

LICENTIATUPPSATS
2018

¿Un error grave, pero aceptable?
Las actitudes hacia la producción oral de
aprendices suecos de ELE.

Victor Jorméus



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR
SPRÅK OCH LITTERATURER

Title: A serious, but acceptable error? Attitudes towards the oral production of Swedish learners' spoken Spanish.

Author: Victor Jorméus

Language: Spanish

Department: Languages and Literatures

Abstract

This study examines how teachers and speakers of Spanish react to the spoken Spanish of Swedish learners, with focus on errors produced by the learners. Four different groups of informants were interviewed: Spanish teachers in Sweden, Spanish teachers in Spain, University students in Spain, and Other Spanish natives. An adapted version of the CEFR error typology is used for classification. In the 44 semi-structured interviews conducted in Spain and in Sweden, the informants listened to and discussed the excerpts of two dialogues performed by 6 pairs of Swedish students (level B1).

The results suggest that the most important factors in oral speech are fluency, understood as the absence of pauses, and the need to "dare to speak". The three groups of natives classify the learners as beginners, while the Swedish teachers consider them intermediate pupils. All groups of informants address the importance of verbs and a Spanish prosody. The two groups of teachers tend to employ a critical style of listening, with focus on grammatical form. University students also focus on grammatical correction whereas natives outside academia tend to show more interest in the content of the students' speech.

Muchas gracias
a todos los que contribuyeron
y a todos los que me ayudaron

Soyez réalistes, demandez l'impossible !

Índice

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1 OBJETIVO Y DELIMITACIONES.....	11
1.2 TRASFONDO DEL ESTUDIO	12
1.2.1 <i>La interlengua</i>	12
1.2.2 <i>El Marco común y los planes de estudio suecos</i>	13
1.2.3 <i>El Marco común y los errores</i>	14
1.3 EL ESTUDIO PILOTO Y SU CONSECUENCIA PARA EL PRESENTE TRABAJO.....	15
1.4 ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO	15
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 LOS ERRORES LINGÜÍSTICOS.....	17
2.1.1 <i>La definición de los errores lingüísticos</i>	17
2.1.2 <i>Los errores y la interlengua</i>	18
2.1.3 <i>La clasificación lingüística de los errores</i>	20
2.1.4 <i>La clasificación didáctica de los errores</i>	21
2.1.5 <i>Recopilación de las definiciones y las clasificaciones de los errores lingüísticos</i>	23
2.1.6 <i>La fluidez y la competencia comunicativa</i>	25
2.2 LAS ACTITUDES	26
2.2.1 <i>La definición de actitud</i>	26
2.2.2 <i>Las actitudes dentro del campo de la adquisición de lenguas</i>	28
2.2.3 <i>Cómo investigar las actitudes</i>	29
3. MÉTODO	31
3.1 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	31
3.2 LA RECOGIDA DE MATERIAL: LAS GRABACIONES	32
3.2.1 <i>Las tareas</i>	32
3.2.2 <i>La validez de las grabaciones</i>	33
3.2.3 <i>Los alumnos y el archivo final</i>	34
3.2.4 <i>Presentación y resumen de los 6 diálogos utilizados en el estudio</i>	35
3.3 EL CORPUS DEL ESTUDIO: LAS ENTREVISTAS	37
3.3.1 <i>Entrevistas semi-dirigidas: el guion de preguntas</i>	37
3.3.2 <i>La validez de las entrevistas</i>	38
3.3.3 <i>Entrevistas semi-dirigidas: el procedimiento</i>	39
3.3.4 <i>Los grupos de informantes</i>	40
3.3.4.1 <i>Grupo 1: Profesores de ELE en Suecia</i>	41
3.3.4.2 <i>Grupo 2: Profesores de ELE en España</i>	42
3.3.4.3 <i>Grupo 3: Estudiantes</i>	43
3.3.4.4 <i>Grupo 4: Otros</i>	44
3.3.5 <i>Las transcripciones</i>	45
3.4 LOS PASOS DEL ANÁLISIS	46
3.5 LA TIPOLOGÍA DE ERRORES ADAPTADA DEL MCER.....	47

