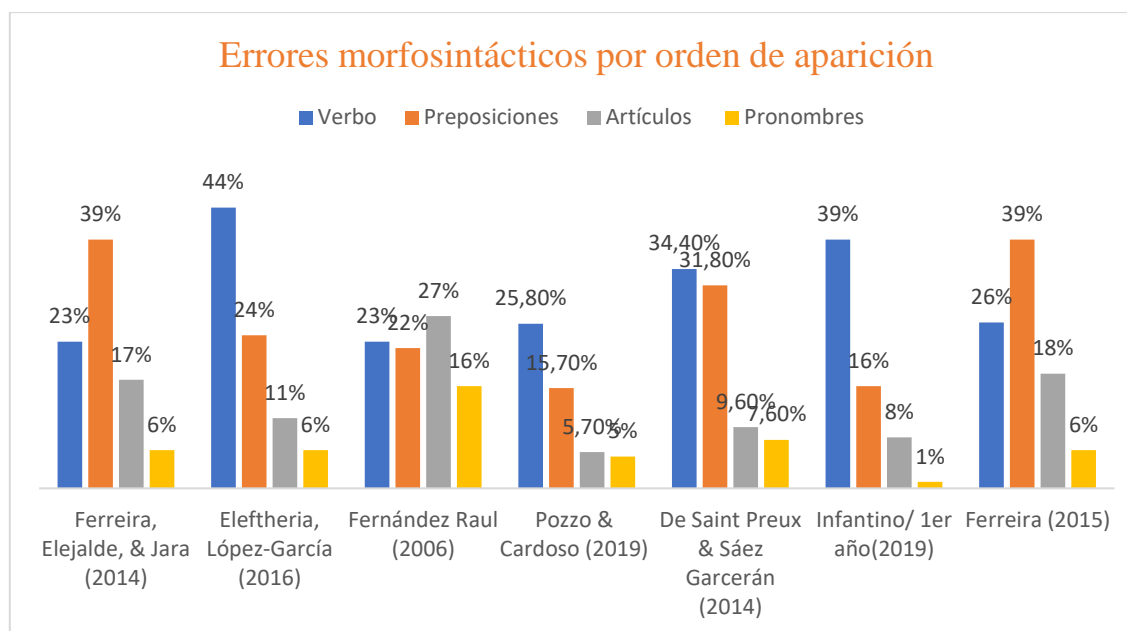
estos se utilizaron diversas metodologías para sistematizar los corpus escritos u orales que produjeron estudiantes de ELE. (Véase anexo 1 al 7).

Tabla 1. Errores morfosintácticos por orden de aparición

	Verbo	Preposiciones	Artículos	Pronombres
Ferreira, Elejalde, & Jara (2014)	23%	39%	17%	6%
Eleftheria, López-García (2016)	44%	24%	11%	6%
Fernández Raul (2006)	23%	22%	27%	16%
Pozzo & Cardoso (2019)	25,8%	15,7%	5,7%	5%
De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014)	34,4%	31,8%	9,6%	7,6%
Infantino/ 1er año (2019)	39%	16%	8%	1%
Ferreira (2015)	26%	39%	18%	6%

Elaboración: Propia. Fuentes: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández Raul (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino/ 1er año (2019), Ferreira (2015)

Figura 6. Errores morfosintácticos por orden de aparición

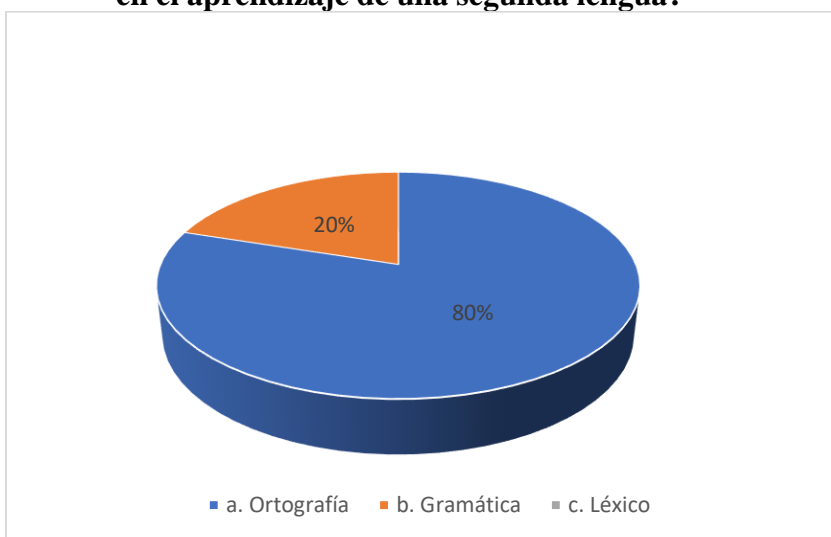


Elaboración: Propia. Fuentes: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández Raul (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino/ 1er año (2019), Ferreira (2015)

Por otra parte, 80% de los docentes encuestados afirmó que las categorías lingüísticas que más presentaban problemas en el aula tenían que ver con la gramática, el 20% afirmó

que estaban relacionadas con el léxico y ninguno dijo que predominaba la ortografía. Lo que respalda los resultados de los corpus de los autores en los que se establece que la mayoría de los problemas se relacionan con categorías gramaticales. Tal como se muestra en la figura número 7:

Figura 7. ¿Cuál de estas categorías lingüísticas considera que genera más dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua?

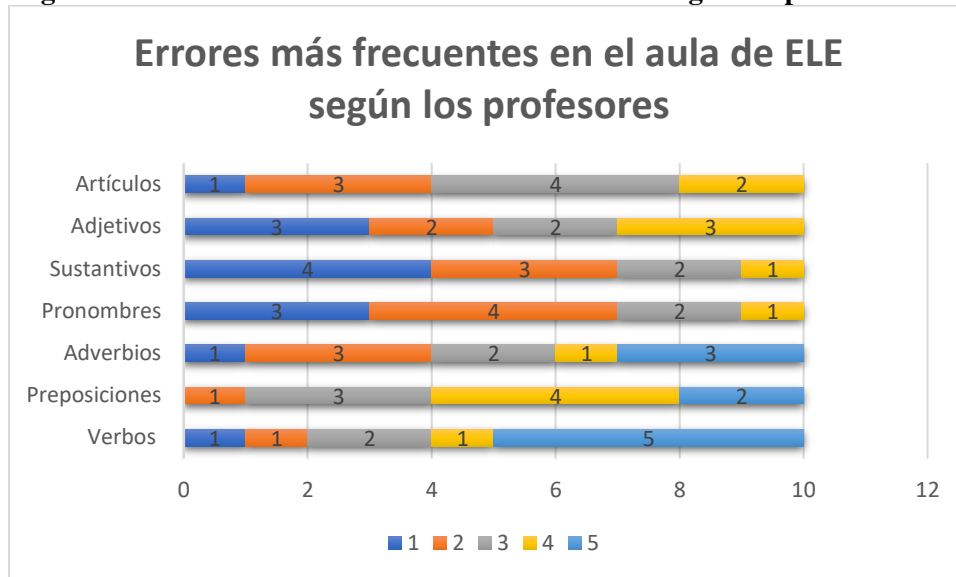


Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

También se les preguntó a los docentes cuáles eran los errores morfosintácticos que más se presentaban en el aula de ELE, para ello se le pidió que enumeraran de 1 a 5 los errores que encontraban con mayor frecuencia, siendo el 1 el menos frecuente y el 5 el más frecuente.

La mayoría de las docentes tal como lo muestra la figura 8 considera que las categorías en las que más se comete errores son: las de verbo y preposiciones, ya que fueron las que más obtuvieron puntuaciones de 5 y 4; el verbo 5 respuestas con una dificultad de 5 (50%), una respuesta con una dificultad de 4 (10%) lo que suma un 60%. Por su parte, la mayoría de los docentes estimaron que en el uso de las preposiciones se encontraban varios errores, ya que dos respuestas tuvieron una calificación de 5 (20%) y cuatro respuestas de 5 (40%) lo que suma un 60% entre las dos frecuencias.

Figura 8. Errores más frecuentes en el aula de ELE según los profesores



Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

Los puntajes asignados por los docentes coinciden con las dos categorías en las que más se presentan errores en los corpus revisados. Con la tercera categoría en la que más se presentó errores en los corpus, la cual era el artículo, no hubo coincidencia, y de hecho según las puntuaciones es una de las menos problemáticas.

Hecho problemático número 1: los docentes usualmente hacen el tratamiento de errores desde una práctica correctiva tradicional o lo dejan de lado.

El apartado sobre la importancia que le dan al tratamiento de errores desde un componente afectivo también hace parte del hecho problemático 1, ya que, a pesar de que afirman que tienen en cuenta: los estilos de aprendizaje, la personalidad del estudiante, la promoción de la autonomía y demás elementos del TE, en la práctica corrigen de forma tradicional.

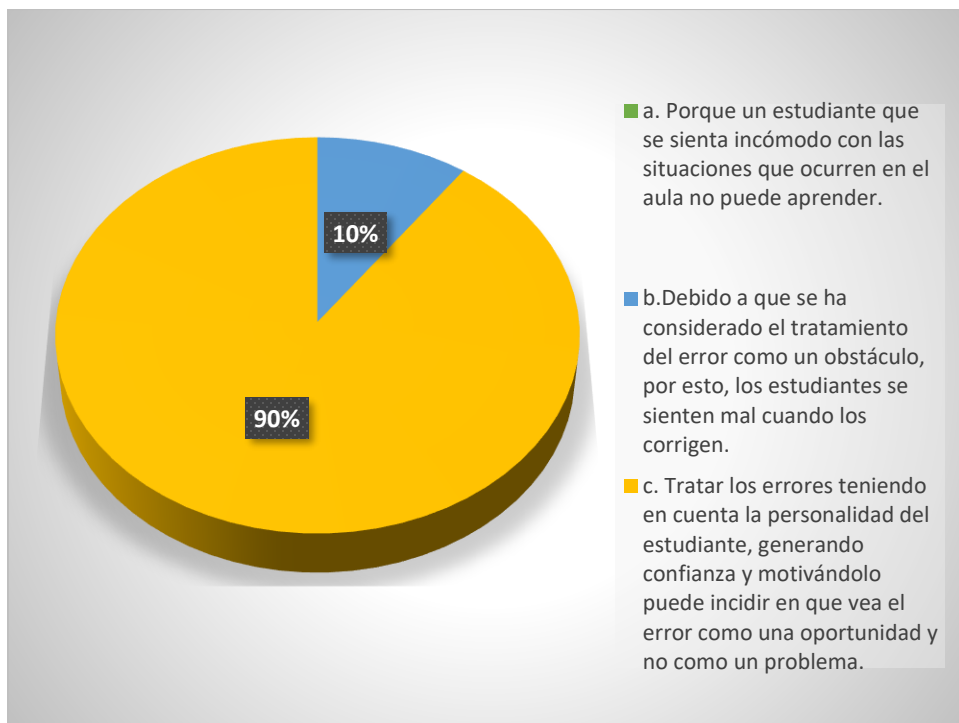
En el tratamiento de errores también es importante manejar cuidadosamente el aspecto afectivo, por ende, según Alexopoulou (2005) se debe conseguir que la actitud del estudiante sea positiva, para ello es necesario considerar los aspectos afectivos y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje-enseñanza, se deben eliminar los factores que creen ansiedad y bloqueen al estudiante, se debe considerar la personalidad de los aprendices y no exponerlos ante sus pares, para que no tengan sentimientos negativos ante la corrección.

Un aspecto que se destaca en el tratamiento de errores según Zhang (2016) es que promueve la autonomía en los aprendices, ya que los docentes no son los encargados de la corrección, sino que orientan al estudiante para que él seleccione los recursos que le permitirán mejorar su destreza en la lengua y los adapte a las situaciones comunicativas a las que se enfrente.

Se evidencia que en estos métodos se recurre a estrategias comunicativas en las que todas las partes interactúan e intervienen en el tratamiento del error, esto se diferencia del enfoque tradicional en el cual según el Centro Virtual Cervantes (2021), el docente es el protagonista, su función es la de proporcionarles a los estudiantes los conocimientos lingüísticos y corregirlos, se le expone al estudiante la forma incorrecta que utilizó, se le explica cómo es la forma correcta y el aprendiz debe corregir su error, por ende, el estudiante no tiene un papel activo. Las estrategias utilizadas usualmente son: subrayar los errores, escribir al lado del error la forma correcta, exponer la forma correcta y dejar a un lado el error.

Con la octava pregunta, que se planteó de la siguiente forma: ¿Por qué es importante tener en cuenta los factores emocionales del estudiante para que corrija sus errores? se quería evidenciar la importancia que dan los docentes a la afectividad de los estudiantes. La mayoría de ellos, el 90% respondió que, tratar los errores teniendo en cuenta la personalidad del estudiante, generando confianza y motivando al estudiante puede incidir en que este vea el error como una oportunidad y no como un problema (véase figura 9). Sin embargo, estas respuestas se contradicen con las obtenidas mediante la pregunta tres en la que se evidencia que el 80% de los docentes recurre a prácticas correctivas tradicionales en las que las opiniones de los estudiantes no son tenidas en cuenta.

Figura 9. ¿Por qué es importante tener en cuenta los factores emocionales del estudiante para que corrija sus errores?

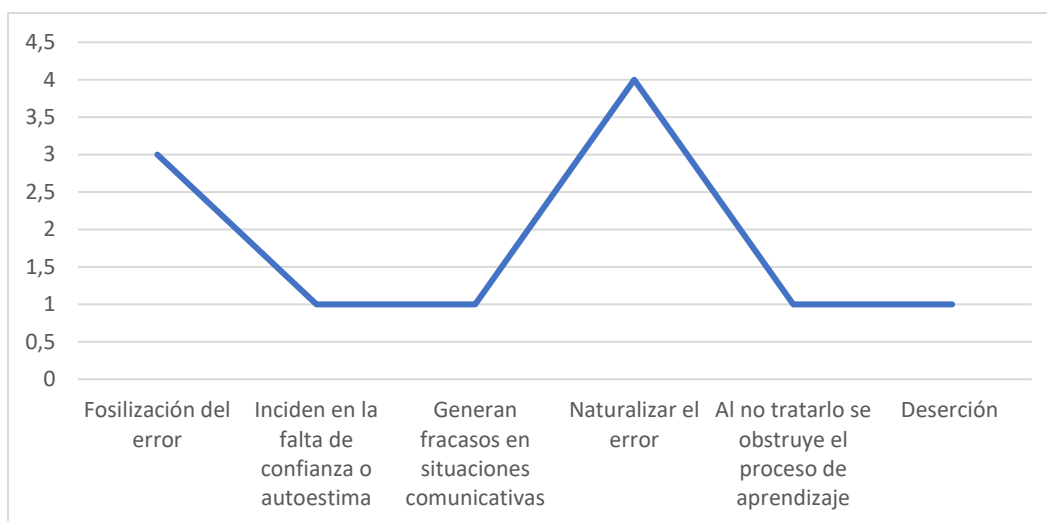


Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

Con la siguiente pregunta que se planteó se quería evidenciar si los docentes tenían conocimiento sobre el tratamiento de errores y cuál era su percepción con referencia al no hacer un adecuado tratamiento de errores, la pregunta fue abierta y se sistematizó mediante frecuencias.

Se destaca que: en tres respuestas se considera que al no corregir se genera una fosilización del error, el cual es un concepto que se utiliza en el tratamiento y análisis del error. Uno de ellos respondió que no corregir incide en la falta de confianza o autoestima, principios que se deben trabajar desde el análisis del error. Cuatro respondieron que al no corregir se naturalizaba el error, lo cual está directamente ligado con la fosilización de errores. Uno de ellos estableció que el no corregir genera deserción, siendo este uno de los riesgos que más se destaca en la teoría del tratamiento del error y otra respuesta fue que el no tratar el error genera fracasos en situaciones comunicativas. Los datos se sintetizan mediante la figura número 10:

Figura 10. ¿Cuál cree que es el impacto negativo más destacado al no orientar a los estudiantes en el tratamiento de alguno de los errores gramaticales que cometen?

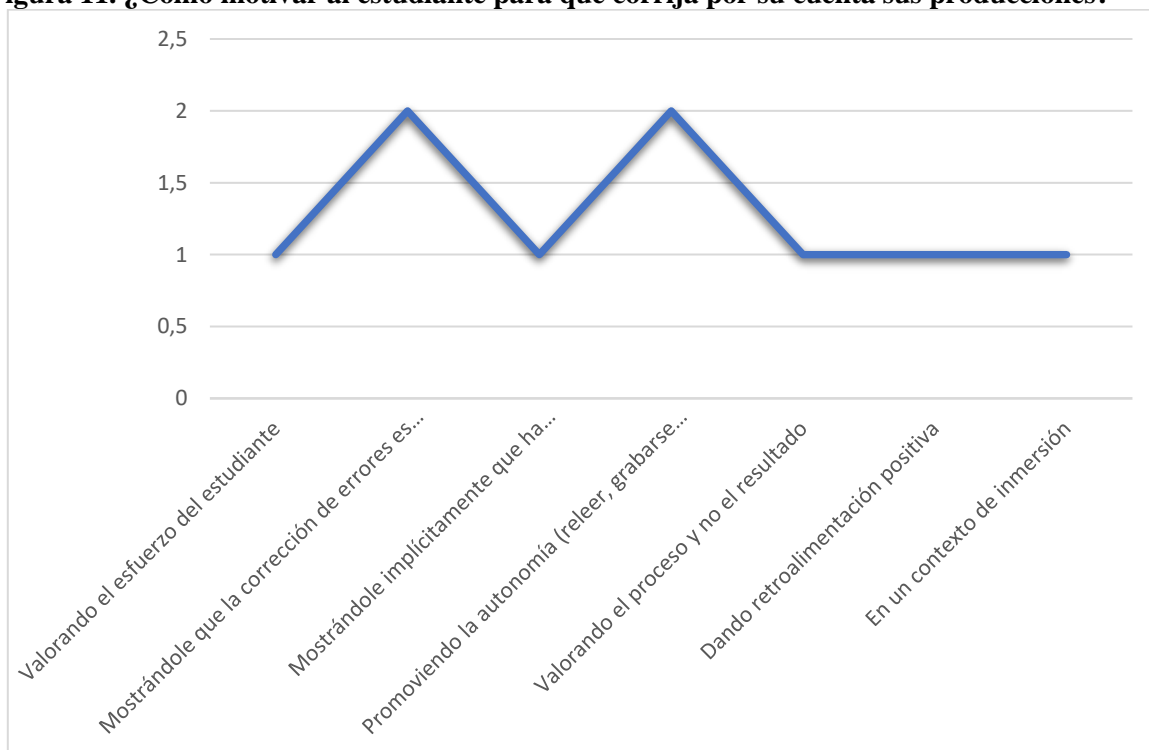


Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

La última pregunta que se realizó tenía como objetivo conocer algunas de las estrategias que utilizan los docentes en clase para promover la autonomía mediante la motivación para autocorregirse, pues estos son algunos de los principales elementos que se promueven con el tratamiento del error según Alexopoulou (2005) ya que cuando el estudiante es autónomo se hace cargo de su aprendizaje, reflexiona sobre los errores que comete y busca estrategias para corregirlos. Esta pregunta fue abierta, los datos que se recogieron se agruparon mediante frecuencias, pero fueron más variados que en la pregunta anterior.

Se evidenció en dos respuestas que los docentes tratan de mostrarles la corrección a los estudiantes como una estrategia positiva que permite mejorar el desempeño, en otras dos respuestas afirmaron que promovían la autonomía mediante actividades como: releer, grabarse y luego escuchar, las demás respuestas no se repitieron y fueron las siguientes: valorando el esfuerzo del estudiante, mostrándole implícitamente que ha cometido un error, valorando el proceso y no el resultado, dando una retroalimentación positiva y promoviendo los contextos de inmersión, tal como se muestra en la figura número 11:

Figura 11. ¿Cómo motivar al estudiante para que corrija por su cuenta sus producciones?



Elaboración: Propia. Fuente: Docentes encuestados.

Mediante los datos recogidos en la encuesta se evidencia que, aunque los docentes recurren a enfoques comunicativos o cognitivos para el proceso de enseñanza, en la práctica siguen utilizando estrategias tradicionales para el tratamiento del error, tales como: el subrayado del error, explicación de la forma correcta y solicitud de corrección por parte del estudiante. Esta práctica coloca al docente como protagonista y al aprendiz en un papel secundario en el que no se da la importancia necesaria a factores importantes que se promueven desde el tratamiento del error, tales como: la autonomía, la motivación, la autocorrección, la búsqueda de los estilos de aprendizaje, entre otros.

Adicionalmente, se puede afirmar a partir de la revisión del estado de la cuestión que la mayoría de los autores al hacer investigaciones sobre los errores en el aula de ELE se centran en el análisis y no en el tratamiento, estas teorías están diferenciadas por la Lingüística aplicada.

El análisis del error (AE) según Spillner (2017) proporciona información importante sobre la función del lenguaje durante el proceso de producción del habla y sobre los

problemas estructurales específicos del lenguaje que produce el hablante, por ende, el análisis de errores ofrece explicaciones sobre la causa de los errores.

Por otra parte, el tratamiento de errores (TE) según Elejalde & Ferreira (2018) busca corregir los errores que producen los estudiantes al utilizar las reglas del sistema lingüístico de la lengua meta, no obstante, las autoras resaltan que las propuestas que intervienen en los errores son escasas.

Es problemático que se deje a un lado la investigación en el tratamiento de errores, especialmente sobre categorías gramaticales específicas que son difíciles para los estudiantes, porque los docentes no cuentan con estrategias puntuales para llevar a sus clases. Y aunque en la teoría del tratamiento de errores se den pautas específicas para la práctica correctiva estas no resultan ser didácticas.

A pesar de que es difícil encontrar estrategias que orienten a los docentes en el tratamiento específico de los errores morfosintácticos de mayor aparición, se encuentran bastantes documentos en los que se elaboran estrategias de enseñanza para el aprendizaje de categorías gramaticales en segunda lengua, pero estos no parten de las teorías del análisis, ni del tratamiento del error. También se encuentran lineamientos teóricos generales sobre el tratamiento de errores en ELE, sin embargo, estos no suelen abordar errores en particular.

Se resalta que naturalizar la aparición del error al aprender una lengua cambiaría la perspectiva y valoración de los estudiantes ante este fenómeno. Por ellos, es aconsejable que el docente se acerque ante este fallo como un investigador que quiere analizar sus causas y ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades, en vez de recurrir a prácticas correctivas tradicionales.

Por consiguiente, con la presente investigación se espera contribuir al campo de la lingüística aplicada en español a través del desarrollo de una propuesta para docentes, por medio de la cual se brinden estrategias para orientar a los estudiantes en el tratamiento de los errores morfosintácticos de mayor aparición.

Para lograr esta meta es necesario que el docente tenga claridad sobre el proceso de análisis de errores y que conozca estrategias para su tratamiento, ya que a través del análisis de error según Spillner (2017) se obtiene información sobre los problemas estructurales

específicos del hablante y se organizan los errores de forma inductiva por medio de unos pasos que contempla la teoría, los cuales son: identificación, descripción, causa, impacto y evaluación. Sin pasar por estas etapas difícilmente se hará un tratamiento de errores adecuado, ya que el primer paso para diseñar una intervención correctiva según Alexopoulou (2005) es identificar los errores por orden de aparición e irlos trabajando sistemáticamente.