4. ANÁLISIS	49
4.1. EL SIGNIFICADO DE <i>HABLAR BIEN</i>	49
4.1.1 <i>La corrección</i>	49
4.1.2 <i>Contextualización sociolingüística</i>	53
4.1.3 <i>Errores graves y no graves</i>	57
4.2 LA EVALUACIÓN DEL NIVEL LINGÜÍSTICO	63
4.2.1 <i>El papel del profesor</i>	66
4.2.2 <i>El mejor y el peor diálogo</i>	70
4.2.2.1 El diálogo 4	71
4.2.2.2 El diálogo 5	74
4.2.2.3 El diálogo 3	76
4.2.2.4 El diálogo 1	78
4.2.2.5 El diálogo 6	79
4.3 LAS ACTITUDES HACIA LOS 5 TIPOS DE ERRORES DE LA TIPOLOGÍA ADAPTADA DEL MCER	80
4.3.1 <i>La pronunciación</i>	80
4.3.2 <i>La prosodia</i>	85
4.3.3 <i>La morfología</i>	88
4.3.3.1 Los verbos para evaluar el nivel	88
4.3.3.2 El género	94
4.3.4 <i>El vocabulario</i>	99
4.3.4.1 El caso de "son muertos"	102
4.3.4.2 El verbo <i>gustar</i>	104
4.3.4.3 Los pronombres	105
4.3.5 <i>La adecuación a la tarea</i>	106
5. DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	123
APÉNDICES	128
I. Las preguntas del estudio piloto	129
II. Las tareas: <i>Citas rápidas</i> y <i>El viaje favorito</i>	131
III. Las autorizaciones de entrevista	133
IV. Perfil de informante	135
V. Una muestra de transcripción	137

Lista de tablas y cuadros

CUADRO 1. LAS TRES PRIORIDADES DE LOS ERRORES.....	20
CUADRO 2: RESUMEN DE LAS DEFINICIONES Y LAS CLASIFICACIONES DE LOS ERRORES LINGÜÍSTICOS.....	24
TABLA 1. LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y LAS PREGUNTAS DE ENTREVISTA.....	38
TABLA 2. RESUMEN DE LOS INFORMANTES.....	40
TABLA 3: GRUPO 1 DE INFORMANTES: PROFESORES DE ELE EN SUECIA.....	42
TABLA 4. GRUPO 2 DE INFORMANTES: PROFESORES DE ELE EN ESPAÑA.....	43
TABLA 5. GRUPO 3 DE INFORMANTES: ESTUDIANTES.....	44
TABLA 6: GRUPO 4 DE INFORMANTES: OTROS.....	45
CUADRO 3. EL PROCESO DE ANÁLISIS.....	46
CUADRO 4. LA TIPOLOGÍA DE ERRORES ADAPTADA DEL MCER.....	48
TABLA 7: RESUMEN DE LOS PATRONES GENERALES DE LOS 4 GRUPOS DE INFORMANTES.....	113

1. Introducción

¿Qué es un error lingüístico de un aprendiz y cómo afecta la comunicación? En el proceso de estudiar una nueva lengua los aprendices crean nuevos discursos valiéndose de un conocimiento limitado. Puesto que están en el proceso de adquisición parecen condenados a cometer errores (Torijano Pérez 2004:55). Se suele decir que se aprende cometiendo errores, sin embargo, la palabra *error* tiene connotaciones negativas tanto para los profesores como para los estudiantes y se considera en general que los errores que cometen los aprendices son muestras del nivel lingüístico que tienen. El presente estudio trata las actitudes que tienen cuatro grupos de informantes hacia la lengua producida por los aprendices de español como lengua extranjera¹ en Suecia. Es un estudio cualitativo en el que comparamos las actitudes de profesores de ELE en Suecia (grupo 1) y en España (grupo 2) con hispanohablantes nativos² no profesores (grupos 3 y 4).

¿Por qué comparar las actitudes de profesores suecos y hablantes nativos? Nuestro punto de partida es que para lograr una adquisición eficaz de ELE es imprescindible tener en cuenta la conexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que los hablantes nativos realmente consideran importante. Los profesores de ELE suelen comparar la producción de sus alumnos con lo que un imaginario hispanohablante nativo pudiera entender, y consiguientemente son importantes los errores hacia los cuales este nativo reaccionaría. Es decir, se basa el nivel de aceptabilidad de la lengua hablada³ y la gravedad de los errores lingüísticos en la comprensión de un nativo ficticio (Porcher 2004:88). Sin embargo, en realidad esta manera de evaluar se funda en el conocimiento del propio profesor y lo que este cree que un nativo entendería. El aporte del presente trabajo es proporcionar matices sobre los errores⁴ orales de los aprendices a través de una comparación de las actitudes de los diferentes grupos del estudio. En la investigación de ELE quedan muchas áreas inexploradas (Ramírez, 2001:6) y esperamos con esta contribución al campo arrojar luz sobre las construcciones de la interlengua⁵ de los aprendices suecos

¹ En adelante se empleará la abreviación *ELE*.