Para ello, se requiere orientar al profesor en el reconocimiento de las teorías del error en lingüística y en ELE, con el fin de que reflexione sobre cómo se identifican, sistematizan y clasifican los errores, y conocer cuáles han sido las estrategias más eficaces para su tratamiento. Por dichas razones se plantea la siguiente pregunta problema:

1.2 Interrogante

¿Cuáles estrategias permitirían mejorar el tratamiento de los errores morfosintácticos que realizan los docentes a sus estudiantes de ELE?

1.3 Justificación

1.3.1 Estado de la cuestión

Al hacer una revisión de la literatura existente sobre los errores morfosintácticos en el aula de ELE, se identificó que los errores han sido un tema de interés principalmente desde las teorías del análisis de error. Se consultó una amplia bibliografía y se seleccionaron siete estudios que se relacionan con la presente investigación; ya que, en estos se profundiza sobre los errores morfosintácticos en corpus del aula de ELE. Todas las investigaciones se sustentaron en las teorías del análisis del error y sirvieron para identificar los errores más frecuentes en clase de ELE.

El primero de ellos fue elaborado por Ferreira, Elejalde, & Jara (2014) en el que se presenta un estudio de análisis de errores que se asiste por computador, este se basa en procedimientos de la lingüística de corpus de aprendientes del español en formatos electrónicos. Las autoras buscan identificar los errores más frecuentes para tratarlos con estrategias de *feedback* correctivo de manera escrita.

Dentro de los fundamentos teóricos se encuentra: 1) el análisis de errores bajo el marco de la lingüística de corpus, este método ha sido ampliamente discutido y criticado. Gracias a los avances tecnológicos, esta metodología cuenta con una gran rigurosidad, entre las herramientas que utiliza se menciona la evolución de las técnicas de recolección y el tratamiento de textos en la lingüística de corpus (LC). 2) La lingüística de corpus, la cual se enfoca en estudiar la lengua en contextos reales en los que se observan los fenómenos ocurrientes que después se sistematizan de forma automática o semiautomática. 3) Los corpus electrónicos de aprendientes de lengua, los cuales se conforman de una colección de datos lingüísticos auténticos en los que se evidencia el uso de la lengua objeto, los análisis proveen resultados de frecuencias de usos adecuados o erróneos (Ferreira, Elejalde, & Jara, 2014). 4) El análisis de errores que se asiste por computador, este se deriva de la lingüística de corpus, pero se basa en un análisis de errores de corpus de los estudiantes en formatos electrónicos, una de las etapas que caracteriza esta metodología es un sistema de etiquetas de anotación de errores en diferentes niveles de categorización. 5) El análisis de errores en ELE, las autoras plantean que a partir de la década de los 90s se han desarrollado investigaciones en ELE con el objetivo de clasificar errores según la teoría del análisis de errores, en el documento se mencionan algunas de las autoras que han realizado este tipo de clasificaciones como: Vázquez (1991), Vázquez (2009) y Quiñones (2009) (Ferreira, Elejalde, & Jara, 2014).

La metodología consistió en una clasificación de errores de todo tipo, en la que se analizaron corpus de estudiantes en formato electrónico, mediante la herramienta de procesamiento NVIVO. Los estudiantes de la muestra eran 11, sus lenguas maternas fueron alemán, inglés, francés y portugués y correspondían a un nivel de lengua B1.

Mediante los resultados se identificó que la mayoría de errores que cometían eran lingüísticos (87%); estos fueron subdivididos por las autoras en: errores gramaticales (60%), errores lexicales (9%) y ortográficos (18%). Entre los errores gramaticales los que más se repitieron se mencionarán por orden de aparición: 35% categorías gramaticales, 39% preposiciones, 23% verbos, 17% artículos, 6% pronombres, 5% contracciones, 3% adjetivos, 3% adverbios y 25% coherencia textual (Ferreira, Elejalde, & Jara, 2014). (véase anexo 1)

En este trabajo se utilizan herramientas que pueden ser útiles para la presente investigación, al proveer estrategias pedagógicas y recomendaciones a los docentes

relacionadas con: el análisis de errores asistido por computadores, la lingüística de corpus, los corpus electrónicos, el análisis de errores en ELE con contribuciones de autores como Vázquez (1991; 2009) y Quiñones (2009). Además, pone en evidencia que el tema del análisis de errores se ha abordado rigurosamente en el campo de la lingüística aplicada a través de herramientas que le confieren una alta precisión. El estudio también permitió identificar las categorías gramaticales que les representaron más problemas a estudiantes con diferentes lenguas maternas como inglés, portugués, francés y alemán.

El segundo trabajo de referencia fue elaborado por Eleftheria & López-García (2016), en este se realizó un análisis de errores morfosintácticos de la producción escrita de estudiantes griego-chipriotas de español para los niveles A1-B1, la muestra contó con 71 estudiantes. En el documento se hace referencia a varias teorías, se resalta inicialmente a Corder (1967) quien fue pionero en el estudio del error en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

También se expone que el análisis de errores es bastante útil para los docentes porque les brinda información sobre el desarrollo lingüístico del estudiante, así pueden saber lo que le resulta complicado y tomar las decisiones más pertinentes para proceder didácticamente con estrategias que le ayuden en la corrección de errores. Se afirma que el análisis de errores puede ayudar a los docentes a orientar a los estudiantes en las áreas que más se les dificultan para facilitar su aprendizaje.

Se menciona que en la década de los 60s el análisis contrastivo cuyo principio era que todos los errores se podían predecir contrastando la lengua materna y extranjera del estudiante cedió su lugar a un nuevo tipo de investigación, el análisis de errores, que se basaba en la identificación de una tipología variada y sólida de errores que se extraían de las producciones reales de los estudiantes.

Se establece según Eleftheria & López-García (2016), que este modelo fue el primero en concebir las frases erróneas como muestras de los estadios en el aprendizaje de una lengua, imprescindibles para que el estudiante se acerque al nuevo idioma. También, que el tratamiento del error distingue entre faltas y errores (Corder, 1967); las faltas se definen como una desviación no sistemática de las reglas que se debe a elementos como: el cansancio, fallas de memoria o la afectividad, las cuales el estudiante puede corregir fácilmente. Por su parte,

los errores se conciben como algo sistémico, en estos es clara la forma que quería usar el estudiante pero se evidencia que no consigue hacerlo de forma adecuada, no asimila la instrucción y no puede autocorregirse.

La muestra de Eleftheria & López-García (2016), consistió de 71 estudiantes griego-chipriotas que asistían a la Escuela Inglesa de Chipre y que estaban aprendiendo español durante el 2014 y el 2015, su lengua materna era el griego, los estudiantes tenían 14 y 15 años y se ubicaban en los niveles del A1 al B1.1; 32 estudiantes pertenecían a los niveles A1-A2.1 y 39 al A2.2-B1.1.

La metodología de este estudio se basó en el análisis de error propuesto por Corder (1981) y Fernández López (1997), también se utilizó la tipología de errores de Alexopoulou (2005) con el objetivo de identificar los errores más frecuentes y las causas que los generan, por ello se centraron en las etapas de la identificación, la descripción, la clasificación y la explicación, con unos criterios para organizar los datos, basados en los autores mencionados.

En los niveles A2-A2.1 se encontraron 188 errores, los cuales se presentarán según la frecuencia: los artículos ocuparon el primer lugar con un porcentaje del 19.6%, los verbos el segundo con un 18.62, los adjetivos el tercero con un 17%, los sustantivos obtuvieron un 15.8%, las preposiciones un 11.17%, los pronombres un 10,64%, las conjunciones un 5.85% y los determinativos un 3.19%.

De acuerdo con los resultados en los niveles A2-B1 se identificaron 318 errores, los cuales se mencionarán en orden de aparición: verbos 44%, preposiciones 24%, artículos 11,3%, adjetivos 6%, pronombres 6%, determinativos 2%, conjunciones 1% adverbios 0,63%. (veáse anexo 2)

El estudio de Eleftheria & López-García (2016), contribuye a ampliar los conocimientos en este trabajo, debido a que, se hace una contextualización amplia de las teorías del error, en las que se menciona a su principal referente Corder, las características del análisis del error, su teoría predecesora el análisis contrastivo, y se establece la diferencia entre fallas y errores. A través de la investigación de estas autoras también se pueden reconocer los errores gramaticales que más se presentan en estudiantes griego-chipriotas al aprender español.

El tercer estudio fue realizado por Fernández R. (2006). Este consistió en un análisis de errores morfosintácticos, léxicos y gráficos en la lengua escrita de aprendientes polacos. El sustento teórico en el documento se dividió en cinco capítulos: antes de la interlengua; el error; la lengua materna y la secuencia de aprendizaje universal; estrategias y competencias.

En este trabajo se afirma que con el análisis contrastivo a mediados del siglo XX se podía interpretar la interferencia de la lengua materna en las frases erróneas que producían los estudiantes. Los errores podían ser predecibles para el docente, gracias a los postulados de autores como Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957 (1973)) que discutían la dificultad de los estudiantes con algunos aspectos de la lengua meta, para ello, antes de plantear metodologías, lo primero que debía hacerse era realizar descripciones detalladas de las estructuras meta y de las maternas, después se realizaba una comparación de los errores con el fin de predecir y planificar estrategias para prevenirlos. Este enfoque se basaba en el conductismo y se creía que la repetición, los estímulos externos y la formación de hábitos eran fundamentales (Fernández R, 2006).

El conductismo según Fernández R (2006) también tuvo una fuerte influencia en los métodos audiorales y audiolinguales que se adaptaron a los situacionales, en estos se consideraba al error como un generador de hábitos negativos, por ende, se rechazaba; para que no se presentara se recurría a exponerle al estudiante lo que debía imitar. Estos métodos se basaban en un ideal de la lengua, es decir, era poco realista. Además, se criticaba que la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores, estos métodos tampoco tenían en cuenta los factores de tipo psicológico o pragmático. A pesar de las críticas al análisis contrastivo se destaca que gracias a su estudio se llegó a varios avances en la investigación de la interlengua.

Con el análisis contrastivo (AC) se llegó al análisis de error (AE) (Corder, 1992), este fue un paso lógico en el que ya no se intentaba predecir los errores sino identificarlos, las diferencias más claras entre los dos modelos es que en el AE cambia la percepción del error como algo negativo, el error deja de ser visto como resultado de la interferencia de una lengua materna y empieza a verse como un conjunto de procesos mentales independientes, además, el AE toma como materia de estudio producciones reales y no la gramática de las lenguas.

Este enfoque según Fernández (2006), ha evolucionado a través de los años, principalmente al pasar de una perspectiva gramatical a integrarlo con una pragmática, en la que se considera la función comunicativa. También se reconoció la poca rentabilidad de comprender solo la competencia gramática y se empezó a reflexionar sobre la aportación didáctica del método de enseñanza. Según Corder (1956) la ruptura definitiva con el AC se da por los postulados Chomskianos en los que se considera que la lengua se trata más de la creación que de la repetición, por ende, la base para aprender no depende de un estímulo externo sino interno.

Las aportaciones de la lingüística de Chomsky que se mencionan (Chomsky,1981;1986) se basan en la teoría de principios y parámetros del autor en la que se introducen conceptos como la gramática nuclear, la periférica y los parámetros. La gramática nuclear se entiende como aquellos principios que comparten todos los humanos y la periférica atañe a las particularidades de cada lengua, por su parte, los parámetros brindan una explicación sobre los cambios de las lenguas dentro de unos límites (Fernández R. , 2006).

Igualmente, en este estudio se expone una hipótesis de interlengua en la que no se genera un rompimiento con los antecedentes mencionados, sino que se establece un continuo en el que se toman aportaciones de algunos autores; principios que influyen en la evolución del aprendizaje y de la interlengua, refiriendo a Mallart i Navarra (2008) y a Selinker (1969; 1972).

Asimismo, se aclara que no todas las desviaciones a la norma son del mismo tipo y por esto no requieren del mismo tipo de intervención, se distingue de este modo entre: 1) errores sistemáticos (errores): estos pueden caracterizar la interlengua del aprendiz, ya que forman parte de la regla en desarrollo, se generan por la errónea aplicación de las normas en la lengua meta. 2) equivocaciones en la producción (mistakes): los que se cometen puntualmente, estos son causadas por cansancio, falta de concentración, pero se pueden corregir fácilmente (Fernández R. , 2006).

También se menciona a Gómez Torrego (1998) quien establece que la norma puede ser utilizada de forma errónea por hablantes nativos y que por esto es necesario enseñarles a los estudiantes algunos de estos errores, esta es una manera de alertarlos de posibles usos incorrectos. Adicionalmente, Fernández R. (2006) afirma que cuando se tiene la pretensión

de analizar los errores de un corpus se debe optar por una clasificación que delimite los objetivos de la investigación. Asimismo, se afirma que para evaluar el error se debe tomar como referencia una regla y tener claridad sobre los objetivos y la finalidad que se busca desarrollar con los estudiantes.

En cuanto a la corrección del error Fernández R. (2006) argumenta que la preocupación didáctica pasa por tres fases: en la primera se localiza el error que el estudiante ha cometido, en la segunda se describe el error, en la tercera se rectifica la producción oral o escrita del estudiante con un trabajo colaborativo en el que interviene el docente, el estudiante y sus compañeros.

La metodología usada para la investigación de Fernández R. (2006) fue la creación de un texto por parte de estudiantes polacos de tres cursos, los temas que se propusieron en los niveles tenían como intención no generar problemas de ideas, es decir, los temas eran generales para que el estudiante siempre tuviera algo que explicar, como: un día que cambió tu vida, las últimas o tus mejores vacaciones, las transformaciones de Polonia en los últimos 25 años, se optó por la descripción de errores propuesta por Fernández (1977) para la clasificación en la que se toman errores morfosintácticos, léxicos y descriptivos.

En los resultados del documento no se especificó el número de estudiantes pero sí el número de textos, 67, de los cuales se obtuvo una muestra de 1304 errores; estos se dividieron en paradigmas, valores, concordancias y usos de las categorías gramaticales, estructura de la oración y relación de la oración. Entre los errores gramaticales se identificó que los más frecuentes fueron: los artículos con un 27%, seguidos de los verbos con un 23%, las preposiciones con un 22 %, los pronombres con un 16% y los determinantes con un 9% (Fernández R. , 2006). (véase anexo 3)

El documento de Fernández R. (2006) brinda una amplia perspectiva teórica del error ya que se exponen muchas teorías desde lo histórico. Se inicia con el análisis contrastivo (AC) que se dio bajo el marco del conductismo, también se resalta que gracias al AC surgió el análisis de errores (AE), en este último enfoque se integra la pragmática con la función comunicativa. Asimismo, se mencionan algunos aportes de Chomsky para el AE. Se expone la importancia de la interlengua para el AE y se establece la diferencia entre errores (errores) y faltas (mistakes). Además, se realiza una clasificación que permite identificar los errores

gramaticales más frecuentes de estudiantes polacos al aprender español como lengua extranjera.

El cuarto trabajo fue elaborado por Pozzo & Cardoso (2019). En este se realiza un estudio etiológico de errores morfosintácticos y gramaticos en la interlengua de aprendices brasileños de español, siendo la lengua materna de los estudiantes el portugués. Dentro de las teorías y conceptos básicos en el estudio, se hace referencia a la interlengua, a la competencia lingüística o gramatical, la expresión escrita en LE, la destreza escrita en los exámenes de Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) que se aplican en Argentina y la categoría verbo.

La interlengua se caracteriza según Peris (2004) citado por Pozzo & Cardoso (2019) como unas gramáticas que tienen sus propias reglas, las cuales no coinciden plenamente con la lengua meta, según estas teorías el aprendiente atraviesa estadios entre el nivel cero de la competencia en la segunda lengua hasta su apropiación. En relación con las gramáticas según Krashen (1977) referido por los autores, se ha elaborado una teoría denominada teoría del monitor, en la que gracias a una introspección consciente se puede describir las reglas gramaticales formuladas.

Por su parte, Tarone (1983) citado por Pozzo & Cardoso (2019) supone que la capacidad de interlengua de un estudiante es heterogénea y está compuesta por muchos estímulos, que dan cuenta de la variabilidad de la interlengua (el continuum), que considera diferentes estilos dentro de muchos contextos, se asume así que cualquier lengua tiene su propio estilo. También se considera que hay dos extremos en la capacidad del aprendiente que son: el estilo cuidado y el estilo vernáculo, el primero se refiere a la importancia que el estudiante le da al cuidado del uso de la lengua, por el contrario el segundo alude a un descuido en la forma, el estudiante se mueve dentro de este continuum para construir su sistema de interlengua.

Adicionalmente, Pozzo & Cardoso (2019), elaboran un apartado sobre la competencia lingüística o gramatical, en este se concibe a la gramática como la forma de la lengua y a la competencia lingüística como una subcompetencia subyacente en la competencia comunicativa de la lengua; en la cual se agrupan la competencia discursiva, lingüística,

pragmática, sociocultural y estratégica, esta también acoge las cuatro habilidades: comprensión auditiva, lectora, expresión oral y escrita.

La investigación de Pozzo & Cardoso (2019), toma como categoría la expresión escrita en lengua extranjera, por ello, los autores hacen un apartado sobre el tema, referenciando a Cassany (2004) quién afirma que la escritura es una herramienta poderosa en la que se evidencia la apropiación de contenidos. Además, se establece que Saiz (2010) menciona algunos de los beneficios de la escritura, como: desarrolla competencias comunicativas, ayuda en la adquisición de nuevos datos y destrezas, por ello, es un medio para adquirir conocimientos.

Finalmente se elabora un apartado de la categoría verbo en la gramática, de acuerdo con Torrejo (2005) citado por Pozzo & Cardoso (2019) la morfosintaxis es el estudio en el que interviene la morfología y la sintaxis y no se trata solo de analizar los signos lingüísticos sino de construir palabras; en el estudio se hace énfasis en el análisis de la categoría verbos, porque fue la categoría que presentó mayor número de errores y el análisis de las demás categorías excedería los límites que se habían estimado para la elaboración del artículo.

Los criterios que se utilizaron para analizar las interferencias en el estudio fueron: el lingüístico, el descriptivo y el etiológico y para ello se tuvo en cuenta los criterios establecidos por Corder (1973). No se especifica el tamaño de la muestra, se establece que los estudiantes están en nivel avanzado e intermedio y su lengua materna es el portugués. Las herramientas utilizadas para extraer los errores son de dos tipos de texto; carta y artículo de opinión. Dentro de los resultados los errores que se presentaron en orden de aparición fueron: verbales 25.8%, pronombres 15.7%, forma “se” 6.8%, artículos 5.7%. (veáse anexo 4)

En el estudio de Pozzo & Cardoso (2019) se establece la importancia de la interlengua para hacer un análisis de errores y también se mencionan las ventajas que tiene la producción escrita para abordar los errores. Además, se establecen las categorías que representan mayor dificultad para estudiantes brasileiros que están aprendiendo español, los cuales son: verbos, pronombres y la forma *se*.

Estos temas son importantes para la presente investigación porque se espera abordar los errores desde la interlengua en algunos ejercicios y también se va a trabajar de forma separada la habilidad oral de la escrita.

El quinto trabajo fue elaborado por Doquin & Sáez (2014), este estudio tiene como objetivo caracterizar y describir los errores gramaticales de interlengua en aprendices de ELE de nivel C1 cuya lengua materna es el francés. El estudio es empírico y exploratorio, se infiere que por ello la teoría no ocupa un papel importante para los autores, ya que no referencian sus afirmaciones, no obstante, se destacan los estudios de interlengua, el análisis de errores, el análisis contrastivo y el tratamiento de errores que han contribuido con avances importantes a nivel didáctico.

Asimismo, Doquin & Sáez (2014), establecen que desde el análisis contrastivo se ha empezado a utilizar el error como una estrategia más de aprendizaje, por ende, los fenómenos de transferencia han vuelto a ocupar un lugar importante en los casos de lenguas, especialmente entre lenguas afines, en las cuales los errores tienden a fosilizarse más fácilmente y por ello merecen un análisis profundo, como en la investigación que ellos realizan en la que se trabaja con estudiantes francófonos que están aprendiendo español.

El diseño investigativo es descriptivo, focalizado, primario y empírico, se utiliza un enfoque exploratorio y heurístico, la metodología seleccionada es la inductiva ya que la observación permite generar hipótesis de la interlengua de los aprendientes franceses que se encuentran en un nivel C1. La muestra se conforma por 32 informantes adultos, cuya lengua materna es el francés, también tienen conocimiento de idiomas como el inglés, alemán y el italiano.

La recogida, identificación y clasificación de datos se hace a través de producciones orales y escritas. A partir de los corpus se identificaron 3357 errores gramaticales con este orden de aparición verbos 34,43%, preposiciones 31, 82%, sustantivos y adjetivos 9,89%, artículos 9,68%, pronombre 7, 65%, conjunciones 3,25% adverbios 2,53% y oraciones subordinadas 0,75% (Doquin & Sáez, 2014). (véase anexo 5)

Se resalta que, con los estudios de Doquin & Sáez (2014) y de Pozzo & Cardoso (2019), se vuelve a dar un lugar importante a la interlengua, lo que puede contribuir a

establecer hipótesis sobre los errores para su posterior tratamiento, esto se tendrá en cuenta en el diseño de las estrategias para los docentes. En este documento también se evidencian algunos de los errores más frecuentes a nivel gramatical en estudiantes francófonos que están aprendiendo español.

El sexto documento fue elaborado por Infantino (2019), este consistió en un análisis de errores de la expresión escritural de aprendientes italianos de ELE que asistían a la universidad, en este se elabora un marco teórico en el que se presenta una reseña histórica de distintos modelos de investigación en lingüística aplicada a la didáctica de lenguas como: el modelo de la interlengua, el análisis contrastivo y el análisis de errores, luego se explica la importancia de cada uno, después, se proporciona un análisis contrastivo entre dos lenguas, seguido de esto, se hace referencia a la utilidad del AE y a los modelos que clasifican errores, finalmente se resumen las características de la escritura, el análisis de errores y los géneros textuales.

Se expone según Infantino (2019) que el AC nació en 1945 debido a Fries y que después se perfeccionó por Robert Lado (1957), inicialmente se creía que entre más distancia tuviera una lengua de la otra era más complejo su aprendizaje, la finalidad del modelo era analizar problemas de aprendizaje entre lenguas para diseñar modelos didácticos profundos. Luego, en la década de los 70s Corder propuso el AE, que proporcionaba una perspectiva más amplia sobre las posibles causas de estos y valoraba al error positivamente. Posteriormente, Corder (1967) trató el concepto de interlengua derivado de Selinker (1972) que se refiere al sistema lingüístico que posee y utiliza el estudiante de una lengua y que va modificando cuando mejora sus conocimientos lingüísticos.

Infantino (2019) establece que el AE tiene una estrecha relación con el AC, no obstante, el primero no supone que todos los errores se deben a la interferencia con la lengua materna; sino a diversas causas, como; la falta de conocimiento de las reglas de la lengua extranjera, es decir, errores intralingüales; también, a variables afectivas, estrategias cognitivas, etc. Desde la AE todos los errores son importantes y deberían analizarse para comprender el lugar en el que está el estudiante para llegar a la lengua meta.

Se establece que el error es considerado según Fernández (1990) como una transgresión involuntaria de la regla que se establece por la comunidad, además,

se aclara que se debe diferenciar entre errores y faltas, entendiendo a las últimas como descuidos ocasionales que ocurren en la producción de cualquier estudiante, y los errores como las desviaciones sistemáticas. Además, se establecen algunos criterios para la clasificación de errores refiriendo a Gargallo (2016) como: agrupación del corpus de datos, identificación, descripción, clasificación de acuerdo con la taxonomía, explicación, evaluación, discusión e implicaciones didácticas a implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Infantino, 2019).

El trabajo se orienta al análisis de las producciones escritas de estudiantes italianos, por ello se dedica un apartado a la escritura y a los errores discursivos, entendiendo a la escritura según Bernárdez (1982) referido por Infantino (2019) como una unidad lingüística comunicativa fundamental que se genera en una situación específica en la que el autor comunica un mensaje y lo estructura respetando las pautas del texto, del lenguaje y del género.

Según Fernández (1990) citado por Infantino (2019), la estructura profunda lógico-semántica debería estar presente en la escritura de textos, la cual se estructura a través de la anáfora, la catáfora, la elipsis y la deixis, por ende, al estructurar el discurso se evidencia la capacidad de organizar un texto con ideas en orden (introducción, desarrollo y conclusión).

La metodología del estudio se basa en el análisis de corpus escritos elaborados por los participantes de la muestra, se tomó como herramienta relatos de los estudiantes, los errores identificados se clasificaron en errores discursivos, léxicos y morfológicos. Se compararon composiciones de estudiantes de primer y tercer año, los niveles analizados fueron los iniciales e intermedios, la lengua materna de los estudiantes era el italiano, la muestra consistió en 20 estudiantes de primer año y 9 de último año. Los errores morfológicos que presentaron en el primer año por orden de aparición fueron: verbo 39%, preposiciones 16%, artículos 8% y pronombres 1% (Infantino, 2019). (véase anexo 6)

El estudio de Infantino (2019) contribuye a ampliar la perspectiva teórica de la actual investigación al mencionar y destacar los aportes de los autores que dieron origen al análisis contrastivo como Fries y Lado, también se expone a los pioneros en el análisis del error, Corder y Selinker, además, se dan algunos postulados sobre la escritura como una unidad lingüística comunicativa en la que se comunica un mensaje de forma estructurada según las

pautas dadas. Finalmente se evidencian los errores más frecuentes de estudiantes italianos que están aprendiendo español como lengua extranjera.

El último documento consultado fue elaborado por Ferreira (2015) este es un estudio de análisis de errores cuyo propósito es seleccionar los errores más frecuentes que se tratarán con estrategias de *feedback* correctivo escrito, generadas por un sistema tutorial inteligente para ELE. Los fundamentos teóricos son los mismos del trabajo elaborado por Ferreira, Elejalde, & Jara (2014) que se han expuesto en el primer documento referenciado de este apartado.

El enfoque de la investigación en Ferreira (2015) corresponde a un análisis de errores que fue asistido por el computador y se basó en los procedimientos de la lingüística de corpus de aprendientes en formato electrónico, lo que se buscó fue examinar los errores escriturales cometidos por estudiantes al desarrollar una actividad de producción escrita de un resumen a través del computador; los datos se analizaron a través de la herramienta computacional NVIVO. La delimitación y clasificación de los errores se basa en las propuestas de Vázquez (1991, 2009) y Alba Quiñones (2009).

En el estudio se tomó como muestra a 22 estudiantes del nivel B1 cuyas lenguas maternas eran alemán, inglés, francés y portugués. Se identificaron 2184 errores de los cuales 839 eran gramaticales y se presentaron de la siguiente forma: 39% preposiciones, 26% verbo, 18% artículos, 6% pronombres, 3% contracciones, 3% adverbios y 3% sustantivo (2010).

El estudio de Ferreira (2015) está en el marco del artículo de Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), ambos hacen parte de una misma investigación, por ende, usan el mismo marco teórico, lo que deja las mismas contribuciones mencionadas en el primer documento referenciado en este apartado de Ferreira, Elejalde, & Jara (2014). Aunque en el documento de Ferreira (2015) se hace un análisis con una nueva población, las lenguas maternas de los participantes son las mismas: inglés, francés, portugués y alemán, lo que permite corroborar que los errores gramaticales se repiten en otro grupo objeto de estudio.

A partir de la bibliografía consultada se pudo identificar que la mayoría de los errores que cometen los estudiantes en clase de ELE están relacionados con los verbos, seguidos de las preposiciones y de los artículos, también se evidenció que los errores morfosintácticos

han sido estudiados en su mayoría desde el análisis del error y no se establecen pautas para su tratamiento.

Este fenómeno se puede correlacionar con el hecho de que la teoría del análisis de errores tiene una larga e importante trayectoria como rama de la lingüística aplicada, que data según el Centro Virtual Cervantes (2020) de la década de los 70s del siglo XX, mientras que el tratamiento de errores como teoría se empezó a desarrollar desde los inicios de la década de los 90s del siglo XX.

1.3.2 Importancia

Aunque las clasificaciones realizadas desde las teorías del análisis del error son importantes para entender a profundidad las problemáticas que se presentan en el aula, no dan cuenta de la forma en la que se podrían tratar los errores. Por su parte, el abordaje que se le ha dado al tratamiento de errores en el aula de ELE cuenta con menos publicaciones y la mayoría de estas solo dan orientaciones generales para ejercer la práctica correctiva, sin enfocarse en categorías léxicas, ortográficas o gramaticales en particular.

Por ende, en la presente investigación se pretende generar un material que les brinde unas estrategias puntuales a los docentes para que traten los errores lingüísticos más frecuentes que cometen los estudiantes en sus producciones escritas u orales; con la finalidad de contribuir con una propuesta que les ayude a guiar a los aprendices en el tratamiento de sus errores morfosintácticos.

Esto se puede lograr a través de algunas estrategias puntuales que han identificado algunos autores como Alexopoulou (2005), quien establece que en el proceso de corrección de errores el docente solo es un mediador; ya que él no es quien incide directamente en que el estudiante no vuelva cometer errores, pero es quien lo motiva y lo orienta. Por ende, se deben considerar los aspectos afectivos; conseguir que la actitud de los estudiantes ante la práctica correctiva sea positiva e implicar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se logra motivar a un estudiante para que reflexione constantemente sobre su aprendizaje y trate de mejorar sus procesos, él mismo se verá beneficiado al ser capaz de

reconocer sus errores, profundizar en las causas, identificar un estilo de aprendizaje que le brinde mayores beneficios para tratar sus errores y no llegar a la etapa de fosilización de alguno de ellos. Se resalta que el tratamiento de los errores según Zhang (2016), contribuye a despertar la autonomía en los estudiantes; ya que sirve como mecanismo para que ellos sean conscientes de sus recursos, estrategias, métodos subyacentes intrínsecos y los adapten como mejor les parezca para mejorar su aprendizaje. Por ende, que el docente promueva estos mecanismos en los estudiantes permitirá que mejoren su nivel en la lengua extranjera.

Así mismo, la autonomía de acuerdo con Zhang (2016), permite que el aprendiz participe en el proceso de aprendizaje de manera activa, que se autocontrole y se autorregule; siendo el protagonista en la construcción de su conocimiento y quien equilibra los factores interactivos necesarios para conseguir logros con mayor eficacia. En oposición al aprendizaje tradicional en el que el docente selecciona las tareas y los ejercicios para preparar la clase, en el aprendizaje autónomo el estudiante es quien, a partir de las consideraciones didácticas propuestas por el docente, es capaz de apropiarse de las estrategias para corregir sus errores y avanzar en el aprendizaje de la lengua.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Contribuir a mejorar el abordaje pedagógico de los docentes en el tratamiento de los errores morfosintácticos cometidos por los estudiantes en el aula de ELE.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las necesidades que tienen los docentes para orientar a los estudiantes en el tratamiento de errores morfosintácticos.
- Establecer los contenidos que los docentes deben apropiarse para tratar los errores morfosintácticos más frecuentes en el aula de ELE.
- Realizar un material para que los docentes puedan guiar a los estudiantes en la corrección de los errores morfosintácticos más frecuentes.
- Evaluar el material realizado con la finalidad de constatar que es apropiado para el desarrollo de los objetivos planteados.

2. Marco Teórico

El presente trabajo hace énfasis en los errores morfosintácticos en el aula de ELE, por ello, se hará una revisión general de la categoría error en el aprendizaje de segundas lenguas, después se expondrán algunas teorías que se han desarrollado para abordar el error, las cuales son: el análisis contrastivo, el análisis del error, la interlengua y el tratamiento del error. Asimismo, se presentarán los postulados teóricos que se han encontrado sobre los errores lingüísticos y los errores morfosintácticos.

Como se puede vislumbrar hay varias teorías sobre el error en el aprendizaje de segundas lenguas, y ya que están íntimamente relacionadas con la pedagogía, se hará una revisión del error frente a algunas corrientes de enseñanza-aprendizaje, como: el enfoque tradicional, el comunicativo, el cognitivo y el sociocultural.

2.1 El error en el aprendizaje de una segunda lengua

De acuerdo con Maicusi, Maicusi, & Carrillo (2000), los errores son naturales ya que están ligados a la condición humana. Sin embargo, hay diferentes concepciones sobre el error en lenguas que dependen del perfil de los aprendices: los errores que producen los niños al aprender su lengua materna (LM) son vistos como “formas de transición”; los de los hablantes nativos como “lapsus de lengua”; en cambio los de hablantes de segunda lengua como “formas no deseadas”.

Tal como lo exponen los autores, los errores se han considerado por parte de muchos docentes e investigadores como algo negativo en el aprendizaje de segundas lenguas; por esto, algunos profesores han implementado fórmulas represivas para evitarlos, considerándolos como un signo inadecuado de las técnicas de enseñanza. Por otra parte, se destaca que en los últimos años los errores han empezado a considerarse como una parte natural del proceso de aprendizaje en lenguas.

Por su parte, Fahmida (2010) considera el error como una forma de desviación del lenguaje que se produce como resultado de una falta de conocimiento, es decir, la falta de competencia sobre el uso de las reglas de la segunda lengua. Esta autora cita a otros

investigadores que han definido el error en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, entre ellos a Ellis (1994), quien considera que este consiste en una desviación de las normas del idioma de destino y es una parte natural del aprendizaje de la lengua.

Cabe destacar que uno de los pioneros en teorizar sobre el error fue Corder (1967), quien afirmó que, en la enseñanza de idiomas modernos, los autores, docentes y profesores descartaban los errores como si fuera un asunto sin importancia (no establece fechas). El autor afirma que después, se empezó a pensar en el error como resultado de la interferencia de la lengua materna sobre la segunda lengua, debido a concepciones interdisciplinarias en las que se correlacionaba la lingüística y la psicología. Por ello, se hizo énfasis en el análisis contrastivo en el que se busca prevenir e incluso evitar los errores al comparar dos sistemas lingüísticos.

Sin embargo, siguiendo a Corder (1967) los trabajos de los investigadores desde el marco del análisis contrastivo no fueron muy satisfactorios para los docentes, dado que estos la mayoría de las veces estaban ocupados en abordar el error y determinaron que los presupuestos de los investigadores coincidían de manera parcial con la realidad que se presentaba en el aula. Corder afirma que la aparición de errores se justificaba por parte de los docentes por la insuficiencia en las técnicas de enseñanza, o por la imperfección del mundo, en el que siempre se cometen errores.

Corder fue uno de los primeros autores en pensar el error desde otra perspectiva, una cita que da cuenta de su percepción es la siguiente “nuestro ingenio debe concentrarse en las técnicas para tratar los errores después de que han ocurrido” (162), por ello, argumentó que analizar los errores era significativo por tres razones: 1) si el maestro realiza un análisis sistemático puede evidenciar los avances de los estudiantes hacia la meta y determinar qué le queda por aprender; 2) le proporcionan al investigador pruebas de cómo se aprende o se adquiere el lenguaje y las estrategias o procedimientos que emplea el estudiante en su descubrimiento de la lengua; 3) son imprescindibles para el estudiante porque puede considerar que el error es un recurso para aprender, ya que puede corroborar o desestimar hipótesis sobre lo que van descubriendo de la segunda lengua.

Según Díaz, Fuentealba, Maureira, & Pedreros (2020), los errores son importantes en el aprendizaje de una segunda lengua, pues son una fuente de información confiable y precisa sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Además, los investigadores han avanzado en este campo a través de diferentes estrategias, como: teorizar, sistematizar los errores, los postulados del análisis del error, entre otros. Los autores también establecen que al detectar y analizar los errores que producen los estudiantes, los profesores reconocen la necesidad del refuerzo que necesitan sus aprendices para mejorar su nivel.

Asimismo, Alexopoulou (2006), afirma que el error suele ser el resultado de una competencia insuficiente y destaca que:

Quando el alumno opta por enfrentarse a su ignorancia o conocimiento insuficiente, en vez de evitar el riesgo y guardar silencio, intenta transmitir su mensaje con los medios disponibles, activando ciertas estrategias, que, como es sabido, desempeñan un papel muy importante en la Teoría de la Interlengua, puesto que la gramática del alumno se construye paulatinamente gracias a un conjunto de reglas desarrolladas mediante estrategias cognitivas. De este conjunto de estrategias, unas conducen a producciones correctas y otras a producciones desviadas. Estas producciones desviadas de naturaleza sistemática, que evidencian la construcción de reglas por parte de los aprendientes en el proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico, son el objeto del AE (pp. 23).

Además, la autora manifiesta que para muchos docentes los errores son vistos como obstáculos que les hace olvidarse de todo lo demás, ya que, a causa de estos se interrumpen constantemente las intervenciones de los estudiantes y no se visibilizan sus progresos.

Se evidencia que las concepciones sobre el error se dividen principalmente en dos grupos, los que consideran al error como una oportunidad de aprendizaje y los que lo ven como un elemento que genera un corte en la comunicación e impide que el estudiante se exprese en la lengua extranjera de forma adecuada.

2.1.1 Diferencia entre error y falta o equivocación

Pit Corder (1967) citado en Molero & Barriuso (2012) estableció una diferencia entre *error* y *falta* en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, siendo el error una

desviación sistemática que se origina por el desconocimiento de la regla. Mientras que una falta o equivocación se presenta por las fallas o descuidos esporádicos de un aprendiente que, a pesar de conocer la regla, tiene un lapsus que le genera un descuido, se sabe que en la práctica no es fácil establecer esta distinción.

Corder (1967), estableció que los errores eran sistemáticos o no sistemáticos, los no sistemáticos son errores aleatorios o cuya naturaleza se puede discernir fácilmente, por ello, los compara con los errores que comete una persona en su lengua materna, los cuales se deben a lapsos de memoria, estados físicos como el cansancio o alguna condición psicológica, normalmente las personas son conscientes del momento en el que los cometen y los pueden corregir fácilmente, estos fueron llamados por el autor *mistakes*, que en español se tradujeron como faltas.

Los errores sistemáticos hacen referencia a las equivocaciones que el estudiante comete de forma reiterada, pero que él mismo no puede corregir fácilmente ya que no identifica los errores que comete, ni las reglas que utiliza inadecuadamente, estos errores fueron denominados por el autor como *errors* y en español se traducen como errores.

A partir de lo anterior se puede inferir que cuando un estudiante comete un error no logra percibir su equivocación. A pesar de que el docente le indique su falla, el estudiante no entiende la regla, por ello, es necesario que realice un esfuerzo metacognitivo para que identifique su error y después implemente mecanismos que le permitan corregirlo.

En el caso de cometer una falta la corrección es más sencilla porque el estudiante puede reconocer su equivocación cuando el docente se lo indica, entiende la regla y su falta se debe por lo general a un descuido que se puede corregir inmediatamente.

2.1.2. El análisis contrastivo (AC)

Akbar (2012) destaca que fue Robert Lado en 1957 quién asentó las bases del análisis contrastivo, en el que se afirmaba que al enseñar una segunda lengua los estudiantes tendrían facilidades al aprender elementos que son similares en su lengua materna y dificultades con los que son diferentes.

El análisis contrastivo según el autor tuvo mucha importancia en la investigación de los errores que se producen en una segunda lengua y contribuyó al desarrollo de la pedagogía en segundas lenguas. Según Theovan Els, et.al (1984) citado por Akbar (2012), los objetivos del AC eran: 1) proporcionar información acerca de las similitudes y diferencias en lenguas; 2) explicar y predecir problemas que se presentaban en el aprendizaje de la segunda lengua; 3) desarrollar materiales para la enseñanza de lenguas.

De igual manera, Alexopoulou (2010 a) explica que el análisis contrastivo se enfocó en la descripción de las diferencias y similitudes entre dos sistemas lingüísticos de lenguas en todos sus niveles, cuyo fin era identificar las dificultades y predecir problemas a partir de las diferencias, tomando como objeto los errores que cometerían los aprendientes. Por ende, en este modelo se asegura que los errores que comete un estudiante de lenguas se producen por la interferencia de su lengua materna. También se afirma que cuando las estructuras de las lenguas son similares los efectos para el aprendizaje son positivos.

Estos fenómenos, de acuerdo con Bose (2005) citado en Akbar (2012), son denominados como transferencia negativa y transferencia positiva, la primera se da cuando las formas de la lengua meta y la lengua materna son diferentes entre sí y la última cuando la lengua materna y la de destino son similares.

Como lo plantean los autores, el AC no se enfocaba en analizar los errores de los estudiantes en el aula para mejorar sus producciones, sino que hacía énfasis en la identificación de los errores de manera sistemática, al tener en cuenta la incidencia de la lengua materna de los aprendices sobre la lengua meta. Para ello, se comparaban los sistemas lingüísticos y con dichos análisis se buscaba prevenir la aparición de errores, implementando estrategias antes de que se presentaran.

Aunque en el AC se trabaja con los errores, se hace de una forma generalizada y no se tiene en cuenta las particularidades de aprendizaje de los estudiantes, ni la realidad que se presenta en el aula, ya que se comparan sistemas lingüísticos para evitar errores, pero no se analizan los errores que los estudiantes cometen.

Por ello, en la presente investigación se menciona esta teoría al ser importante para el desarrollo conceptual, pero no se abordará en la propuesta, debido a que, otras teorías que

surgieron más adelante como la de la interlengua, aunque se originaron gracias al AC permiten hacer análisis de los errores sin contrastar idiomas, sino partiendo de errores auténticos.

2.1.3 Interlengua (IL)

El concepto de interlengua se desarrolló en la década de los 70s y tal como lo expone Alexopoulou (2010a), supuso un giro metodológico al desarrollo y estudio del error, en el que se empezó a considerar la producción total de los estudiantes, las partes correctas e incorrectas, considerando que las desviaciones eran importantes en el proceso de aprendizaje. Se hace énfasis en la manera en la que los estudiantes procesan los datos. Esto generó el descubrimiento de los procesos psicolingüísticos que determinarían los principios con los que sería posible, seleccionar, organizar y secuenciar materiales para mejorar la práctica docente.

De acuerdo con Arcos (2009) el pionero en la materia fue Selinker, quien definió el término interlengua en 1969 y lo reformuló en 1972, entendiéndolo como, el sistema lingüístico no nativo de un estudiante de segunda lengua, aclarando que el estudiante entendía dicho sistema lingüístico de forma autónoma. Por ende, la interlengua busca analizar lo que sucede en la mente del estudiante, estudiar cómo un aprendiz toma los datos y cómo los pone en práctica.

Así, la hipótesis de la interlengua según Alexopoulou (2010a) se centra en la descripción de las actuaciones interlingüísticas sin hacer énfasis en las comparaciones entre los sistemas de lengua, aunque esta herramienta puede ser útil en algunas ocasiones, ya que el investigador que estudia la interlengua compara las etapas de desarrollo.

Además, Azevedo (1980) citado por Alexopoulou (2010a) afirma que la IL puede clarificar el proceso en el que los estudiantes internalizan e interpretan las normas de la segunda lengua, complementándose con el análisis de errores que puede ser una metodología eficaz para mejorar la comprensión de la interlengua.

Para analizar los errores desde una perspectiva interlingüística según Alexopoulou (2010a), se debe tener en cuenta tres códigos que se ven implicados: 1) la lengua materna del

estudiante LM), 2) la lengua que quiere aprender (L2), 3) la versión que el estudiante tiene de la lengua meta, definido como su interlengua (IL).

La interlengua representa un giro importante en el estudio de los errores, ya que, a diferencia del AC, no se trata de prevenir los posibles errores que puede cometer un estudiante comparando dos sistemas lingüísticos, sino que se empieza a trabajar a partir de errores auténticos extraídos de diferentes producciones, haciendo un análisis sobre estos, creando hipótesis sobre sus causas, teniendo en cuenta si el estudiante utiliza elementos de la lengua materna y cuál es su versión de la lengua meta, por ello, se analizan los procesos de pensamiento y se empieza a recurrir a la interdisciplinariedad con áreas como la psicología (Arcos M. , 2009).

2.1.4 Análisis del error (AE)

De acuerdo con Arcos (2009) el análisis del error surgió en la década de los 60s como reacción al análisis contrastivo, cuyo origen se relaciona con el estructuralismo norteamericano. Sin embargo, después se relacionó con la interlengua. Este se basó en la sintaxis generativa que planteó Chomsky, en la que se crítica el behaviorismo psicológico, y se reconsidera la teoría del aprendizaje de lengua y el tratamiento de los errores.

Fue en el año 1967 en el que según Arcos (2009) aparecieron los primeros estudios sistemáticos de errores de estudiantes de segunda lengua. Fue la primera vez en la que se realizó una sistematización con muestras que contenían errores auténticos, debido a que antes solo se realizaban investigaciones bajo el marco del análisis contrastivo, en el que se comparaban los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la lengua meta. Es en ese momento en el que se produce un cambio metodológico y se toma como base del análisis las producciones de los estudiantes. Se empieza a considerar el aprendizaje como la adquisición de unas estrategias cognitivas por parte del estudiante.

El análisis del error según Spillner (2017) proporciona información importante sobre la función del lenguaje durante el proceso de producción del habla y sobre los problemas estructurales específicos del lenguaje que produce el hablante, por ende, ofrece explicaciones sobre la causa de los errores.

Este autor también establece que es conveniente basar la evaluación en un enfoque sistemático de errores; esto se logra de forma inductiva de acuerdo con unos pasos metodológicos para que el análisis de errores tenga coherencia, los cuales son: identificación, descripción, causa, impacto y evaluación.

El primer paso en el análisis de errores, la identificación, implica reconocer un error en un texto, el cual usualmente se extrae de una muestra escrita de la lengua e implica que el docente subraye una parte de alguna expresión. Este procedimiento consta de dos pasos: en el primero, el docente debe comparar el texto de forma sistemática con las normas de la lengua y detectar el error, para esto debe contar con un conocimiento profundo de la lengua que enseña y de ser posible estar respaldado por documentos oficiales (Gramáticas de la lengua, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el MECR, la RAE, entre otros); el segundo paso implica reconstruir la intención del hablante, deduciendo lo que el aprendiz pretendía comunicar.

El segundo paso es la descripción del error, lo que hace la mayoría de los investigadores de acuerdo con Spillner (2017), consiste en agrupar taxonómicamente los errores en categorías como: sintaxis, preposiciones, aspecto, error léxico, ortográfico y de pronunciación, entre otros¹. Aunque estas clasificaciones arrojan luz sobre los problemas lingüísticos, son de poca utilidad en las aulas extranjeras y de ninguna utilidad para los estudiantes, sirven únicamente para que los investigadores identifiquen los problemas más frecuentes.

Esto no quiere decir que la descripción se deje a un lado, se recomienda su uso como herramienta para la recopilación estadística de errores para cada ejercicio o prueba de clase; lo que contribuye a determinar dónde se encuentran los principales problemas y establecer si existe una correlación entre los errores, los materiales de clase o el grupo de estudiantes.