² Cabe señalar que nuestra definición amplia de *nativo* es la que presenta Dubois (1979:409) de un hablante que ha interiorizado la lengua y por lo tanto es capaz de formular juicios sobre lo que escucha. Además, en nuestro estudio todos los informantes de los grupos de los nativos se consideran a sí mismos como nativos de la lengua. En el ámbito de la sociolingüística se ha criticado y problematizado el concepto de *nativo* sosteniendo que se trata de una abstracción arbitraria y monocultural, cuando en realidad la mayoría de las personas habla varias lenguas y pertenece a distintas culturas a la vez. Para una discusión del tema, ver Kramsch (1993, 2009), Zarate, Lévy y Kramsch (eds.) (2008) y Hulstijn (2015).

³ Se discute el término "lengua hablada" en 3.2.2.

⁴ En el texto se usarán los términos *errores* y *errores lingüísticos* como sinónimos.

⁵ Véase 1.2.1.

de ELE y las actitudes hacia los errores desde el punto de vista de varios grupos de informantes⁶.

En la investigación de la adquisición de lenguas se suele hacer hincapié en la necesidad de corregir los errores que bloquean la comprensión. Un factor importante es la diferenciación común entre los errores *globales*, que afectan la comprensión de la frase entera, y los errores *locales*, que solo afectan los elementos lingüísticos directamente relacionados con el error sin impedir la comprensión (Torijano Pérez, 2004:26). Sin embargo, lo que se considera un error *grave* es un concepto subjetivo dado que un error puede ser considerado un elemento perturbador, y al mismo tiempo hacer la frase inteligible; en este sentido la distinción entre los errores *locales* y *globales* pierde a cierto grado su utilidad.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*⁷ hace hincapié en la función comunicativa de la lengua, no obstante, también en las clases donde se emplea el enfoque comunicativo el miedo del alumno de cometer un error sigue siendo un obstáculo para la interacción (Apelgren y Molander Beyer, 2009:175). En varios estudios se ha mostrado que los profesores se basan la evaluación de sus alumnos más en la lengua que producen que en el desempeño y el trabajo que hacen (Garrett, 2010:130, Carranza, 1982:63). Es decir, la percepción del profesor de la lengua hablada de los aprendices es importante, y tiene efectos concretos para todos los alumnos en el sistema escolar. El presente trabajo es un estudio de las actitudes de diferentes grupos de oyentes con el motivo de investigar la conexión entre la didáctica de ELE y el uso de la lengua. Partiendo del objetivo de la investigación (ver abajo) nuestra esperanza es aportar una nueva perspectiva de conocimiento a la didáctica de las lenguas extranjeras en general y al campo de ELE en particular.

⁶ Los estudios sobre errores juegan un papel destacado en la investigación de la adquisición de lenguas (Véronique et al, 2009:19). Algunos estudios pioneros de fama internacional sobre los errores lingüísticos se realizaron en la Universidad de Gotemburgo, entre otros Olsson (1972) y Johansson (1978). Ambas obras tratan el inglés.

⁷ En adelante se empleará la abreviación *MCER* o la forma corta *el Marco común*.

1.1 Objetivo y delimitaciones

En este capítulo se presenta el objetivo global del estudio, seguido por tres preguntas de investigación que concretizarán y delimitarán el trabajo.

El **objetivo global** del estudio es identificar las actitudes de diferentes grupos de informantes hacia los errores en la producción oral de aprendices suecos de ELE.

Los informantes del estudio pertenecen a cuatro grupos diferentes y dan su opinión sobre la lengua hablada en general, con un enfoque especial en los errores orales. **Los aprendices** son alumnos de la escuela sueca del curso *Español 4* que debe corresponder al nivel B1 del Marco común (Österberg y Bardel, 2016:16)⁸. La producción oral es obtenida de forma elicitada (*cf.* 3.2.2) y para responder al objetivo global se empleará la tipología de errores del MCER en una versión que ha sido adaptada para nuestro estudio (*cf.* 3.5). El objetivo global será profundizado y asociado con el método mediante las tres preguntas de investigación presentadas a continuación:

1. ¿Existen patrones generales en las actitudes de los grupos de informantes hacia los errores lingüísticos? En este caso, ¿cuáles son?
2. ¿Se muestran diferencias de tolerancia entre los grupos de informantes en cuanto a los errores lingüísticos?
3. ¿Se puede identificar cierto tipo de error lingüístico hacia el cual los informantes muestran actitudes más negativas?