El tercer paso corresponde a la causa de los errores, en esta categoría se establece que los errores tienen diferentes causas, las cuales provienen usualmente de influencias externas, como: el estrés, el ruido, la falta de tiempo, la enseñanza del idioma; cuando por ejemplo los

¹ En el estado de la cuestión se presentan algunas de las clasificaciones que han realizado algunos autores como: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández Raúl (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino/ 1er año (2019), Ferreira (2015)

temas y materiales de enseñanza no están bien organizados por parte del docente, el método no es el adecuado o la actitud del docente no es la mejor.

No obstante, estos errores no ocurren al azar, sino que se basan en puntos de dificultad que parecen ser inherentes en el aprendizaje de una lengua, reconstruir los procesos psicocognitivos que dan origen a estos errores no es sencillo, se pueden crear hipótesis, pero es difícil determinar la razón exacta que interfiere en el aprendizaje del estudiante, ya que, según Spillner (2017), los humanos son sujetos de laboratorio muy difíciles incluso en condiciones idénticas, por ello, la producción del lenguaje no puede reproducirse. Sin embargo, las hipótesis toman más fuerza si pueden sostenerse en diferentes contextos y con diferentes estudiantes.

El cuarto paso es identificar el impacto del error. En este paso el cuestionamiento más importante es si la interferencia en la comunicación provoca malentendidos. En caso de que el investigador tenga dudas puede hacer preguntas empíricas, ya que, a veces los errores son involuntariamente divertidos o socialmente inapropiados, pero el estudiante los reproduce porque le parece gracioso, entonces, hay que identificar si interfieren con el significado o son inapropiados en la evaluación de errores.

Skjær (2004) elaboró una escala en la que se puede clasificar de 1 a 4 el impacto del error, siendo 1 el menor impacto y 4 el mayor, estos son los ítems: 1) el error tiene un efecto poco negativo, si se requiere volver a leer, se llega sin problema a una reconstrucción segura; 2) el error tiene un alto efecto negativo en la comunicación, es necesario releer; 3) el error tiene un efecto negativo amplificado en la comunicación. Se necesita bastante relectura para llegar a una interpretación que permita una reconstrucción comprensible. 4) el error rompe la comunicación, no se puede entender nada del mensaje a pesar de releer varias veces. Su reconstrucción es imposible o al menos se trata de una interpretación completamente insegura.

Estos pasos forman la base para evaluar y comprender los resultados del análisis de errores en el aula, particularmente de las reflexiones metódicas sobre la identificación de errores, las hipótesis sobre las causas, la evaluación posterior del error y los criterios de impacto del error. Después de estos pasos el docente se enfrenta a la compleja tarea de desarrollar estrategias de enseñanza para remediar o gestionar errores.

Algunas de las herramientas que sirven para superar el error según Spillner (2017), son: 1) la evaluación de errores; considerando la causa y el impacto comunicativo a través de una reflexión del docente sobre las normas, las desviaciones, la proximidad a la regla y la persistencia del error; 2) la terapia del error, con esta metodología el alumno identifica y toma conciencia de las causas de su error; 3) la prevención de errores, esta estrategia consiste en el uso de métodos y materiales para prevenir el error o reducir los errores futuros.

Tal como lo establece Alexopoulou (2005), el análisis del error aporta información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya que con este enfoque se puede mejorar la comprensión del proceso que se atraviesa al aprender una segunda lengua. Además, esta metodología ofrece explicaciones que dan cuenta de aquellos mecanismos que intervienen en el proceso.

Por otra parte, según Alexopoulou (2005), el AE contribuyó de manera general en la despenalización de los errores, elevando su estatus, ya que, desde que se empieza a analizar los errores estos dejan de ser reprochables e incluso se vuelven deseables para indicar el estado del proceso de aprendizaje. Los errores de los estudiantes revelan información relevante sobre el estado de conocimiento de la lengua del aprendiente y la forma en la que se está aprendiendo la lengua meta, lo que ofrece datos a los especialistas para el diseño de programas, elaboración de materiales, selección de técnicas y actividades que permitirán facilitar el proceso de aprendizaje del aprendiz en el aula de ELE.

Los profesores que han trabajado en aula saben que la etapa correctiva está lejos de ser inmediata, lo que puede generar una frustración en todas las partes; cuando se evidencia que los errores aparecen una y otra vez. Por ende, los datos que arroja el análisis de errores son de mucha utilidad para la corrección, ya que, llevar un registro sobre las etapas del error, como se hace en el AE da lugar a un proceso en el que el docente identifica los errores de los estudiantes y hace hipótesis de las causas para presentarles con claridad las deficiencias a sus aprendices, de este modo pueden identificar sus errores.

2.1.5 Tratamiento del error (TE)

El tratamiento de errores, en general, tiene como objetivo corregir aquellos errores que se relacionan con las normas del sistema lingüístico en la lengua objeto de estudio, no

obstante, de acuerdo con Elejalde & Ferreira (2018), son pocas las propuestas que intervienen en los errores de acuerdo con su fuente u origen, como en el caso de la influencia de la lengua materna o de la interlengua.

La corrección de errores en contextos de instrucción formal es de bastante utilidad, ya que, con esta se previene y se evita su fosilización, sin embargo, según Alexopoulou (2005), a pesar de los esfuerzos de los docentes muchos estudiantes siguen cometiendo los mismos errores una y otra vez, lo que desmotiva a profesores y aprendices que se vuelven escépticos por la lentitud de resultados satisfactorios.

De acuerdo con Alexopoulou (2005) la corrección de errores de manera tradicional les genera a los estudiantes aburrimiento, indiferencia, monotonía, ya que, reciben de parte de sus docentes textos llenos de tachaduras que les provoca frustración y ansiedad. Por ello, reciben el texto lo miran de reojo y no lo vuelven a revisar. Esta actitud les puede hacer perder toda la motivación por aprender la lengua meta y los docentes también se pueden sentir frustrados al notar que su esfuerzo por corregir los textos de los estudiantes fue en vano. Por lo tanto, la autora hace una invitación para convertir la práctica correctiva en una herramienta eficaz y provechosa. Para esto se debe empezar por cuestionar los métodos correctivos tradicionales. Es necesario ir más allá de la detección y reparación del error y se debe orientar la corrección para que el estudiante no guarde el documento que se le corrigió, sino que se motive a reflexionar sobre los aspectos problemáticos de su interlengua.

Por ello, la práctica correctiva se debe enfocar en sensibilizar a los estudiantes sobre los fenómenos lingüísticos, ayudarlos a reconocer sus errores, autocorregirse y promover la investigación. Para ello, se debe estimular fomentar la participación, la autocorrección y la corresponsabilidad del aprendiz en su proceso de aprendizaje, lo que implica un cambio en la dinámica de la clase, ya que, se coloca al estudiante como el protagonista. Lo que propone Alexopoulou (2005) para lograr este objetivo es:

Conseguir que la actitud del estudiante ante la corrección sea positiva: se debe considerar los aspectos afectivos y la implicación de estos en el proceso de aprendizaje-enseñanza, dos elementos afectivos que son opuestos y que pueden estar presentes son la ansiedad y la motivación. Por ende, es necesario eliminar aquellos factores que generan ansiedad y bloquean al estudiante, entre las acciones sugeridas se encuentran: respetar la

personalidad de cada estudiante, no exponerlos frente a sus compañeros, hacer todo lo posible para que no sientan miedo ante la corrección.

Motivar al estudiante: es importante dar retroalimentaciones detalladas a los estudiantes, lo que permite que ellos reflexionen y se autocorrijan, se monitoreen, desarrollen autonomía y corresponsabilidad fuera del salón de clases, esto los motivara a continuar en el proceso al percibir avances. También, es importante tener en cuenta el tiempo que se dará al estudiante y valorar lo positivo de la producción, no solo tener en cuenta los errores.

Asimismo, Alexopoulou (2005) elabora una propuesta para el tratamiento de errores basada en unas preguntas para tomar decisiones y determinar cuándo, cómo, qué y quién debe corregir, estas decisiones forman un modelo en el que se siguen unos criterios aplicando una estrategia clara y definida, como se muestra a continuación:

¿Qué corregir? Decidir lo que se debe corregir tampoco es una tarea sencilla de acuerdo con Alexopoulou (2005). La autora propone que no se deben corregir todos los errores que producen los estudiantes, ni ignorar una parte de estos, lo recomendable es aplicar una corrección selectiva que se limita a unas estructuras específicas que serán trabajadas de forma sistémica durante un periodo. Se parte con el error más frecuente y los demás se van trabajando en orden de aparición.

¿Cuándo corregir? El momento indicado para corregir según la autora, depende del tipo de producción, también del objetivo que se quiera alcanzar. Hay dos tipos de corrección en estos casos la diferida y la inmediata. La inmediata presenta ventajas en la producción oral y la diferida en la producción escrita, resaltando que es conveniente que la corrección del texto escrito no sea demorada.

¿Cómo corregir? Para que la corrección sea efectiva, se debe involucrar en ella al estudiante, quien debe estar consciente de cuatro aspectos: saber que ha cometido una falta en la segunda lengua; tener conciencia de que es una falta y no un error y que esta se puede corregir; detectar su equivocación y saber cómo corregirla; tener la oportunidad de practicar la misma estructura en un contexto real.

¿Quién corrige? El error puede tener una gran utilidad, la única forma de que la adquiera es desarrollar la autonomía del estudiante, incentivar su reflexión sobre la

producción para la toma de conciencia. Para esto es necesario que se fomente la autocorrección, con técnicas que impliquen al estudiante, en vez de mostrarles la solución. Esto requiere establecer un cambio en los métodos tradicionales en los que el profesor determina lo que está bien o mal, para intervenir como mediador y no como el corrector.

Se resalta que, según Díaz, Fuentealba, Maureira, & Pedreros (2020), escribir se considera la habilidad más difícil de adquirir en una segunda lengua; esto se evidencia incluso por parte de los hablantes nativos a los que se les dificulta crear un buen escrito, ya que, para escribir se deben tener conocimiento sobre elementos lingüísticos que permiten exponer ideas claras en un texto. En la escritura académica particularmente se requiere del desarrollo completo del idioma, debido a que se debe organizar el vocabulario, la estructura, entre otros, lo que se convierte en una actividad desafiante para los estudiantes.

Asimismo, la escritura académica en segunda lengua según Díaz et. al (2020), es una oportunidad para que los estudiantes expresen sus propias ideas, además, incide en el dominio de las habilidades al ser un área importante en el desarrollo de la lengua meta, a pesar de ser una tarea compleja porque requiere un alto conocimiento de la lengua destino y de una gran capacidad de lectura en el primer idioma para lograr un nivel adecuado a la hora de sintetizar y exponer ideas.

Además, no se puede desconocer que la frustración está ligada al aprendizaje de la habilidad escrita, ya que los estudiantes se darán cuenta de que cometen errores en la lengua meta, lo que puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje, porque los documentos escritos permiten que el estudiante se centre en los errores de gramática, vocabulario y ortografía. Por su parte, los profesores tienen la posibilidad de trabajar con estos insumos, analizar las causas y posibles soluciones a los errores más comunes.

En relación con esto, Alexopoulou (2005), establece que la corrección de la producción escrita posee varias ventajas frente a la oral, en este tipo de producción se da más atención a la forma que da lugar al significado, es mejor aceptada por parte de algunos estudiantes ya que su sensibilidad no es afectada y el profesor cuenta con tiempo para la toma de decisiones.

La propuesta para el tratamiento de errores que presenta Alexopoulou (2005) contiene varios elementos que se pueden aplicar en un aula de ELE, aunque no se muestra la manera en la que se hace, la teoría tiene un paso a paso que se puede llevar a la práctica y es lo que se busca con la presente investigación, didactizar elementos de la teoría de errores para mejorar la práctica correctiva de los docentes en el aula de ELE.

2.1.6 Errores morfosintácticos

De acuerdo con Fuentes (2005), la morfología y la sintaxis son indisolubles, debido a que, una palabra morfológicamente tiene una forma que la hace ser: un sustantivo, un adjetivo, un verbo, un adverbio u otro elemento; y sintácticamente realiza una función concreta. Por ende, la forma y la función están íntimamente relacionadas. Los errores morfosintácticos se cometen cuando no se relaciona de forma adecuada la forma y la función de una palabra, oración o párrafo. Por ende, en el aula de ELE es necesario interpretar los textos que escriben los estudiantes para corregir y orientar de forma adecuada lo que ellos quieren expresar.

Existen varios mecanismos de clasificación en el análisis de errores morfosintácticos en el aula de ELE, para ello, Ferreira et. al (2014), toman como criterio dos grandes categorías, las cuales son: los errores etiológicos y los lingüísticos. Dentro de los errores etiológicos se encuentran los interlinguales y los intralinguales. En los errores lingüísticos se encuentran los gramaticales, los léxicos y los ortográficos. Estas dos grandes categorías y sus subcategorías son las que se tendrán para la presente investigación.

2.1.6.1 Errores lingüísticos

Los errores lingüísticos de acuerdo con Ferreira et. al (2014), se producen cuando los estudiantes adicionan, omiten, o hacen una falsa selección de una categoría gramatical. También, cuando cometen este tipo de errores a nivel ortográfico o cuando les cambian el sentido a las palabras, si los errores que se presentan son de origen lexical. Los errores de adición de acuerdo con Sáenz (2016) se derivan de agregar morfemas o palabras que generan

redundancias. Los errores de omisión por su parte consisten en suprimir morfemas y palabras necesarias. Los de falsa selección consisten en elegir morfemas o palabras incorrectas en determinados contextos.

2.1.6.1.1 Errores gramaticales

Tal como lo establece Fuentes (2010), históricamente se le ha llamado gramática al estudio de la lengua, actualmente se entiende como el conjunto de reglas y principios que se combinan para formar unidades lingüísticas mayores. En la enseñanza del ELE se recurre a varias categorías gramaticales para la selección de contenidos, estas categorías también se usan para clasificar los errores que cometen los aprendices, las cuales según la clasificación que propone De Alba (2009) son:

Concordancia de género: hay varios casos en los que se producen errores al concordar el género, algunos de estos errores se evidencian cuando: se detecta la omisión del artículo determinado; se evidencian problemas para usar los géneros del artículo indeterminado, esto se puede producir por hipergeneralizaciones que hacen los estudiantes sobre las reglas del español; también se han identificado problemas de concordancia al utilizar categorías flexivas de género; por desviaciones de la falsa identificación del género del sustantivo y por errores de colocación falsa del adjetivo, entre otros.

Verbos ser y estar: los estudiantes que aprenden ELE cometen varios errores al utilizar los verbos al distinguir entre el carácter semántico de los verbos *ser* y *estar*; se considera que este problema reside en la falta de riqueza y dominio léxico de los rasgos semánticos del adjetivo atributo que acompaña a estos verbos.

Preposiciones: los errores que se pueden cometer generalmente suceden por: omisión, debido a que en la lengua materna no se utilizan; o por uso incorrecto de la preposición, ejemplo, confundir la preposición *en* con *a* o *para* y *por*.

Formas verbales: en algunos casos se genera el error de la falsa elección de las formas verbales, ejemplos, desviaciones que atañen a verbos utilizados de forma equivocada en el pretérito imperfecto, estas producciones se generan por la sustitución de las desinencias de

verbos de la segunda y la tercera conjugación, también se producen muchos errores con el uso de los verbos regulares, entre muchos otros casos.

Morfología verbal: estos errores se producen por una selección errónea de los tiempos, modos o participios verbales, en los que se escoge el verbo conjugado de forma incorrecta para lo que se quiere comunicar.

Determinativos: estos errores se pueden producir por el mal uso de posesivos, por ejemplo: el *su* por el *tu* o de demostrativos en los que, por ejemplo: el demostrativo neutro *esto* se reemplaza por el masculino *este*.

Pronombres: los errores por pronombres se generan por la omisión de estos en el caso de los pronombres personales. También por su falsa colocación según el pronombre de objeto/complemento directo o indirecto que se genera por la interferencia de la lengua materna.

Indefinidos: estos se generan por la elección falsa de adverbios en vez de adjetivos, por ejemplo: la elección del adverbio *muy* en vez del adjetivo *mucho*, estas desviaciones se producen por analogía, por similitud formal y semántica entre el adverbio y el adjetivo.

Adverbios: los usos erróneos del adverbio en lugar del adjetivo se manifiestan según la neutralización de las funciones sintácticas, dichas desviaciones afectan en casos como el uso de *bien* por *bueno* o de *ya* en vez de *por*.

2.1.6.1.2 Errores ortográficos

De acuerdo con Díez (2017), la ortografía tradicionalmente se ha definido como la escritura correcta de las palabras, esta posee un carácter normativo, ya que se basa en una serie de normas dictadas por autoridades intelectuales sobre la forma en la que se debe poner por escrito una lengua en específico.

Al identificar elementos como correctos e incorrectos, se establecen unas fronteras sobre lo que se debe evaluar al emitir juicios sobre dicha información. El MCER (2001) según Díez (2017) define a la ortografía como una de las competencias lingüísticas que el aprendiz debe tener en cuenta en el aprendizaje de una segunda lengua. Esta competencia supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los símbolos que

conforman los documentos escritos; por ende, los estudiantes deben tener conocimiento de: las letras del alfabeto que componen el idioma, cuándo usar mayúsculas o minúsculas en sus modalidades normal y cursiva; la correcta escritura de las palabras, incluyendo las formas de contracción; deben reconocer los signos de puntuación y las normas para usarlos; las convenciones tipográficas y las variedades de los tipos de letra; finalmente, deben identificar los signos no alfabetizables usados comúnmente, como: @, &, \$, entre otros. Los errores ortográficos en el aula de ELE se producen cuando los estudiantes no tienen el conocimiento para utilizar estos elementos.

2.1.6.1.3 Errores léxicos

El conocimiento del léxico según Mohd (2006) es importante para comunicarse en un idioma; ya que el vocabulario es esencial para transmitir un mensaje. Sin embargo, para enseñar léxico no solo se requieren listados de palabras, sino reconocer los diferentes aspectos de una palabra; la forma, la función, el significado y su uso en una situación comunicativa específica.

De acuerdo con Paz & Bernardo (2011) la enseñanza del léxico debería ocupar un lugar privilegiado ya que su correcto uso da lugar a una riqueza del lenguaje y a una precisión lingüística. Su aprendizaje debe ser continuo y constante durante todo el proceso de asimilación de una segunda lengua, al ser un proceso gradual en el que no solo se aprende la forma y el significado sino unas redes semánticas. Los errores léxicos se producen cuando los estudiantes no tienen conocimiento sobre los diferentes usos de las unidades lexicales.

2.1.6.2 Errores etiológicos

Estos errores son de origen, es decir de procedencia, y se producen por la interferencia de otra lengua que posee el estudiante o por el desconocimiento de las estructuras de la lengua extranjera, estos se clasifican dentro de dos grandes categorías: los errores intralingüales e interlingüales. Los errores intralingüales se cometen por la naturaleza propia de la lengua que se está aprendiendo, hay tres tipos de errores según Alexopoulou (2006), los de: sobregeneralización, hipercorrección y simplificación. Los interlingüales son los que se

presentan según Ferreira et. al (2014) por influencias de la lengua materna del aprendiente, de forma completa o parcial: dentro de esta clasificación se encuentra: la analogía semántica, los calcos, la traducción literal y orden de las palabras.

2.1.6.2.1 Errores intralinguales

Agbodoyetin (2011), define a los errores de intralengua como aquellos que surgen del proceso de adquisición, estos errores son comunes en todos los estudiantes de una segunda lengua y hacen referencia al efecto de la lengua extranjera en el proceso de aprendizaje. El autor destaca que estos errores son internos al aprendiz contrario a lo que sucede con los errores interlinguales en los que interfiere su lengua materna

Por su parte, Alexopoulou (2006) propone que los errores intralinguales se hallan en la estructura de la lengua en sí misma y en la estrategia por medio de la cual la segunda lengua se ha adquirido o enseñado, estos se subdividen según la autora en tres grupos de errores causados por:

- **Hipergeneralización:** esta es la consecuencia indeseada de aplicar de forma indiscriminada un mecanismo de generalización, que se extiende, mediante una falsa generalización, a casos en los que no aplica, como resultado de regular paradigmas en estructuras que se identifican como semejantes. Ejemplo: “Quiero mejorar la idioma” (pag.24)

La hipergeneralización a su vez incluye la hipercorrección y el sobreaprendizaje. La hipercorrección es un mecanismo contrario a la generalización, es un fenómeno en el que una excepción se vuelve paradigma, en una tendencia en la que se prefiere la forma más marcada. Ejemplo: “Te prometo que vayamos a vernos” (pag.24). Por su parte, los errores por sobreaprendizaje se presentan cuando ciertas técnicas de enseñanza no son las adecuadas y dan cabida a la presencia de errores en el uso por parte de los aprendientes de segunda lengua.

- **Ignorancia de las restricciones de las reglas:** en este grupo se evidencia los errores de los aprendices al observar limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en los que no se puede aplicar. Ejemplo: “Te visitaré cuando puedo” (pág. 25).

- **Aplicación incompleta de reglas:** en este caso se trata de una aplicación parcializada de las normas que existen en la primera lengua del aprendiente, lo que evidencia el fracaso del aprendiz para aplicar la estructura conocida. Estos errores se presentan al simplificar el sistema. Ejemplo: “El tiempo era muy mal” (pág. 25).

Alexopoulou (2006) también establece una clasificación para identificar errores interlinguales e intralinguales en un corpus de producciones escritas de aprendientes de español cuya lengua materna es el griego. Los criterios etiológicos que corresponden a los errores intralinguales se presentan por medio de la tabla número 1:

Tabla 2 Criterios etiológicos intralinguales

Criterio	Definición
Simplificación (SPL)	Se producen en su mayoría por la omisión de un elemento.
Neutralización (NTR)	Generalmente provienen de la elección falsa de estructuras que se encuentran en la distribución complementaria
Aplicación incompleta de las reglas (AIR)	Pueden generarse por la omisión, la elección falsa de estructuras o una forma errónea.
Evasión	Se sustituye la forma con la que el estudiante está inseguro por otra con la que se encuentra familiarizado.
Hipergeneralización (HG)	Resultan en mayor medida de la adición de algún elemento, debido a que esta estrategia por lo general lleva al uso de la forma más difícil cuando no es necesario.
Analogía (AN)	Analogía con estructuras próximas.
Asociación cruzada (ACr)	Mezcla de dos tipos gramaticales.
Hipercorrección (HC)	La excepción se convierte en regla.
Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)	Evidencian el fracaso del estudiante para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en los que esta no se puede aplicar.

Fuente: (Alexopoulou, 2006). Elaboración: Propia.

2.1.6.2.1 Errores interlinguales

Los errores interlinguales de acuerdo con Alexopoulou (2006), se generan por la transferencia negativa de la lengua materna o de otras lenguas que ya han aprendido los estudiantes, es decir, replican la estructura de las lenguas que conocen en la nueva lengua meta que están aprendiendo. Por su parte, Sáenz (2016) establece que estos errores se producen debido a un calco de las estructuras de otros sistemas lingüísticos que ya conocen los estudiantes; y señala que la subclasificación de este tipo de errores es muy variable porque

hay diferentes tipos de errores que se pueden cometer según las lenguas que conoce el aprendiente.

Dentro de la categoría interlengua se identificó por parte de Gómez & Cabrera (2016), seis tipos de errores: 1) los de transferencia, entendidos como aquellos que se producen por la influencia directa de la lengua 1 (L1) sobre la lengua 2 (L2); 2) los de traducción literal que se generan cuando el estudiante traduce palabra por palabra una frase o una oración, 3); los de cambio de código, estos se refieren a los errores que se generan cuando el estudiante escribe entre un texto de la L2 una palabra de su lengua materna; 4) los de interferencia de una segunda lengua a nivel léxico, gramatical o sintáctico, se entiende como la influencia de otras lenguas aprendidas antes de la actual; 5) los de calco, este error se produce cuando se traspasa una unidad semántica de la L1 a la L2; 6) los de falso cognado, este error se genera por la interferencia negativa de la unidad gráfica y semántica del léxico de la lengua materna a la lengua extranjera.

A la luz de los principios teóricos del análisis y del tratamiento del error en los siguientes apartados se busca identificar los enfoques pedagógicos que más se ajustan a estas teorías, para ello se conceptualizará sobre el enfoque tradicional, el comunicativo y el cognitivo, los cuales se compararán entre ellos desde los principios de la práctica correctiva.

2.2 El error según el enfoque pedagógico

La anterior descripción, lleva al reconocimiento de la importancia de los principios teóricos del análisis y del tratamiento del error en el campo de la enseñanza-aprendizaje de un L2. Por lo tanto, en la práctica docente el error también se ha abordado desde diferentes perspectivas y enfoques pedagógicos. En este apartado se presentarán tres de ellos, los cuales son: el enfoque tradicional, el comunicativo y el cognitivo.

2.2.1 Enfoque tradicional

El enfoque tradicional en lenguas también se conoce como “gramática-traducción”. Este se utilizaba según Alcalde (2011), para el aprendizaje de lenguas clásicas, cuyo objeto era conocer el vocabulario y las reglas gramaticales de la lengua meta. De este modo el

estudiante entendía cómo construir oraciones. Este método recurre a la lengua materna del estudiante para que comprenda la lengua extranjera.

Los ejercicios que se utilizan en este modelo según Alcalde (2011), son básicamente tres: el conocimiento de las reglas gramaticales, la memorización de listados de palabras y la realización de ejercicios de traducción directa e inversa; la gramática por ende se enseña de manera deductiva mediante la traducción. Se hace énfasis en la forma escrita, especialmente guiada por criterios formales y obras literarias. También se afirma que la pronunciación y entonación no tienen relevancia desde este enfoque.

Según Natsir & Sanjaya (2014), los profesores son activos en este enfoque y los estudiantes pasivos, ya que la interacción de los últimos es mínima y el docente es el protagonista. Tampoco se tienen en cuenta los sentimientos o emociones de los estudiantes. En cuanto a los errores, de acuerdo con los autores, las respuestas correctas son extremadamente significativas, por ello, el docente no espera que el estudiante recorra un camino o que el proceso lo lleve a ellas; si el estudiante se equivoca el profesor le proporciona las respuestas correctas.

2.2.2 Enfoque comunicativo

Los enfoques comunicativos según Cassany (1999) son un grupo heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de lenguas que se dan en diferentes contextos de enseñanza, los cuales surgen a partir de la década de los setenta, con propuestas como el enfoque nocional-funcional, la inmersión lingüística, el trabajo por proyectos o tareas, y que persiguen el fin de enseñar la lengua meta por medio de actividades prácticas que le permitan al estudiante aprender y ejercitar el idioma en el aula.

De acuerdo con Natsir & Sanjaya (2014) en el enfoque comunicativo los estudiantes se expresan con una intención comunicativa, por medio de actividades como juegos de rol, diálogos, uso de materiales auténticos y participación especialmente en grupos con pocos estudiantes. La gramática se aprende por inducción. Los estudiantes interactúan con sus compañeros frecuentemente y el docente es un facilitador que motiva a los estudiantes, los guía, les da la oportunidad de expresar su individualidad. La seguridad de los estudiantes también es reforzada a través del trabajo cooperativo con sus pares. Todas las habilidades se

trabajan de manera natural e integrada (escuchar, leer, escribir y hablar) desde el comienzo del proceso de aprendizaje.

Dentro de este enfoque, por consiguiente, Natsir & Sanjaya (2014), se tolera el error en las actividades que se basan en la fluidez y el docente puede notar los errores, volver a ellos con actividades específicas para corregirlos, y precisar las dudas que tenga el estudiante.

De acuerdo con Cassany (1999) las características de las actividades comunicativas deben contar con:

- 1) Un contexto que es clave en la construcción de actividades, este permite conectar con las necesidades de los estudiantes y determina los géneros discursivos, los elementos lingüísticos y la información no verbal que debe utilizarse.
- 2) Autenticidad, en este enfoque no solo se enseñan las variedades cultas y formales de la lengua, también se aceptan las imperfecciones corrientes del uso de la lengua, por ende, se utilizan comunicaciones reales de la comunidad como: la publicidad, materiales impresos, grabaciones espontáneas.
- 3) Discurso, no se trabaja con unidades menores sino con un discurso completo;
- 4) Habilidades comunicativas, desde este enfoque se supone que el docente en una hora, que es lo que dura generalmente una sesión, debe promover el uso de las cuatro habilidades.
- 5) vacío de información, se supone que en la comunicación real siempre existen vacíos de información entre los interlocutores, las personas preguntan lo que no saben, por ello hay un interés en cooperar en las conversaciones, por ende los ejercicios deben basarse en este principio para que la comunicación tenga sentido.
- 6) Elección, otro aspecto común en la comunicación es que las personas eligen los temas que van a tratar, por ende, este enfoque promueve dicha libertad, lo que implica que el estudiante no está sujeto a ciertas estructuras lingüísticas.
- 7) Retroacción, debido a que en el uso real de la lengua la respuesta de los interlocutores es instantánea, el estudiante debe disponer de información útil (feedback) y casi simultánea para corregir sus errores y autoevaluarse.

8) Dinámica de grupos, la comunicación es un fenómeno de carácter social, solo puede practicarse con otras personas, no obstante, el estudiante debe tener autonomía para elegir los temas y las personas con las que habla.

9) Finalmente, Cassany (1999) establece que los errores en la comunicación real tienen una importancia relativa, son relevantes, sobretodo si afectan la comprensión de los discursos, por ello la actividad comunicativa “debe focalizar su interés y corrección en los aspectos que puedan interferir en la eficiencia de la comunicación”.

2.2.3 Enfoque cognitivo

La lingüística cognitiva según Jurado (2019) es un enfoque que plantea la indisoluble relación entre la forma y el significado, es una gramática con un carácter semántico cuya unidad básica no es la forma ni el significado, sino la unidad simbólica que se produce al correlacionarlas, por ende, los niveles de la lengua crean un *continuum* en el que todos los elementos son de carácter simbólico.

La lingüística cognitiva reconoce dos tipos de estructura que provienen de la experiencia física y que se construyen en los primeros días del ser humano: 1) las estructuras de nivel básico, en las que las categorías se definen por la percepción gestáltica, la habilidad para el movimiento corporal y la capacidad para crear imágenes mentales; 2) los esquemas de imágenes kinestésicas, son estructuras simples pero recurrentes a la experiencia corporal cotidiana y que se proyectan para la elaboración de estructuras, como: conceptos, proposiciones, estructuras organizadas; otros ejemplos son los esquemas de contenedor, como: caminos, enlaces, equilibrios, fuerzas, orientaciones, relaciones, entre otros. De la proyección de dichas estructuras básicas proviene la experiencia preconceptual en la lengua y surge el concepto de corporeización.

La gramática cognitiva es una disciplina de investigación que se ubica dentro de la lingüística cognitiva. De acuerdo con Cifuentes Honrubia, 1994: 7), citado en Llopis García Llopis-García R (2011) esta tiene una base semántica que se encarga de estudiar el uso y

funcionamiento del lenguaje, la misma se considera metodológica, no constructiva y sin una organización parcelar autonomista de las disciplinas.

Sus principios básicos según Llopis García (2011), son: 1) tiene fundamentos en el significado de formas y el uso de estas en la comunicación, por lo que forma y significado son indisolubles; 2) es metodológica ya que busca sus fundamentos cognitivos en el uso del lenguaje; 3) está basada en el uso del lenguaje y por ello no se aplica una taxonomía estricta de sus casos, es decir, no basa su metodología en combinatoria morfosintáctica; 4) toma en consideración el carácter simbólico del lenguaje, ya que este se basa en asociaciones simbólicas equilibradas entre las formas y sus significados y en el uso que el hablante haga de ellas.

Por otro lado, el objetivo de la gramática cognitiva de acuerdo con Ainciburu & Fernández (2017) es prestar atención de manera consciente al input de la forma a la que se debe llegar para procesarla, por esto el docente debe manipular los mecanismos de procesamiento de la lengua para resaltar el contenido lingüístico objeto. Los estudiantes por su parte deben producir el output estructurado para aprender, esto requiere que desarrollen procesos de pensamiento como: interpretación, integración y producción.

Este tipo de metodología de acuerdo con Ainciburu & Fernández (2017), busca el desarrollo de tareas de interpretación, a través de una secuencia para enseñar la gramática. El estudiante por esto debe prestar atención a una forma específica y establecer una relación entre forma-función, con esto se evita que el aprendiz interprete el significado sin fijarse en una forma gramatical; lo que genera una concienciación gramatical. Se resalta que en este enfoque se hace énfasis en que el docente se forme en disciplinas como la psicolingüística y la importancia de implementar pedagogías eclécticas.

Desde este enfoque según Jara (2012), se puede generar el desarrollo de las habilidades de pensamiento desde perspectivas innovadoras para la resolución de problemas, utilizando el pensamiento creativo, el cual según Velasco (2017), permite imaginar posibles alternativas a través de las cuales se puede abordar el problema de una forma que no se había

pensado antes, las ideas innovadoras no se encuentran fácilmente, estas deben ser producidas, por lo que requiere que se atravesase por ciertas fases. Según Velasco (2017) estas son:

1) El cuestionamiento: que se basa en el interés profundo sobre un tema dado, se crea un compromiso entre la persona y el tema; 2) acopio de datos: el sujeto se lanza al campo para recolectar la mayor cantidad de información que le sea posible; 3) incubación: a partir de las dos primeras etapas puede compararse el hecho de sembrar como el inicio de la germinación; 4) iluminación: en esta etapa de forma inesperada se le ocurre algo a la persona, puede reconocer las analogías que no había percibido durante años y plantear diversas soluciones; 5) elaboración: el sujeto verifica su hipótesis o realización de las obras, estipula los detalles para construir su obra y la realiza; 6) comunicación o publicación: el sujeto recibe retroalimentación de su obra.

La autora reconoce que estas etapas son flexibles y se pueden llevar a cabo de una forma distinta, también establece algunas de las características cognoscitivas del pensamiento creativo como: capacidad intuitiva, fineza de percepción, imaginación, capacidad crítica y curiosidad intelectual.

Además, Velasco (2017) establece algunas características afectivas como: desenvolverse, libertad, pasión, audacia y profundidad. Así mismo las características volitivas que destaca son tenacidad, tolerancia a la frustración y capacidad para decidir.

2.2.4 Comparación del tratamiento de errores según los enfoques: tradicional, comunicativo y cognitivo

En este apartado se comparan los modelos presentados por medio de la tabla 3 en la que se presenta un cuadro de seis entradas, en la primera se especifica si el enfoque es inductivo o deductivo; en la segunda, los principios básicos del enfoque; en la tercera, las actividades que desarrolla el estudiante de acuerdo con el enfoque; en la cuarta, la forma en la que el docente realiza la retroalimentación; en la quinta, el tipo de evaluación; finalmente, en la sexta se correlaciona la teoría pedagógica expuesta con el tratamiento del error.

Tabla 3. Comparación enfoques desde el tratamiento del error

Enfoque	Principios básicos	Tipo de actividades	Retroalimentación	Tratamiento del error
<p>Tradicional</p> <p>La presentación de la gramática es deductiva.</p>	<p>El objetivo de este enfoque según (Alcalde, 2011) es el conocimiento de palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de esta manera el estudiante puede comprender como se construyen las oraciones. El conocimiento de las normas gramaticales se requiere para unir y relacionar los vacíos en las oraciones correctas. Se parte de la regla para llegar al ejemplo.</p>	<p>Se realizan ejercicios de traducción directa e inversa. La oración es la unidad básica de enseñanza y aprendizaje. Se explica y se memoriza. Los libros de texto consistían en declaraciones de reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario y oraciones para traducir. (Bonilla, 2013)</p>	<p>Los docentes les dicen o les muestran los errores a los estudiantes para que ellos los corrijan, la práctica correctiva es solo una. Los docentes exponen el error y el estudiante corrige. Se evaluaba la memorización, recordar hechos y datos.</p>	<p>De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2021), el docente es el protagonista en este método, su función es la de proporcionarles a los estudiantes los conocimientos lingüísticos y corregirlos, el estudiante no tiene un papel activo. Estos principios están totalmente en contra de la teoría del tratamiento del error, debido que desde estos postulados el estudiante debe ser autónomo y activo.</p>
<p>Comunicativo</p> <p>La presentación de la gramática es inductiva.</p>	<p>El enfoque comunicativo según el Centro Virtual Cervantes (2021) pretende capacitar al estudiante para la comunicación oral y escrita con otros hablantes. La comunicación no se considera un producto sino un proceso que lleva a cabo propósitos concretos, siendo la lengua un medio para alcanzar un fin. Entre los interlocutores debe existir una necesidad real de comunicación para que cada uno averigüe algo que su compañero no sabe. Este enfoque (Maati, 2013) se dirige a situaciones reales respetando el código sociocultural.</p>	<p>Se emplean textos, grabaciones, materiales y se realizan actividades que tratan de imitar la lengua en un contexto real, fuera del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos teatrales - Actividades de rol - Proyectos - Enfoque por tareas - Documentos auténticos 	<p>Las reacciones verbales y no verbales del interlocutor le indican al estudiante si está alcanzando su objetivo en la conversación, por ello la expresión no verbal toma un papel muy importante. Se atiende tanto a la corrección como a la fluidez, por ello, no se hace énfasis en el producto sino en el proceso, en el que se trata de determinar si se debe modificar algún aspecto. Apropiado: elementos pragmáticos</p>	<p>Los estudiantes en este enfoque (Maati, 2013) deben ser los protagonistas de su aprendizaje a través de estrategias de comunicación que faciliten la sociabilidad, un clima de enseñanza/aprendizaje, la motivación. Todos estos principios están estrechamente ligados a las teorías que sustentan el tratamiento del error, en las que el docente debe despertar la motivación en los estudiantes, para que ellos busquen la manera de corregir sus errores de acuerdo con las metodologías de aprendizaje que más se les faciliten.</p>

<p>Cognitivo</p> <p>La presentación de la gramática es inductiva.</p>	<p>De acuerdo con (Reyes-Llopis, 2015) la gramática cognitiva considera que el lenguaje es una capacidad mental que surge de la interacción física y motora con el entorno y que por esto es experiencial y representacional, ya que busca comunicar los puntos de vista de los hablantes.</p> <p>Además, busca una lógica al significado de las formas lingüísticas más allá de las explicaciones formalistas de las reglas descriptivas del lenguaje.</p>	<p>Dibujar esquemas para representar algunas categorías gramaticales como las preposiciones.</p> <p>Busca hacer reflexionar a los estudiantes sobre las similitudes de la conceptualización de sus lenguas maternas y el español.</p> <p>Reflexionar sobre el significado de las situaciones para tomar decisiones que se basen en leyes de uso.</p> <p>En el caso de los verbos se le da un significado a los modos para explicar y predecir los usos.</p> <p>-Construcción de significados</p> <p>- Uso del primer plano y la perspectiva; el primer plano justifica la forma en la que un hablante selecciona, organiza y coloca los hechos. La perspectiva, da cuenta del punto de vista que el hablante tiene sobre el contenido de su enunciado.</p> <p>-Uso de la metáfora.</p> <p>(Reyes-Llopis, Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera, 2011)</p>	<p>El estudiante debe tomar conciencia de cómo funcionan las categorías que selecciona y no utilizarlas automáticamente. El docente es el encargado de invitarlo a hacer esta reflexión a través de la retroalimentación.</p> <p>En esta metodología se evalúa la comprensión del estudiante, sus reflexiones metalingüísticas, la selección consciente de categorías, la forma en la que clasifica y discierne, siendo un modelo muy reflexivo.</p>	<p>Esta metodología se preocupa porque el estudiante sea consciente de las selecciones gramaticales que realiza, para ello incentiva a los alumnos a reflexionar sobre sus elecciones.</p> <p>Desde la teoría del tratamiento del error es importante que el estudiante reconozca el uso de diferentes categorías gramaticales a profundidad debido a que de esta manera podrá empezar a eliminar los errores que comete, por ello este modelo es pertinente para la teoría.</p>
-----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración: Propia. Fuentes: Fuente: (Alcalde, 2011) (Bonilla, 2013) (Centro Virtual Cervantes, 2021) (Centro Virtual Cervantes, 2021) (Maati, 2013) (Reyes-Llopis, Entrevista a Reyes Llopis García, experta en gramática cognitiva y ELE, 2015) (Reyes-Llopis, Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera, 2011)

Al hacer una comparación entre los enfoques pedagógicos con énfasis en el manejo dado al tratamiento de errores, se evidenció que: en el primer enfoque, el tradicional, no se tuvo ningún interés en corregir errores sino en que los estudiantes aprendieran perfectamente las reglas, el error se toma como una desviación a dichas reglas. Mientras que en los enfoques comunicativo y el cognitivo se recurre a diferentes estrategias pedagógicas para el tratamiento de errores, por ello, se integrarán elementos de los dos enfoques en la propuesta.

3. Marco metodológico

3.1 Enfoque

La presente investigación se basa en una metodología práctica aplicada, la cual según Vargas (2009), quien cita a Cívicos y Hernández (2007), se caracteriza por analizar la realidad social, determinar problemáticas y aplicar sus descubrimientos para crear estrategias y actuaciones concretas a través de la creatividad y la innovación. Una explicación más profunda de este enfoque se divide en los siguientes apartados: entender las realidades, determinar por qué y para qué investigar y la investigación aplicada.

3.1.1 ¿Cómo entender las realidades?

La investigación aplicada según Vargas (2009), sitúa a la persona y el acontecimiento en su contexto, teniendo en cuenta los elementos que lo rodean e identifica las relaciones entre la situación y su realidad, de modo que las soluciones al problema se producen desde un enfoque de pensamiento complejo, en el que la complejidad individual se manifiesta en la complejidad social.

Esto se aplica a la presente investigación, ya que, para analizar los errores de un estudiante se debe tomar en consideración el conocimiento previo de lenguas que tenga y su apropiación de la lengua meta, es decir, su interlengua, lo que sitúa al docente en una situación investigativa particular, de allí parte la necesidad según Vargas (2009), de entender las realidades sin preconcepciones, ni estructuras rígidas, sino desde una actitud científica que puede cambiar la visión que se posee de la realidad, renovándola y actualizándola, lo que se conoce como “una realidad compleja”.

Asimismo, el situar a las personas en el medio al que pertenecen, considerando su cultura, las humaniza, ya que, se puede observar, percibir, y actuar, creando una realidad propia que se puede intervenir, mejorar y transformar por el investigador.

3.1.2 ¿Por qué y para qué investigar?

Investigar permite que se conozcan y transformen las tradiciones hacia nuevas visiones de mundo, de acuerdo con Vargas (2009), una disciplina en la que no se realicen

avances científicos pierde la identidad y corre el riesgo de desaparecer. El estar atentos a lo que se observa en las disciplinas es una forma de participar y dialogar, porque así se promueve la aparición de inquietudes que se pueden comparar e intervenir, además, investigar es producir conocimiento de manera imparcial, organizada y sistemática. Adicionalmente, el autor destaca que una actitud científica permite que las personas sean más sabias, tolerantes y cautelosas al recibir información, se vuelven más exigentes en la contestación de opiniones y se decantan por la contrastación con los hechos, debido a que, la investigación permite cuestionar, reflexionar y actuar sobre los acontecimientos históricos y sociales, lo que promueve la creación de estrategias y métodos de intervención.

Un posicionamiento científico de los profesionales en las disciplinas se logra con productos o resultados rigurosos que se obtienen de la investigación, de este modo las personas conocen mejor su disciplina, ya que describen, interpretan y analizan fenómenos sociales y humanos en contextos reales, lo que hace que su práctica profesional sea más eficiente.

Estos postulados se aplican a la investigación, porque se quería revisar la manera en la que los investigadores abordaban el tratamiento de errores morfosintácticos en el aula de ELE, no obstante, no se encontraron investigaciones en las que se relacionara la categoría tratamiento de errores y errores morfosintácticos, pero sí había mucha documentación en la que se correlacionaban los errores morfosintácticos con el análisis de errores.

Por ende, se recurrió a la revisión de siete investigaciones aplicadas en el aula de ELE en las que se habían realizado análisis de errores morfosintácticos a las producciones de estudiantes. Luego, se contrastaron los errores de cada uno de estos corpus para identificar las tres categorías gramaticales que presentan mayor dificultad para los estudiantes, según la media de las siete investigaciones. También se tuvo en cuenta una encuesta realizada a diez docentes que ejercen como profesores de ELE que coincidieron en resaltar dos de las tres categorías que se encontraban en la media de los corpus de los autores como las categorías que más presentaban problemas en sus clases.

Esto evidenció la necesidad de proponer unas estrategias para que los docentes realicen el tratamiento de errores de las tres categorías morfosintácticas que resultan más problemáticas en las clases de ELE.

3.1.3 La investigación aplicada

Este tipo de investigación de acuerdo con Vargas (2009), busca la aplicación de los conocimientos adquiridos, al mismo tiempo que se adquieren otros en problemas de la vida práctica o situaciones cotidianas, lo que incluye, según Padrón (2006) citado por Vargas (2009): 1) un esfuerzo sistemático y socializado para resolver o intervenir situaciones, por ende, suele utilizarse en la innovación técnica, artesanal e industrial; 2) la explotación de teorías científicas para la resolución de problemas prácticos y el control de situaciones cotidianas.

En la investigación científica se ha evidenciado el aprovechamiento de la teoría para resolver necesidades o situaciones sociales deficientes, un ejemplo que se presenta es el entrenamiento a través de la teoría conductista con la psicoterapia, que se basa en teorías lingüísticas, en dicho sentido solo es investigación aplicada cuando se busca diseñar una solución a partir de teorías científicas.

En esta investigación se parte de teorías del error como: la interlengua, el análisis del error y la tipología de tratamiento de errores creada por Alexopoulou (2005), en el desarrollo de una propuesta docente para el tratamiento de errores morfosintácticos en el aprendizaje de español como lengua extranjera, lo que se evidenció como un vacío en la investigación en ELE, por ello, se establece la importancia de suplir dicha necesidad.

3.2. Herramientas

Para el diseño de la propuesta se utilizaron herramientas como, la encuesta y la sistematización de corpus que se expondrán a continuación.

3.2.1 Encuesta

Se encuestó a 10 docentes que dan clases de español a extranjeros, con la finalidad de indagar sobre sus prácticas en el aula con respecto a los errores morfosintácticos que cometen sus estudiantes en las producciones orales y escritas, el 50% de los docentes tenían de 23 a 34 años y el otro 50% de 35 a 55. La formación académica del 50% de los profesores era magíster, de un 40% profesional y de 10% restante doctoral. El instrumento se presenta en el

anexo 8. También se buscaba establecer los errores morfosintácticos que más percibían los docentes.

3.2.2 Sistematización de corpus

Se recurrió a la sistematización de siete corpus de autores, los cuales son: (Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández Raul (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino/ 1er año (2019), Ferreira (2015)), quienes hicieron un análisis de errores de sus estudiantes. La finalidad de la sistematización era identificar la media de los tres errores morfosintácticos que más se presentan en el aula de ELE y, además, contar con un respaldo científico sobre los errores que más se presentan en el aula según diferentes fuentes para elaborar la propuesta pedagógica.

3.3 Diseño metodológico

La ruta metodológica del enfoque práctico-aplicado propuesto por Vargas (2009), se divide en cuatro fases:

1) Situación problema: en la primera fase se estipula que se debe partir de una situación problemática que requiere intervención y mejora, dicho problema se debe justificar con criterios relevantes y de orden práctico.

2) Selección de la teoría: debido a que la investigación práctica aplicada busca solucionar problemas habituales a partir de postulados teóricos es indispensable la selección adecuada de la teoría que se utilizará para el abordaje conceptual en el proyecto.

3) Descripción de la propuesta: al examinar el problema y correlacionarlo con la teoría se plantea una propuesta con la que se busca resolver la situación problemática, para ello se recurre a una descripción sistemática con secuencias e instrumentaciones para emplear y comprobar el proceso práctico aplicado.

4) Ensayo y evaluación del prototipo descrito en el paso tres: en la última fase se ensaya y prueba el prototipo que se describió en la fase 3, con la finalidad de comprobar la efectividad que tiene para resolver la situación problema.

La descripción de la propuesta se realizó bajo la ruta de Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011), la cual establece una secuencia de materiales para la enseñanza-aprendizaje de una L2. Esta consiste en las siguientes fases:

- Identificación de la necesidad: se reconocen las necesidades del docente o del estudiante para resolver un problema mediante la creación de materiales.
- Exploración: del área del lenguaje, lo que se necesita para resolver el problema (significados, funciones y habilidades).
- Realización contextual: de los nuevos materiales que se proponen mediante la búsqueda de ideas, textos y contenidos acordes con el contexto en el que se va a trabajar.
- Realización pedagógica: de los materiales mediante el diseño de ejercicios, actividades y la redacción apropiada de las instrucciones de uso.
- Producción física: incluyendo todo lo relacionado con el diseño, tamaño, letra, imágenes, reproducción, longitud, etc.
- Uso en el salón de clase
- Evaluación: a la luz de los objetivos propuestos y luego de su utilización en el salón de clase. Dicha evaluación puede ser realizada sólo por profesores o por profesores y estudiantes.

4. Resultados

4.1 Situación problema

Inicialmente, se identificó en la bibliografía consultada la falta de investigaciones enfocadas a brindarle estrategias específicas al docente sobre el manejo de errores morfosintácticos. La teoría encontrada presenta postulados generales para el TE, en documentos como los de Alexopoulou (2005), y Elejalde & Ferreira (2018), los cuales no están aplicados a errores auténticos producidos en el aula de ELE, ni abordan categorías gramaticales en específico.

Por el contrario, al buscar los errores morfosintácticos más frecuentes en el aula de ELE, se encontró que bajo el marco del análisis de errores muchos investigadores habían sistematizado corpus de los errores morfosintácticos de sus estudiantes. Se seleccionaron siete corpus, elaborados por: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández, Raúl (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino (2019), Ferreira (2015).

Se estableció una media de las categorías gramaticales que presentaban mayor dificultad para los estudiantes en los corpus de los autores, estas fueron: verbos con un 33,8%, preposiciones con un 26,7% y artículos con un 13,7%, en cuarto lugar, aunque no se tomó en la presente investigación esta categoría quedaron los pronombres con un 6,8%. Tal como se muestra en la tabla 4 y en la figura número 12, (ver capítulo 1).

Tabla 4. Media de errores más frecuentes en los corpus de autores

Categoría	Porcentaje
Verbos	33%
Preposiciones	26,70%
Artículos	15,70%
Pronombres	6,80%
Otros	18%

Elaboración: Propia. Fuentes: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández, Raúl (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino (2019), Ferreira (2015).

Figura 12. Media de errores más frecuentes en los corpus de autores



Elaboración: Propia. Fuentes: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández, Raúl (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino (2019), Ferreira (2015).

A partir de estos datos se reconoce que generalmente los estudiantes tienen dificultades para apropiarse algunas categorías gramaticales (verbos, artículos y preposiciones), lo que genera que cometan errores morfosintácticos. Además, los docentes no cuentan con una guía práctica para orientar al estudiante en dichos errores, por ende, hay una necesidad de proponer estrategias para que el docente pueda orientar a los estudiantes cuando los cometen.

Adicionalmente, se aplicó una encuesta a diez docentes de ELE, quienes plantearon que al no tratar los errores estos se pueden fosilizar, incidir en la falta de confianza, generar fracasos en situaciones comunicativas, obstruir el proceso de aprendizaje y provocar la deserción en el aprendizaje de la lengua. Por ello, los docentes sitúan el TE como una herramienta necesaria en la enseñanza-aprendizaje.

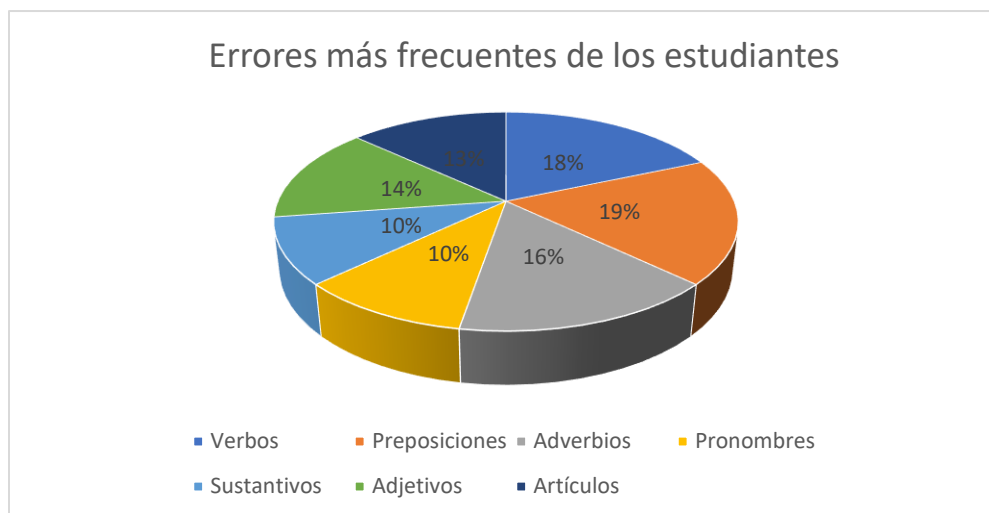
Además, los docentes respondieron que los errores gramaticales que más se presentaban en su aula estaban relacionados con: el verbo, las preposiciones, los adverbios y los pronombres en ese orden de aparición; las dos primeras categorías son las mismas que identificaron los autores en los corpus, tal como se muestra en la tabla 5 y en la figura 13, (ver capítulo 1).

Tabla 5. Categorías difíciles para los estudiantes de acuerdo con los docentes

Verbos	38	18,50%
Preposiciones	38	18,50%
Adverbios	32	15,60%
Pronombres	21	10,20%
Sustantivos	20	9,70%
Adjetivos	29	14,14%
Artículos	27	13,17%

Elaboración: Propia. Fuentes: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández, Raúl (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino (2019), Ferreira (2015).

Figura 13. Categorías difíciles para los estudiantes de acuerdo con los docentes



Elaboración: Propia. Fuentes: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014), Eleftheria, López-García (2016), Fernández, Raúl (2006), Pozzo & Cardoso (2019), De Saint Preux & Sáez Garcerán (2014), Infantino (2019), Ferreira (2015).

Entonces, se identificó la necesidad de generar una propuesta en la que se les dieran ciertas indicaciones a los docentes para el tratamiento de errores morfosintácticos y que pudieran aplicarla en el aula, ya que los errores aparecen con bastante frecuencia y son naturales en el aula de ELE. Además, es necesario diseñar estrategias para corregir partiendo de errores auténticos que surgirían en el aula de ELE.

4.2 Selección de las teorías

Al elegir el error como tema de investigación fue necesario realizar una conceptualización precisa sobre las teorías que han posibilitado su desarrollo hasta el día de hoy.

Primero, se recurrió a una descripción general del error al referenciar al primero en conceptualizarlo, Corder (1967) y a otros autores que elaboraron definiciones o dieron características sobre este, como: Maicusi, Maicusi, & Carrillo (2000), Fahmida (2010), Díaz, Fuentealba, Maureira, & Pedreros (2020), Alexopoulou (2006). De acuerdo con los aportes de los autores se construyó la siguiente definición: el error se produce por una desviación a las reglas de la lengua, sin embargo, su aparición es natural y es un recurso de aprendizaje en segundas lenguas.

Después se referenciaron las teorías que han dado lugar a la evolución del error, siendo el análisis contrastivo (AC) el primer enfoque que trabajó con el error como objeto de estudio y el que sentó las bases de las siguientes teorías. El AC se enfocó en describir las diferencias y las similitudes de dos sistemas lingüísticos en todos sus niveles, para detectar áreas de dificultad y predecir problemas, las fuentes referenciadas en este apartado del documento son: Akbar (2012) y Alexopoulou (2010a).

El concepto de interlengua se deriva del AC, este hace referencia al sistema lingüístico no nativo de un aprendiz de segunda lengua, el estudiante entiende dicho sistema de forma autónoma. Los autores que se tomaron para construir la definición presentada son: Alexopoulou (2010a) y Arcos (2009).

El análisis del error se basó en la conceptualización sobre la interlengua y se ha centrado en proporcionar información sobre los problemas estructurales del lenguaje que produce el hablante; además, ofrece explicaciones sobre la causa de los errores. En este apartado se referenció a Arcos (2009), Spillner (2017), Skjær (2004) y Alexopoulou (2005).

Se determinó que para hacer un tratamiento de errores detallado se puede partir de la interlengua y el análisis del error, debido a que el tratamiento de errores busca corregir aquellos errores que se relacionan con las reglas del sistema lingüístico en la lengua objeto

de estudio, los autores que se consultaron para la construcción del apartado son: Elejalde & Ferreira (2018) y Alexopoulou (2005).

La finalidad de la presente investigación es generar una propuesta docente para el tratamiento de errores morfosintácticos en el aula de ELE, por ello, también se definió el error morfosintáctico, el cual se comete cuando no se relaciona de forma adecuada la forma y la función de una palabra, oración o párrafo. Los autores que se referenciaron fueron: Fuentes (2005), Ferreira et. al (2014), De Alba (2009), Díez (2017), Mohd (2006), Paz & Bernardo (2011), Alexopoulou (2006) y Sáenz (2016).

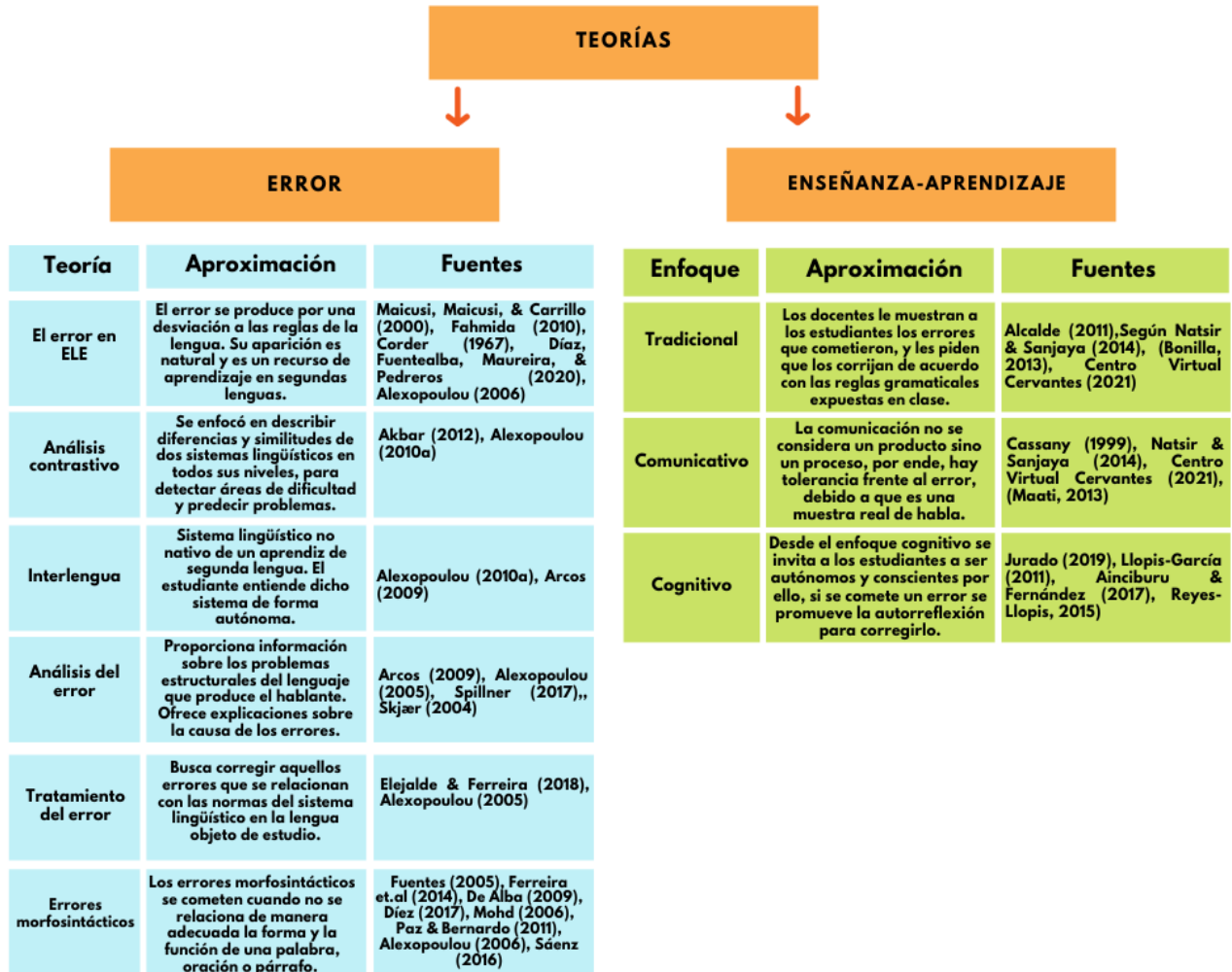
Al conceptualizar el error se reconoció la importancia de identificar su influencia en el campo de la enseñanza-aprendizaje, por lo que se relacionó el error con tres enfoques, el tradicional, el comunicativo y el cognitivo.

Desde el enfoque tradicional los docentes les muestran a los estudiantes los errores que cometieron y les piden que los corrijan según las reglas gramaticales expuestas en clase, para realizar su caracterización se recurrió a los siguientes autores: Alcalde (2011), Natsir & Sanjaya (2014), (Bonilla, 2013), Centro Virtual Cervantes (2021),

En el enfoque comunicativo, la comunicación no se considera un producto sino un proceso, por ende, hay tolerancia frente al error, debido a que es una muestra real de habla. Los autores utilizados en este apartado fueron: Cassany (1999), Natsir & Sanjaya (2014), Centro Virtual Cervantes (2021) y (Maati, 2013).

Desde el enfoque cognitivo se invita a los estudiantes a ser autónomos y conscientes, por ello, si se comete un error se promueve la autorreflexión para corregirlo. Se recurrió a los siguientes autores: Jurado (2019), Llopis-García (2011), Ainciburu & Fernández (2017), Reyes-Llopis, 2015); en la figura número 14 se sintetiza la información expuesta anteriormente.

Figura 14. Selección de las teorías



Elaboración: propia. Fuentes: presentadas en la figura.

4.3 Descripción de la propuesta

Identificación y exploración de la necesidad

Al identificar los constantes errores que cometen los estudiantes al aprender las categorías gramaticales y la falta de recursos (como estrategias, actividades, entre otros) en los que se proponga un tratamiento de dichos errores, se evidenció la necesidad de crear una propuesta que le permitiera al docente explorar algunas de las estrategias que se utilizan para abordar el error y darle un tratamiento adecuado.

Primero, se seleccionaron los temas que le permitirían al docente enfocarse en los errores morfosintácticos. Se reconoció la importancia de partir desde las teorías de la interlengua y del análisis del error, considerando que cuando el docente explora las causas que incidieron en la aparición del error, tiene más herramientas para su tratamiento.

Segundo, se identificaron las categorías gramaticales en las que los estudiantes cometen más errores, estas fueron: los verbos, los pronombres y los artículos. Debido a que se buscaba que el error fuera el objeto de estudio y que el docente tuviera recursos para trabajar sobre este, se recurrió al corpus de Fernández R (2006) con la intención de extraer errores auténticos.

Tercero, se propusieron estrategias para que el docente realice el análisis y tratamiento de los errores seleccionados, con la intención de generar la reflexión sobre su práctica y llevarlo a mejorar el abordaje del error en el aula de ELE. Se consideraron los procesos de pensamiento y de este modo se planteó cada una de las unidades, desde la aparición del error, la identificación de la interlengua del estudiante, el análisis sistemático del error y las estrategias que se pueden proponer luego de hacer estas indagaciones. También, se presentaron datos que ayudan en el abordaje del error en los apartados denominados *¿sabías qué?*

Cuarto, se incluyeron estrategias dirigidas al estudiante, para que el docente tuviera algunos ejemplos en los que se promoviera la autonomía, la reflexión, la metacognición y además se motivara al estudiante de acuerdo con sus estilos de aprendizaje en la práctica correctiva. Se hizo énfasis en estrategias desde las destrezas orales y escritas.

Finalmente, se propone una autoevaluación guiada y reflexiva sobre la apropiación de los contenidos, con preguntas cerradas y abiertas que le permiten al docente hacer un balance sobre los temas que debe seguir explorando, sobre su práctica docente al tratar los errores y sobre los cambios que va a implementar en el aula para el TE después de haber desarrollado la propuesta.

Realización contextual

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta la estructura del material con apartados, como: 1) presentación de la propuesta; 2) contenido, en el cual se exponen los contenidos de la propuesta; 3) organización de la unidad, comprende cuatro categorías, las cuales son:

Aproxímate: en esta se indaga sobre los conocimientos previos del docente.

Comprende: allí se presentan, identifican y describen los contenidos o la información relevante.

Analiza: en la que se proponen las actividades para la apropiación del contenido presentado.

Reflexiona: en esta se proponen reflexiones sobre las actividades y se realiza una autoevaluación sobre la práctica docente.

Cada una de las categorías tiene un ícono que la representa en toda la propuesta, tal como se muestra en la figura número 15:

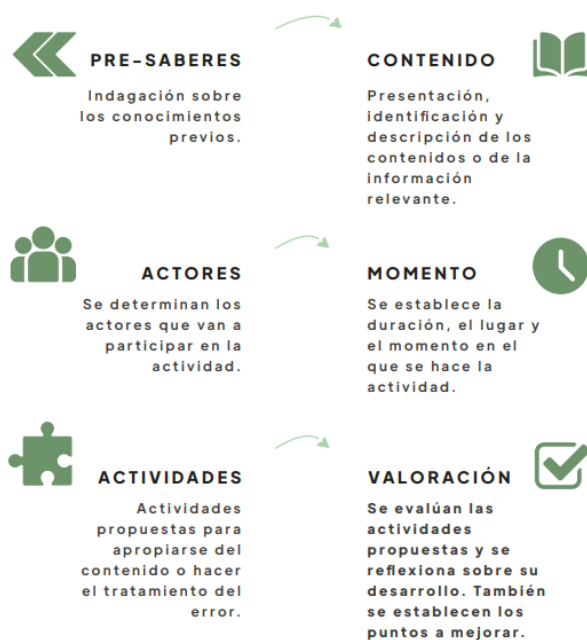
Figura 15. Iconos organización de la propuesta



Fuente: Propia. Elaboración: Propia.

4) organización de las estrategias para estudiantes: estas también se dividieron mediante íconos como se muestra en la figura número 16:

Figura 16. Organización de las estrategias para estudiantes



Fuente: Propia. Elaboración: Propia.

Teniendo en cuenta los elementos descritos anteriormente el material se dividió en tres capítulos, denominados: Primer capítulo: aproximación al error; Segundo capítulo: análisis del error; Tercer capítulo: tratamiento del error.

En la primera parte se realiza una aproximación de conocimientos previos del docente sobre el error, luego se introducen conceptos para que el docente se apropie de temáticas como: la diferencia entre los errores y las faltas, el concepto de interlengua y los errores morfosintácticos. Los objetivos que se espera que alcance el docente al completar el capítulo son:

- Diferenciar entre los errores y las faltas que cometen los estudiantes en el aula de ELE.
- Elaborar hipótesis sobre las causas interlinguales que pueden provocar un error en la lengua meta.
- Proponer estrategias para que los estudiantes reconozcan la diferencia entre los verbos *ser* y *estar* considerando la interferencia con su lengua materna.

- Elaborar actividades para que los estudiantes sean más asertivos al utilizar la preposición "en".
- Diseñar estrategias para que los estudiantes identifiquen el uso del artículo en español.

En el segundo capítulo se realizó una explicación detallada del análisis de errores, teniendo en cuenta las cinco partes que componen a esta teoría, identificación, descripción del error, impacto del error y evaluación. Los objetivos que se espera alcance el docente al apropiarse de las temáticas y las actividades son:

- Reconocer los criterios para realizar un análisis de error en el aula de ELE.
- Reforzar las habilidades escritas y orales para la participación en clase.
- Orientar al estudiante para que refuerce sus debilidades al utilizar el pretérito perfecto e imperfecto.
- Brindar lineamientos para que el estudiante utilice la preposición "de" adecuadamente.
- Implementar estrategias correctivas cuando identifica que el estudiante hace una falsa elección entre artículos definidos e indefinidos.

En el tercer capítulo se presentaron las características y componentes que se debe tener en cuenta al realizar una corrección en el aula de ELE. Al finalizar este capítulo se realiza la valoración general de la propuesta pedagógica, con la finalidad de que el docente reflexione sobre su práctica e implemente algunas de las estrategias propuestas. Los objetivos que se espera logre el docente al terminar este capítulo son:

- Plantear estrategias de acuerdo con los postulados de la teoría del error para corregir los errores de sus estudiantes.
- Proponer estrategias para corregir a sus estudiantes cuando utilizan de forma inadecuada el pretérito pluscuamperfecto.
- Diseñar estrategias para solventar los errores que cometen los estudiantes al utilizar las preposiciones por y para.
- Elaborar estrategias para que los estudiantes utilicen de forma adecuada el artículo neutro "lo".

las teorías del análisis del error y del tratamiento del error. Un ejemplo de la manera en la que se presentan los temas se puede observar mediante la figura número 18:

Figura 18. Comprende

 **2.** Lee con atención. En las teorías de lingüística aplicada se establecen unas diferencias entre errores y faltas, las cuales se presentarán a continuación:

ERROR	FALTA
<p>El error según Cor der (1967) es una desviación que se origina por el desconocimiento de la regla y es sistemático. Esto provoca que los estudiantes sigan cometiendo un error a pesar de haber recibido una instrucción formal o una explicación detallada, ya que no logran asimilar la regla. Por ende, no pueden autocorregirse a pesar de que los docentes se lo soliciten.</p>	<p>La falta de acuerdo con Corder (1967) se presenta por las fallas o descuidos esporádicos de un aprendiente quien a pesar de conocer la regla tiene un lapsus que le genera un descuido. Estos se pueden generar por: fallas de memoria, cansancio o a causa del estado emocional del estudiante y se corrige fácilmente.</p>

 **2.** Lee con atención:

El análisis de errores según Spillner (2017) proporciona información importante sobre la función del lenguaje durante el proceso de producción del habla y sobre los problemas estructurales específicos del lenguaje que produce el hablante, por ende, ofrece explicaciones sobre la causa de los errores. Este modelo basa la evaluación en un enfoque sistemático de errores a través de un método inductivo en el que se siguen unos pasos para que se tenga coherencia. Estos pasos son:

Identificación	Descripción del error	Causa de los errores	Impacto del error	Evaluación
<p>Implica reconocer el error en una producción. El proceso consta de dos pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) el docente debe comparar la producción con las normas del lenguaje; 2) detectar el error, por ello debe contar con un conocimiento profundo de la lengua. 	<p>La mayoría de los investigadores agrupan taxonómicamente los errores en categorías, como: gramática, léxico, ortografía. Aunque este paso no es útil para el estudiante, al docente le permite determinar dónde se encuentran los principales problemas.</p>	<p>Se establece la causa que dio origen al error, aunque estos errores se basan en puntos de dificultad inherente al lenguaje, reconstruir los procesos cognitivos que dieron lugar a la dificultad no es fácil, por ello generalmente se establecen son hipótesis.</p>	<p>En este paso el cuestionamiento más importante es si la interferencia en la comunicación provoca malentendidos. En caso de que el investigador tenga dudas puede probar las respuestas creando escalas sobre su impacto.</p>	<p>Estos pasos forman la base para evaluar y comprender los errores identificados en el aula. Después de estos pasos el docente se enfrenta a la compleja tarea de desarrollar estrategias de enseñanza para remediar errores.</p>

Elaboración: Propia.

A lo largo de la propuesta, se plantean las actividades que parten de errores auténticos producidos por estudiantes en el aula de ELE, tomados del corpus de Fernández, R (2006), tal como se muestra en la figura número 19. Mediante estas se busca que el docente se apropie de herramientas didácticas derivadas de los conceptos para el tratamiento del error. Por ejemplo:

Interlengua: 1) tener en cuenta la lengua materna del estudiante, 2) considerar la lengua que quiere aprender y 3) identificar rasgos de la versión de la lengua meta del estudiante.

Análisis del error: 1) identificar el error, 2) describir el error, 3) establecer su causa 4) determinar el impacto del error y 5) evaluarlo para proponer estrategias.

Tratamiento del error: 1) *¿qué?*: aplicar una práctica correctiva selectiva. 2) *¿quiénes?*: desarrollar la autonomía, la reflexión, la toma de consciencia y la autocorrección. 3) *¿cómo?*: el estudiante se involucra en la corrección y está consciente de cuatro aspectos: ha cometido una falta, sabe que su error se puede corregir, piensa cómo corregirlo y tiene la oportunidad de practicar la estructura. 4) *¿cuándo?*: Elegir el momento indicado para corregir (corrección diferida o inmediata).

Figura 19. Analiza

3


Análisis de errores interlingüales

A. Lee con atención la siguiente oración escrita por un estudiante polaco y transcribela abajo con la forma correcta.

"Soy muy contenta de mi vida"

B. Lee el siguiente fragmento, transcribelo e identifica la relación que tiene con el error del punto 3a:

Aunque no conseguí mi propósito, era contenta



4

Clasifica

Tomando el fragmento anterior identifica cuatro errores y clasifícalos de acuerdo con las categorías mostradas en la tabla:

Criterio	Categoría		
Lingüístico	Gramática	Selección	Adición
	Léxico		Falsa selección
	Ortografía		Omisión
Etiológico	Intralingual	Uso lengua 1 Uso lengua 2 Orden de palabras Analogía semántica	
	Interlingual	Hipergeneralización Traducción Ignorancia de la restricción Simplificación	

Adaptado de: Ferreira, Elejalde, & Jara (2014) y Alexopoulou

Fragmento: _____

Criterio: _____

Categoría: _____

Selección: _____

Fragmento: _____

Criterio: _____

Categoría: _____

Selección: _____

Fragmento: _____

Criterio: _____

Categoría: _____

Selección: _____

Fragmento: _____

Criterio: _____

Categoría: _____

Selección: _____

Elaboración: propia.

Finalmente, al presentar cada tema se hace una valoración para que los docentes lleven a cabo una reflexión sobre su práctica docente, considerando los aspectos que deben mejorar, los temas nuevos que aprendieron y las nuevas estrategias que van a implementar en el aula, tal como se muestra en la figura número 20:

Figura 20. Reflexiona

5. Reflexiona

- ¿Cuáles fueron las razones para darle la puntuación que le diste al error del estudiante?
- ¿Consideras de utilidad la escala para medir el impacto del error?
- ¿Cuáles estrategias podrías llevar al aula para que el estudiante pueda corregir de forma progresiva el error presentado?

7. Valoración

Los estudiantes cometen muchos errores al utilizar las preposiciones por y para, ¿cuáles estrategias implementarías para que ellos se motiven para tratar de forma autónoma su error?

Elaboración: propia.

Como sugerencia para el docente con cada uno de los temas se presentan algunas sugerencias de actividades para estudiantes. Estas se organizaron como una secuencia didáctica con tareas facilitadoras en las que se tienen en cuenta los saberes previos, los actores que participan y el tiempo que se requiere para realizar la actividad, tal como se muestra en la figura número 21:

Figura 21. Organización actividades para estudiantes

Saberes previos

1. ¿Cuál es la función de la preposición **de**? los estudiantes dan un ejemplo de uso a la clase, ten en cuenta los errores que hayan cometido los estudiantes.

Docente y estudiantes/trabajo colaborativo

En el aula / 45 minutos

Elaboración: propia. Fuente: propia.

Los contenidos gramaticales se presentan integrando la forma y la función a través de imágenes y explicaciones tomados o adaptados de la *Gramática básica del estudiante de español* (2006), tal como se muestra en la figura número 22:

Figura 22. Contenidos para estudiantes

2. Explícales claramente a los estudiantes que las actividades tienen como objetivo precisar la elección entre el artículo definido e indefinido en textos escritos. Preséntales a los estudiantes las diferencias entre el artículo definido e indefinido:

<p>Artículo indefinido</p> <p>Se utiliza un, una, unos, unas cuando se hace referencia a algo que no es identificable para el oyente.</p> <p>1. Hay varios objetos del mismo tipo</p>	<p>Artículo definido</p> <p>Se utiliza el, la, los, las para indicar que se hace referencia a algo que es identificable para el oyente entre los otros objetos.</p> <p>1. No hay objetos como ese:</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. Preséntales a los estudiantes el significado del pretérito perfecto del indicativo, con la explicación propuesta por la gramática básica:

PRETÉRITO PERFECTO DE INDICATIVO / A SIGNIFICADO Y FORMAS: HE HABLADO, HE COMIDO, HE VIVIDO ...

El Pretérito perfecto se forma con:

<p>El presente de indicativo del verbo auxiliar haber</p> <p>he has ha hemos habéis han</p>	<p>hablado comido vivido</p> <p>El Participo correspondiente al hecho terminado</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

Si presentamos el hecho en sí mismo y no en relación con un espacio actual, usamos el indefinido

Con el perfecto afirmamos hechos terminados en un espacio actual

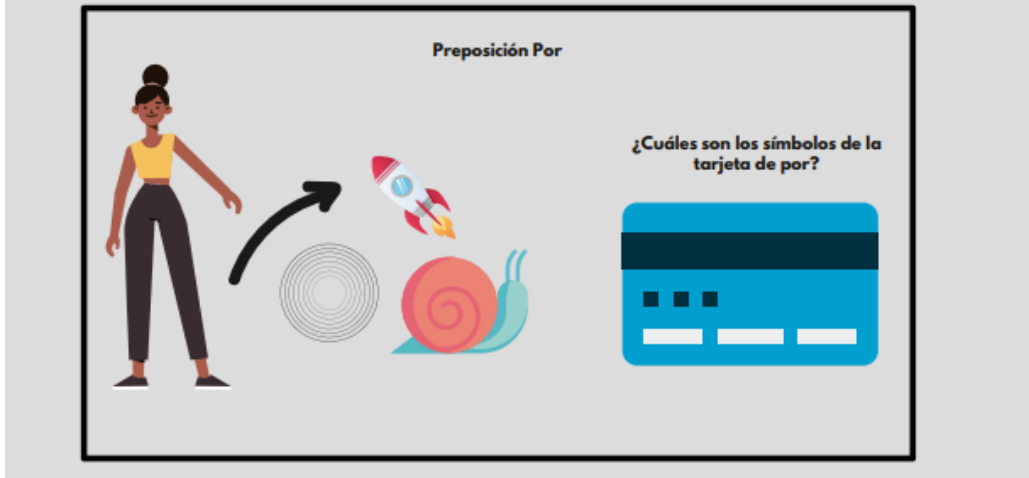
Fuente: Adaptada de Alonso, Castañeda, Martínez, Ortega y Ruiz-Campillo (2006)

Igualmente, se presentan algunos ejercicios para que el estudiante se apropie de los contenidos presentados, los cuales tienen en cuenta el desarrollo de procesos de pensamiento desde una dificultad media a una más alta, algunos ejemplos se muestran mediante la figura número 23:

Figura 23. Actividades para estudiantes

Actividad 3. Después de identificar las funciones de las preposiciones por y para, se le entrega a cada uno de los estudiantes dos fichas con cuatro símbolos para que le asignen dos a cada preposición.


PREPOSICIONES POR Y PARA



Elaboración: propia. Fuente: (Fernández R. , 2006)

Finalmente, se propone una valoración en la que se dejan tareas para que el estudiante pueda ejercer su autonomía, su autorreflexión y para que se motive a progresar en la lengua meta corrigiendo sus errores morfosintácticos de forma autónoma, como se muestra en la figura número 24:

Figura 24. Valoración



7. Valoración

Se ha comprobado en los corpus seleccionados que los estudiantes tienen dificultades al utilizar este modo verbal y que en muchos casos prefieren evadirlo, por ello, esta valoración se realizará en dos momentos, que permiten registrar los avances del estudiante. (Se hará uso del portafolio).

Primer momento

¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de seleccionar un tema abierto para que los estudiantes utilicen los pretéritos? Identifica los errores que cometieron a nivel verbal.

Pídeles a los estudiantes describan cuatro anécdotas de su infancia como en el ejemplo presentado. Teniendo en cuenta lo que más se les dificultó al utilizar el pretérito pluscuamperfecto y que lo registren en el portafolio.

Solicítales a los estudiantes que registren las estrategias que utilizaron para llevar a cabo la actividad.

Segundo momento

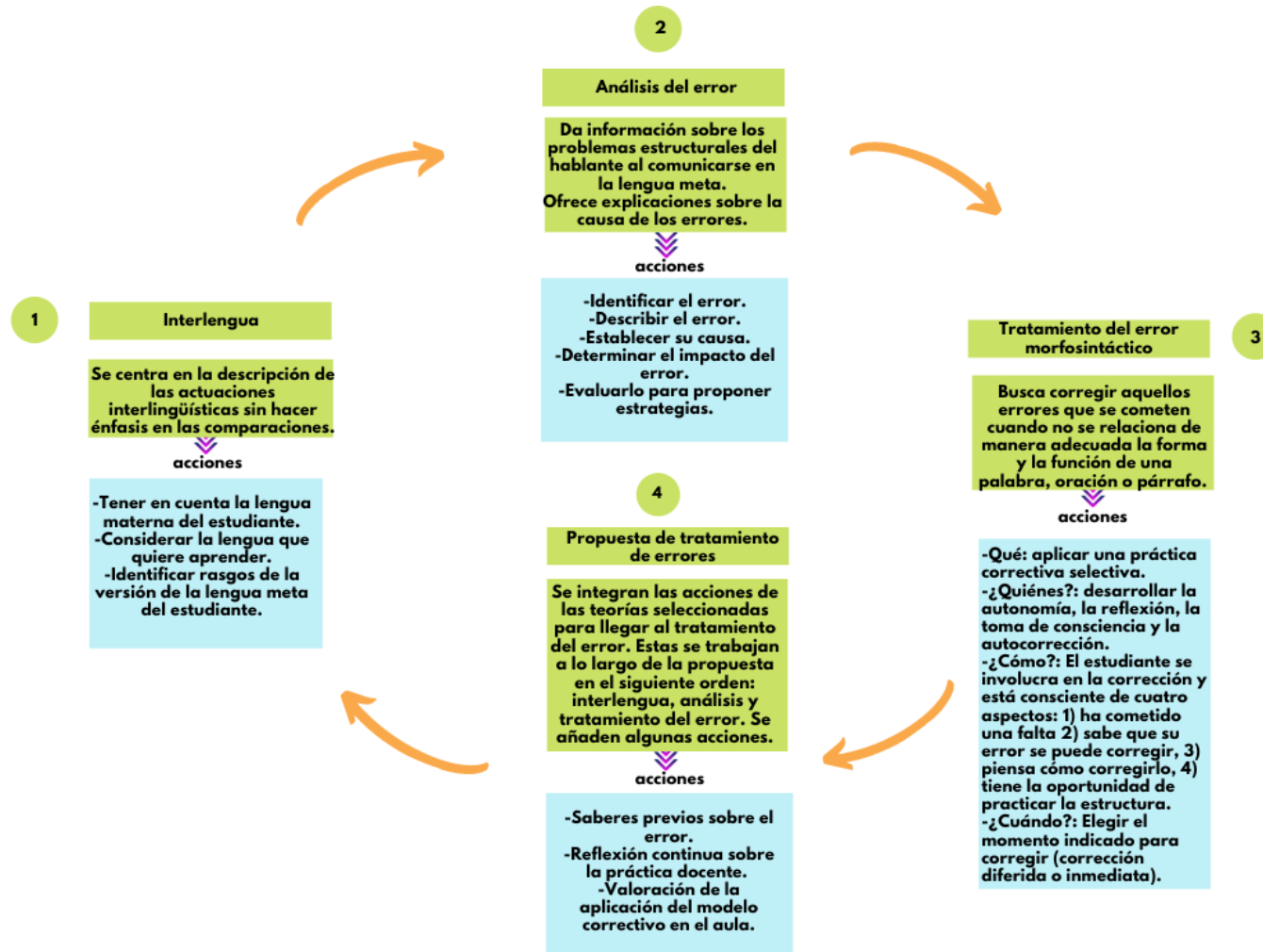
Evalúa las producciones orales y escritas, registra en el portafolio de cada estudiante los avances que tuvieron y las dificultades que persisten.

Pídeles a los aprendices que hagan una reflexión sobre el error que cometieron utilizando estrategias autónomas.

Elaboración: propia. Fuente: propia.

En la propuesta que se produjo para la investigación se desarrollaron actividades para abordar errores auténticos, mediante la integración de las acciones que se proponen para abordar el error en las teorías de: interlengua, el análisis del error y el tratamiento de errores. Además, se implementaron acciones como: considerar los saberes previos de los estudiantes, promover la reflexión continua de la práctica docente y valorar el modelo correctivo en el aula de ELE. Todo lo anterior se sintetiza en la figura número 25:

Figura 25. Propuesta para el tratamiento del error



Elaboración: Propia. Fuentes: Alexopoulou (2005), Alexopoulou (2010a), Fuentes (2005) & Spillner, B. (2017)

Producción física

Para la elaboración física del material se recurrió al apoyo de un diseñador gráfico a quién se le entregó una maqueta y se le expusieron las convenciones tenidas en cuenta para el desarrollo. Él propuso la diagramación y el diseño con programas como *Photoshop* y *Adobe Illustrator*, tomó las ilustraciones de programas como *Freepick* y *Unsplash*. Para el material se eligió una paleta con tonos pasteles de colores naranja, azul, verde y gris y la letra *Plus Jakarta Display* de tamaño de 8pt.

En la portada de la propuesta y a lo largo de la unidad se encuentran mariposas. Inicialmente, se quería representar el proceso de metamorfosis de la mariposa que se asemeja a la evolución del estudiante al cometer un error y transitar un camino para superarlo, valorando los procesos. Finalmente, se tomó solo la mariposa para mimetizar el significado de la transformación.

La propuesta cuenta con tres capítulos y todos tienen un color que los diferencia entre sí; naranja, azul o verde, para distinguir cada temática de forma particular mediante un color propio.

Se recurrió al uso de íconos que permiten que el docente se mueva en las unidades, las aproximaciones temáticas se representan con cuadros de diálogo, los apartados en los que se hace una conceptualización se grafican mediante un bombillo, las actividades que requieren un análisis del docente se representan con engranajes y las acciones reflexivas o valoraciones por medio de un espejo.

En la propuesta se dan unos referentes de actividades para estudiantes, estos también tienen una representación por medio de íconos. Los presaberes con puntas de flechas, los contenidos con un libro abierto, los actores que van a participar con siluetas de personas, los momentos con un reloj, las actividades con una pieza de rompecabezas y la valoración con un visto bueno. Las estrategias propuestas para los estudiantes tienen un fondo gris en cada capítulo.

Se tomaron explicaciones visuales de la Gramática básica del estudiante de español elaboradas por Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega & Ruiz Campillo (2006) para presentar algunos modos verbales, preposiciones y uso de artículos. Estas se adaptaron

gráficamente para que se vieran actualizadas. También, se interpretó y graficó una propuesta de Sáinz (1998) para las actividades dirigidas a estudiantes en las preposiciones *por* y *para*.

Para destacar los errores se utilizaron recuadros que los diferencian de los otros elementos de la unidad. En la evaluación final también se utilizan íconos que representan los procesos, el visto bueno se refiere a lo que se ha conceptualizado, un círculo medio lleno que simboliza la mitad del proceso para lo que se debe reforzar, y una equis para los contenidos que no se han comprendido.

4.4 Evaluación del prototipo descrito

En este apartado se realiza la evaluación de la propuesta por parte de docentes de ELE. Debido a la falta de tiempo y logística para que los docentes replicaran esta propuesta en el aula y la adaptaran a errores auténticos que producen sus estudiantes no se realiza una valoración aplicada.

Sin embargo, se realizó la evaluación del material con una profesora que trabaja en la Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, quien acredita una amplia experiencia en el ámbito de la enseñanza y creación de materiales del español como lengua extranjera. Para la evaluación se explicó el objetivo de la propuesta y se solicitó realizar la valoración a través de la siguiente rejilla presentada en el anexo número 9.

Se registraron las siguientes observaciones: los contenidos se presentaron y desarrollaron tal como se había manifestado en la introducción de la propuesta; esta permite abordar pedagógicamente el error desde que aparece hasta su tratamiento; también destaca la importancia que se le da al error en el material para que el estudiante cree conciencia y reflexione. Finalmente, se determinó que la calidad del diseño era muy buena.

Para la evaluación se utilizó una escala de 1 a 5 y la docente calificó todos los ítems en 5, la calificación más alta. Es decir, ella considera que los criterios que se plantearon en la rejilla se abordaron en la propuesta de forma satisfactoria.

5. Conclusiones

Esta investigación surgió del interés de la investigadora en la aparición de errores morfosintácticos en el aula de ELE, los cuales son naturales en el aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, en múltiples ocasiones los errores se fosilizan, haciendo que los estudiantes dejen de percibirlos y los sigan repitiendo, evidenciando su incidencia en la comunicación.

Por ende, se necesitaba identificar las necesidades del docente para orientar a los estudiantes en la corrección de errores morfosintácticos, lo que significó el punto de partida de la investigación. Se reconoció en la bibliografía consultada que se dispone de propuestas de intervención pedagógica para el tratamiento de este tipo de errores, aunque se cuenta con algunos lineamientos conceptuales que se pueden adaptar didácticamente en el aula, se requiere de estrategias que el docente pueda aplicar para ayudar a los estudiantes en este aspecto, que resulta definitivo en el proceso de aprendizaje de la L2.

Por ello, se realizó una detallada conceptualización del error y se tomaron las temáticas que le permitirían al docente abordar el error desde su aparición hasta su tratamiento.

Se considera importante que el docente diferencie una falta de un error y que reconozca la estructura de la lengua materna del aprendiz para que determine la incidencia en su interlengua. Por ejemplo: al seleccionar un corpus de lengua polaca y revisar la estructura del idioma, se identificó que en esta lengua se utiliza un solo verbo para *ser* y *estar*; las preposiciones son flexibles lo que no sucede en el español; además, no cuentan con artículos definidos.

Si no se cuenta con referentes de su lengua para el aprendizaje de algunos elementos, los errores del estudiante son intralinguales y el docente debe abordarlos sin establecer comparaciones entre las lenguas y explicándole al estudiante que estos elementos se manejan de una forma completamente diferente en español y en su idioma. Esto se desarrolló en la propuesta mediante preguntas que el docente puede adaptar a cualquier lengua.

Debido a que las construcciones para aprender algunos aspectos morfosintácticos del idioma deben partir de cero, se recurrió a la gramática cognitiva en la que se utilizan ilustraciones para representar visualmente la función y la forma de los temas gramaticales. Esta tiene una gran utilidad ya que el estudiante puede hacer construcciones más abstractas de los contenidos.

También, se identificó la importancia del análisis del error para la investigación, ya que, esta teoría le permite al docente identificar el error, describirlo, establecer su causa, su impacto y evaluarlo, lo cual permite identificar la incidencia que este tiene en la comunicación del estudiante. En el material se le presenta al docente una escala en la que puede categorizar el impacto del error, esta es elaborada por Skjær (2004) y con ella se puede establecer si a pesar del error, se puede comprender el mensaje o si definitivamente es incomprendible. Finalmente, la evaluación del error en la teoría del AE da paso al diseño de estrategias de intervención estableciendo sugerencias a partir de los resultados. Es ahí donde se procede a tratar el error.

Así como el tratamiento del error promueve la autonomía y reflexión del estudiante para que se haga consciente de sus errores y empiece a corregirlos, en la presente propuesta constantemente se le solicita al profesor que haga una reflexión sobre su práctica docente con la intención de que tome algunos de los elementos que se le presentan para corregir los errores y que trate de mejorar constantemente su práctica docente.

Se resalta que el error es una herramienta eficaz de aprendizaje, ya que este vuelve los problemas una oportunidad de mejora, es decir, a partir de una situación aparentemente negativa se puede atravesar todo un proceso para identificar y aprender una categoría que claramente no ha sido apropiada por el estudiante.

En resumen, con la propuesta se busca que los docentes se apropien de acciones para la práctica correctiva, tomadas de la teoría de la interlengua, del análisis y del tratamiento del error. También se promueve la reflexión sobre la práctica docente, se establece la importancia de promover la autonomía, la corresponsabilidad y la motivación en los estudiantes que son algunos de los elementos más importantes para que progresen en el aprendizaje de las lenguas.

6. Limitaciones y alcances

La propuesta no ha sido aplicada en el aula, pero se espera que las preguntas realizadas y la manera de abordar los errores se puedan adaptar con facilidad a la lengua materna de los estudiantes, sin importar cuál sea.

Este material ha sido revisado por diferentes docentes, aunque es necesario tener la perspectiva de algunos profesores expertos en el error para perfeccionarlo.

Si se aplica este material en el aula de ELE, sería importante tener una retroalimentación para realizar los ajustes necesarios con el fin de que el material se acerque cada vez más a la realidad del aula.

Asimismo, es importante que el material sea utilizado por docentes en formación y profesores experimentados para tener retroalimentaciones explícitas.

También, se busca promover el error como una herramienta pedagógica eficaz, a partir del cual se pueden plantear diferentes estrategias de aprendizaje y todavía hay mucho por explorar en este campo.

7. Referencias bibliográficas

- Agbodoyetin, H. (2011). *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Filosofía y Letras.
- Ainciburu, M. C., & Fernández, C. (2017). *La adquisición de la lengua española: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Argentina: Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello.
- Akbar, A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2, No. 5*, 1027-1032.
- Akemi, S. (2006). Errores léxicos en la expresión escrita de los estudiantes japoneses . *Interlingüística* , 1-9.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* , 9-23.
- Alexopoulou, A. (2004). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. *Actas XVI Congreso AIH*.
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva de análisis de errores . *Estudios de Lingüística Aplicada, núm. 41*.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 17-53.
- Alexopoulou, A. (2010). El papel de transferencia en los errores léxicos. *Revista de Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de la lenguas* .
- Alexopoulou, A. (2010a). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Almansa, P. (2012). Qué es el pensamiento creativo. *Index de Enfermería* .
- Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega, & Ruiz-Campillo. (2006). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Arcos, M. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileiros de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid .
- Bonilla, C. (2013). "Grammar-Translation" Method, a linguistic historic error of perspective: origins, dynamics and inconsistencies. *Praxis & Saber*, 243-263.
- Brucart, J. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Universidad Autónoma de Barcelona .

- Cabrera, A., & Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función* , 115-146.
- Callejas, O. (2020). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el currículo de Español como Lengua Extranjera. *Varona. Revista Científica Metodológica* , 94-97.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica, lingüística y literatura. *Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia* , 36-37.
- Centro Virtual Cervantes . (2020). *Variable cognitiva*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varcog.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Análisis de errores*. Recuperado el 30 de noviembre de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2021). *Enfoque comunicativo*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2021). *Método gramática-traducción*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20gram%C3%A1tica%20traducci%C3%B3n%20basa,la%20propia%20y%20a%20la%20inversa.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 161–170.
- De Alba, V. (2009). Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera . *Philologia Hispalensis* 23 , 17-35.
- De Sánchez, A. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad*. Ciudad de México : Trillas.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and Automatization In P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language*.
- Díaz, C., Fuentealga, T., Maureira, N., & Pedreros, P. (2020). Preservice teachers essay writting: an analysis of their grammatical and lexical errors . *Lenguas Modernas* 55 (Primer semestre 2020), 9-36.
- Díaz, L., Fuentealba, T., Maureira, N., & Pedreros, P. (2020). Preservice Teachers' Essay Writing: An Analysis of Their Grammatical and Lexical Errors. *Lenguas Modernas* 55, 9-36.

- Díaz-Barrga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Díez, C. (2017). *La evaluación de la ortografía en ELE* ». En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Madrid, Alcalá de Henares.
- Doquin, D. S., & Sáez, P. (2014). Errores gramaticales en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE nivel superior. *Marco ELE- Revista de didáctica español como lengua extranjera*.
- Eleftheria, A., & López-García, M. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE) niveles A1-B1. *Revista Fuentes*, 135-151.
- Elejalde, J., & Ferreira, A. (2018). Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura en ELE producida en comunidades virtuales. *Folios - Segunda época*, 137-152.
- Fahmida, B. (2010). *Bangladeshi teartinary level students' common errors in academic writing*. Dacca, Bangladesh: BRAC University.
- Fernández, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Poznan: Instytucie Filologii Romańskiej UAM.
- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- Ferreira, A. (2010). Análisis de errores con implicaciones para un sistema tutorial inteligente de ELE. *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, 299-308.
- Ferreira, A., Elejalde, J., & Jara, A. (2014). Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 385-411.
- Flores, M. (2016). Globalización como fenómeno político, económico y social. *Revista científica electrónica de ciencias humanas*, 26-41.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español puricéntrico. *Historia y comunicación social*, 63-95.
- Gómez, J., & Cabrera, A. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes del español como lengua extranjera (ELE). *Trabajos en Lingüística aplicada*, 619-650.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística* . Caracas : Instituto Universitario de Tecnología Caripito/ Servicios y Proyecciones para América Latina.
- Infantino, E. (2019). *El análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes italianos de ELE en el marco universitario: estudio comparado entre composiciones de primer año y de tercer año*. Università degli Studi di Padova.
- Instituto Cervantes. (2019). *El español una lengua viva: Informe 2019* . Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 12, 2012, 53-66.
- Jurado, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española . *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 57-104.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación de España .
- Llopis-García, R. (2011). Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba hispanica. anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana* Núm. 19, 111-128.
- López, A. (2009). Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): actividades orales. *Educación y futuro*, 20, 76-77.
- López, S. (2007). El tratamiento del error en la clase de E/LE. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros. Onda: JMC*, 75-82.
- Luque, G. (2005). El dominio de la. *RESLA*, 157-173.
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*. Argelia: Instituto Virtual Cervantes.
- Maicusi, T., Maicusi, P., & Carrillo, M. (2000). The error in the Second Language Acquisition. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 168-173.
- Merino, S. (2018). El tratamiento del error desde la perspectiva del alumno y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de expresión escrito en L". *Revista de filología y lingüística de la Universidad de costa Rica* , 211-227.
- Mohd, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Salamanca.
- Molero, C., & Barriuso, C. (2012). ¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE . *Encuentro prácticas de ELE/I.C Nápoles* , 136-150.

- Natsir, M., & Sanjaya, D. (2014). Grammar Translation Method (GTM) Versus Communicative Language Teaching (CLT); A Review of Literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 58-62.
- Nauta, J. (2010). Lengua hablada y producción oral . *Monográficos: Marco ELE/número 11*, 267-273.
- Orozco, G. (2010). *El papel que desempeñan los conceptos de error y de corrección en el actuar docente de algunos profesores del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana frente a la producción oral de sus estudiantes*. Bogotá, D.C.
- Paz, M., & Bernardo, N. (2011). La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones. *VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes de Nápoles*. Nápoles.
- Pozzo, M., & Cardoso, A. (2019). Un estudio etiológico de los errores morfosintácticos y gramaticales en la interlengua de aprendices brasileños de español: un análisis de la categoría <<verbos>>. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n.º 11, 1-30.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores. Volumen 8.*, 5-19.
- Reyes-Llopis, G. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. España: Secretaría General Técnica.
- Reyes-Llopis, G. (2015). *Entrevista a Reyes Llopis García, experta en gramática cognitiva y ELE*. Obtenido de Difusión: <https://www.difusion.com/entrevista-a-reyes-llopis-garcia-experta-en-gramatica-cognitiva-y-ele/#:~:text=Con%20may%C3%BAsculas%2C%20la%20Gram%C3%A1tica%20cognitiva,representacional%2C%20pues%20est%C3%A1%20destinado%20a>
- Roméu-Escobar, A. J. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *VARONA, núm. 58, enero-junio*, 32-46.
- Sáenz, S. (2016). *El error en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras* . Salamanca: Universidad de Salamanca .
- Skjær, S. (2004). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato*. Madrid, España: Universidad Antonio de Nebrija.
- Sonsoles, F. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE. Tratamiento Didáctico . *ASELE. Actas VI*.
- Spillner, B. (2017). *Error Analysis in the world*. Berlín : Frank & Timme.
- Tomlinson, B. (1988). *Material development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Van Dijk. (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 66-74.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, vol. 33, núm. 1, 155-165.
- Velasco, L. (2017). *Desarrollo del Pensamiento Creativo* . Londres : Universidad de Londres .
- Zhang, Y. (2016). *Enseñanza-Aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español*. Santiago de Compostela: [Tesis doctoral] Universidad de Santiago de Compostela .

8. ANEXOS

ANEXO 1

Ferreira, Elejalde, & Jara (2014)

Énfasis de la investigación	Clasificación de errores de todo tipo
Nivel	B1
Número de estudiantes	11/ L1 alemán – 5/L1 inglés – 4/L1 francés – 2/L1 portugués
Lengua materna:	Alemán, inglés, francés y portugués
Metodología	Enfoque en una investigación de análisis asistida por computador y en los procedimientos en lingüística de corpus, puntualmente en corpus de aprendientes en formato electrónico en el que se recopilan los corpus. El procesamiento de datos es a través de la herramienta NVIVO. También se utiliza información sobre la clasificación de errores. Etapas: 1. Aplicación del formulario de registro. 2. Análisis de las necesidades lingüísticas.
Errores	87%/ errores lingüísticos, estos se dividen así: 60% gramaticales, 9% lexicales, 18% ortografía 7%/ interlinguales 3%/sobregeneralización 3%/ otros
Errores lingüísticos	60%/ 35% Categorías gramaticales, 39% preposiciones, 23% verbo, 17% artículos, 6% pronombres, 5% contracciones, 3% adjetivo, 3% adverbio y 25% coherencia textual.

ANEXO 2

Eleftheria Andreou / María Pilar López-García (2016)

Énfasis de la investigación	Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1
Nivel	A1 - B1
Número de estudiantes	71 estudiantes griego-chipriotas de la escuela inglesa de Chipre
Lengua materna:	Griego
Metodología	Se parte del modelo del análisis de error propuesto por Corder (1981) y Fernández López (1997), se destacan los errores que cometen los estudiantes con el fin de identificar el más frecuente, el origen y se utilizan las etapas de identificación, descripción, clasificación y explicación. Se utiliza la taxonomía de errores de Alexopoulou (2005), para la descripción y clasificación y la tipología de errores descrita por Fernández López (1997) con el fin de identificar las causas que originan los errores.
Errores A1	Errores cometidos en el nivel 188
Errores de mayor a menor aparición	Artículos 19% -37 Verbos 18% - 35 Adjetivos 17% -32 Sustantivos 13% - 26 Preposiciones 11% -21 Pronombres 10% - 20 Conjunciones 5% - 11 Determinativos 3% - 6
Errores A2 – B1	Errores cometidos en el nivel 318
Errores de mayor a menor aparición	Verbos 44% - 141 Preposiciones 24% - 78 Artículos 11.32% - 36 Adjetivos 6% -21 Pronombre 6% - 20 Determinativos 2% - 8 Sustantivos 2% - 7 Conjunciones 1% - 5 Adverbios 0.63% - 2

ANEXO 3

Raúl Fernández Jódar (2006)

Énfasis de la investigación	Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español
Nivel	A1 - B1
Número de estudiantes	No especificado/ 67 textos de estudiantes de primer, segundo y tercer curso de filología hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan
Lengua materna:	Polaco
Metodología	Se tomó una descripción de errores lingüísticos de carácter estructural funcional que se basa en la propuesta de Fernández (1997), en esta no se hace referencia solamente a errores morfosintácticos, sino que se incluyen los errores léxicos y discursivos. Aunque no se tomaron los errores discursivos, se tomaron los errores morfosintácticos. Se consideró que esta tipología era la más adecuada ya que incluye los errores que pueden aparecer al analizar un texto.
Errores	Errores morfosintácticos 1304
Errores de mayor a menor aparición	<p>Paradigmas 112</p> <p>Concordancias 54</p> <p>Valores y usos de categorías gramaticales 859 divididos de la siguiente forma</p> <p>Artículos 238 /27%</p> <p>Determinantes 81/ 9%</p> <p>Verbos 206/23%</p> <p>Preposiciones 189/22%</p> <p>Pronombres 145/16%</p> <p>Estructura de la oración 107</p> <p>Relación entre oraciones 172</p> <p>Coordinación 30</p> <p>Subordinación 142</p> <p>S. Adjetiva 50</p> <p>S. Sustantiva 41</p> <p>S. Adverbial 51</p>

ANEXO 4

Maria Isabel Pozzo/ Ana Luisa Cardoso (2019)

Énfasis de la investigación	Presentación de los errores etiológicos inter e intralingüísticos verificados en la interlengua de brasileños hablantes/ aprendientes de Español
Nivel	Intermedio y avanzado otorgados por el CELU
Número de estudiantes	No se especifica
Lengua materna:	Portugués
Metodología	Se puso en foco dos géneros diferentes de textos: una carta familiar y un artículo de opinión.
Errores	Errores morfosintácticos y gramaticales en interlengua de estudiantes brasileños
Errores de mayor a menor aparición	Flexión verbal 17,87% Tiempos verbales 7,98% Problemas con la forma 'se' 6.08% Preposiciones 15,7% Artículos 5,71% También se estableció que los errores en la categoría verbos son 16,18% intralingüísticos y 83,82% interlingüísticos

ANEXO 5

Doquin De Saint Preux - Anna Sáez Garcerán, Patricia (2014)

Énfasis de la investigación	El estudio tiene como objetivo la caracterización y descripción de los errores gramaticales en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera en el nivel C1, que tienen como lengua materna el francés, la recogida, identificación y clasificación de los errores gramaticales se hace de producciones escritas y orales.
Nivel	Nivel avanzado
Número de estudiantes	32
Lengua materna:	Francés
Metodología	La recogida de datos se realizó mediante cinco instrumentos distintos. A través de un cuestionario y de actividades semi-dirigidas. Dos actividades individuales de expresión escrita y dos actividades de expresión oral (una actividad de expresión oral individual y una actividad de interacción oral en parejas o en grupos de tres informantes).
Errores	3357 errores gramaticales
Errores de mayor a menor aparición	Verbos 34,43% 1156 errores Preposiciones 31, 82% 1068 Sustantivos y adjetivos 9.89% 332 Artículos 9,68% 325 Pronombre 7,65% 257 Conjunciones 3,25 109 Adverbios 2,53 85 Oraciones subordinadas 0,75% 25

ANEXO 6

Elisa Infantino. (2019)

Énfasis de la investigación	Analizar los errores que cometen los estudiantes italianos en el ámbito académico en niveles elementales e intermedios
Nivel	Inicial e intermedio
Número de estudiantes	20 alumnos después del primer año de estudio 9 alumnos después del tercer año de estudio
Lengua materna:	Italiano
Metodología	El corpus analizado está formado por unas composiciones escritas por estudiantes del Grado en “Mediación Lingüística y Cultural” y “Lenguas y Literaturas Extranjeras” en la Universidad de Padua, después del primer año y después del tercer año de estudio del español. Por ende, es un estudio pseudo longitudinal, lo que quiere decir que los textos del corpus representan la interlengua de los aprendices en dos intervalos de tiempo, pero con diferentes sujetos en cada una de las etapas estudiadas. En el corpus analizado se incluyen 20 composiciones de estudiantes de primer año y 9 composiciones de estudiantes de tercer año.
Errores	Errores morfológicos/ primer año: 59
Errores de mayor a menor aparición	<p>Errores morfológicos (primer año) 59</p> <p>Interlingüísticos 16</p> <p>Intralingüísticos 30</p> <p>Hipergeneralización de reglas 3</p> <p>Irregularidad de verbos 10</p> <p>Conjunción verbal 24 Persona verbal 15 39%</p> <p>Género 7%</p> <p>Número 7%</p> <p>Declinación pronombre 1%</p> <p>Preposición a 16%</p> <p>Estructura traducida del italiano 15%</p> <p>Artículos, preposiciones 8%</p> <p>Orden de elementos 7%</p> <p>Errores sintácticos</p> <p>Interlingüísticos 48</p> <p>Intralingüísticos 7</p> <p>Preposición a 16</p> <p>Estructura traducida del italiano 15</p> <p>Artículos, preposiciones 8</p> <p>Orden de elementos 8</p>

	<p>Errores morfológicos (3 año)</p> <p>Interlingüísticos 3</p> <p>Intralingüísticos 8</p> <p>Género 5</p> <p>Número 3</p> <p>Persona verbal 3</p> <p>Conjugación verbal 1</p> <p>Errores sintácticos</p> <p>Interlingüísticos 9</p> <p>Intralingüísticos 1</p> <p>Orden de la frase o yuxtaposición 4</p> <p>Estructura traducida del italiano 3</p> <p>Uso de se (omisión) 2</p> <p>Preposición a 1</p> <p>Orden elementos 1</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 7

Anita Ferreira (2015)

Énfasis de la investigación	Estudio sobre análisis de errores con el propósito de seleccionar los errores más frecuentes que se tratarán con estrategias de feedback correctivo escrito generadas por un sistema tutorial inteligente para ELE
Nivel	B1
Número de estudiantes	22 estudiantes de la Universidad de Concepción
Lengua materna:	Alemán (11) 50%, inglés (5) 22,7%, francés (4), portugués (2) 9%
Metodología	Análisis de corpus textual compuesto por 22 estudiantes extranjeros del nivel B1.
Errores	2184 errores / 839 errores gramaticales Errores divididos en lingüísticos y etiológicos Dentro de los errores lingüísticos se encuentran las clasificaciones, gramatical, léxica y ortográfica, Dentro de los etiológicos los errores interlinguales e intralinguales. Los estudiantes cometieron 839 errores por categorías gramaticales, 452 de coherencia textual, 249 de léxico, 374 ortográficos, 137 interlinguales y 71 intralinguales.
Errores de mayor a menor aparición	Los errores gramaticales por orden fueron: 39% preposiciones 26% verbo 18% artículo 6% pronombre 3% contracciones 3% adverbio 3% sustantivo 2% adjetivo

ANEXO 8

ENCUESTA

Encuesta tratamiento de errores morfosintácticos

Encuesta

La presente encuesta tiene fines exclusivamente académicos relacionados con el trabajo de grado denominado “Diseño de material básico para abordar errores morfosintácticos en el aula de ELE”.

La información recogida mediante este instrumento será confidencial. Agradezco su disposición y el tiempo que dedique a responderla.

Nombres completos: _____ Edad: _____

Formación académica: _____

Tiempo de experiencia como docente en ELE: _____

Tiempo de experiencia como docente en otras lenguas: _____

1. ¿Cómo recoge datos para retroalimentar las producciones orales de los estudiantes?
Seleccione la opción con la que se sienta más identificado.
 - a. Usualmente grabo las clases.
 - b. Grabo las clases y luego sistematizo los errores.
 - c. Tomo apuntes sobre los errores gramaticales más frecuentes.
 - d. Tomo apuntes sobre sus fragmentos de discurso y después los analizo.

2. ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia oral con un estudiante? Seleccione la opción con la que se siente más identificado.
 - a. Hago una corrección sobre el error inmediatamente después de que lo comete.
 - b. Espero a que termine su intervención oral y le hago una retroalimentación detallada.
 - c. Es difícil corregir todos los errores de un estudiante, por eso le digo que empiece a corregir el que más repite.
 - d. Le señalo los errores que cometió y lo invito a que indague sobre ellos para que no los vuelva a cometer.

3. ¿Cómo aborda el tratamiento de errores morfosintácticos en la competencia escrita con un estudiante?
 - a. Subrayo los errores en el texto y le pido que los corrija.
 - b. Le explico los errores que cometió y le pido que haga una corrección.
 - c. Primero le ayudo con la corrección del error que más repitió, luego con los otros.
 - d. Generalmente no hay tiempo para hacer correcciones de textos escritos.

4. ¿Cuánto tiempo se demora en retroalimentar a los estudiantes sobre los errores que cometieron en un texto escrito?
 - a. Lo hago inmediatamente.
 - b. Por lo general, una clase.
 - c. Generalmente, dos clases.
 - d. Tres clases o más.

5. Seleccione algunas de las estrategias que utiliza con sus estudiantes para que mejoren sus producciones escritas.
 Seleccione una o dos opciones.
- Les pide que lean bien sus textos antes de entregar para que hagan énfasis en la autocorrección.
 - Les aclara que la escritura es un proceso y que pueden entregar un borrador con posibilidad de recibir una retroalimentación.
 - Les subraya los errores que cometieron y les solicita que hagan las correcciones pertinentes.
6. ¿Cuál de estas categorías lingüísticas considera que genera más dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua?
- Ortografía
 - Gramática
 - Léxico
7. ¿Cuáles son los errores morfosintácticos por categoría gramatical que presentan con mayor frecuencia los estudiantes en clase de ELE? Enumere en orden de 1o a 5o según el número de errores que encuentra con mayor frecuencia.

Categoría gramatical	1o	2o	3o	4o	5o
Verbos					
Preposiciones					
Adverbios					
Pronombres					
Sustantivos					
Adjetivos					
Artículos					

8. ¿Por qué es importante tener en cuenta los factores emocionales del estudiante para que corrija sus errores?
- Porque un estudiante que se sienta incómodo con las situaciones que ocurren en el aula no puede aprender.
 - Debido a que se ha considerado el tratamiento del error como un obstáculo, por esto, los estudiantes se sienten mal cuando los corrigen.
 - Tratar los errores teniendo en cuenta la personalidad del estudiante, generando confianza y motivándolo puede incidir en que vea el error como una oportunidad y no como un problema
 - Otra respuesta: _____
9. ¿Cuál cree que es el impacto negativo más destacado al no orientar a los estudiantes en el tratamiento de alguno de los errores gramaticales que cometen?
10. ¿Cómo considera que se puede motivar a un estudiante para que corrija por su cuenta los errores que comete en sus producciones escritas u orales?

ANEXO 9

Rejilla de evaluación

Apreciado (a) docente:

La presente propuesta es el resultado del trabajo de grado bajo el marco de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, el cual busca contribuir a mejorar el abordaje pedagógico de los docentes en el tratamiento de los errores morfosintácticos cometidos por los estudiantes en el aula de ELE. La intención de la presente rejilla es corroborar la utilidad de la propuesta para conseguir el objetivo planteado.

Para evaluar los criterios de acuerdo con tu opinión se deben marcar las casillas del 1 al 5, siendo el 1 el valor menor y el 5 el mayor. Agradezco la disposición y el tiempo en diligenciar este formato, tus observaciones y evaluación contribuirán a la mejora de la propuesta.

Tabla 6 Rejilla de evaluación

Aspectos por evaluar	Criterios	1	2	3	4	5
Contenidos	Los contenidos seleccionados permiten abordar el error morfosintáctico desde que se presenta hasta su tratamiento.					
	Los objetivos conceptuales que se presentan en cada capítulo se cumplen a través del desarrollo de la unidad.					
	El docente tiene un acercamiento a los conceptos más importantes para el tratamiento de errores morfosintácticos en el aula de ELE (interlengua, análisis y tratamiento del error).					
	El material contribuye a que el docente aborde pedagógicamente los errores morfosintácticos producidos por el estudiante.					
	Observaciones:					
	La ruta seleccionada permite que el docente identifique, analice y trate un error morfosintáctico.					

Actividades	Las actividades parten de errores auténticos que simulan situaciones que se producen en el aula de ELE.					
	Las actividades para docentes se diferencian de las de estudiantes.					
	Las actividades contribuyen a la apropiación de contenidos.					
	La evaluación final incentiva al docente a implementar los contenidos y actividades en su práctica.					
	Las actividades propuestas promueven la reflexión y autonomía en el tratamiento de errores del docente.					
	La propuesta se basa en un enfoque cognitivo y comunicativo.					
	Observaciones:					
Presentación de la propuesta	El diseño gráfico de la propuesta es atractivo.					
	La presentación introduce de manera sencilla y clara sobre la temática que se va a abordar.					
	La estructura del material es clara.					
	Los iconos ayudan al docente a ubicar los elementos en la unidad.					
	Los contenidos son variados y tienen una secuencia lógica.					
	Las imágenes, los colores y la disposición del material permiten que el docente se familiarice con los contenidos y desarrolle las actividades de manera agradable.					
	Observaciones finales:					

Elaboración: Propia. Fuente: Propia.