Las *preguntas de investigación* también son la base de *las preguntas de entrevista*: la correlación será explicada más en detalle en 3.3.1. En cuanto a las delimitaciones específicas del trabajo, ya hemos expuesto que nos interesa solamente la producción oral de los aprendices suecos. Además, en el método (capítulo 3) se discuten más detalladamente las delimitaciones cuando se presentan las 6 grabaciones y los 44 informantes del estudio.

⁸ El nivel de los alumnos de *Español 4* debe corresponder a B1 a finales del curso. Por consiguiente, en la investigación hemos grabado a los aprendices en su penúltimo mes de estudio.

1.2 Trasfondo del estudio

Para situar el presente trabajo en el contexto teórico adecuado, se presenta a continuación el trasfondo teórico de la interlengua además de la relación entre el Marco común y los planes de estudio suecos.

1.2.1 La interlengua

El presente trabajo es un estudio sobre las actitudes hacia la producción oral de aprendices suecos de ELE. Más específicamente se basa en la interlengua de los alumnos suecos del curso *Español 4*. Acuñado por Selinker en 1972, el término interlengua designa la competencia que tiene un hablante en un momento determinado en el proceso de adquisición (Selinker 1972; Blake y Zyzik, 2016:1). Cabe señalar que cada aprendiz tiene su propia interlengua y que están todos en su camino individual de adquisición. Además, puesto que es una parte de la adquisición, la interlengua es siempre inestable y modificable (Cuq, 1996:45; Larsen-Freeman, 2006). El fenómeno de cuando el aprendiz conserva ciertos elementos, relacionados con su lengua materna u otra lengua aprendida, es denominado *fosilización*. Los errores *fosilizados* pueden aparecer también en la producción de aprendices de niveles avanzados (Torrijano Pérez, 2004:38).

Nuestro estudio es contrastivo en el sentido de que compara una lengua con otra. La interlengua se suele situar dentro de los paradigmas de la *Lingüística Contrastiva* y la *Lingüística Cognitiva* puesto que contrasta los sistemas de la *Lengua Materna* y la *Lengua Extranjera*⁹ en la enseñanza (Durão, 2007:22; Tarone, 2014:8). Aunque se reconoce que hay varias estructuras que son individuales en la producción de los aprendices, también existen puntos de contacto en la interlengua de estudiantes que tienen una misma LM¹⁰, lo que justifica el análisis contrastivo. Sin embargo, al mismo tiempo debe tomarse en cuenta que cada aprendiz¹¹ manifiesta diferentes condiciones de aprender, y que la interlengua se construye apoyándose en las experiencias y conocimientos anteriores de cada aprendiz (Durão, 2007:83). Por tanto, nuestra base teórica se sitúa en la *Lingüística Contrastiva* pero también en la *Sociolingüística* dada su perspectiva integradora de los variables personales de los aprendices (Durão, 2007:77). Además, el hecho de que el estudio focalice en las actitudes de los informantes hace que tenga una relación cercana con la *Sociolingüística* (cf. 2.2).

⁹ En adelante se emplearán las abreviaciones LM para Lengua Materna y LE para Lengua Extranjera.

¹⁰ Cabe señalar que los aprendices estudiados en el presente estudio son alumnos del sistema escolar sueco y es muy posible que tengan otras LM que el sueco. Puesto que todos los aprendices del estudio son alumnos de la escuela sueca les consideramos alumnos suecos.

¹¹ En el estudio se emplean los términos *aprendiz* y *aprendiente* como sinónimos.

Finalmente, el postulado cognitivo de la interlengua significa, a nuestro entender, que el aprendizaje de una LE consiste en que los aprendices asimilen las reglas lingüísticas a partir de la observación (Durão, 2007:28). Consideramos que Durão (2007:29-30) describe la teoría de la interlengua de manera eficaz con su comparación del continuo¹² de la interlengua con una pasarela y un guardarropa. Esto es, la interlengua es una pasarela por la que el aprendiz camina. Esta caminata requiere tiempo diferente dependiendo de varios factores, entre otros la LM y las otras LE conocidas por el aprendiz. La pasarela, como cualquiera, es una vía de doble sentido: significa que las lenguas conocidas por el aprendiz pueden interferir y que la interlengua es transitoria (*cf.* Cuq, 1996). La comparación de la interlengua y una guardarropa se funda en que cada prenda en él representa construcciones lingüísticas que el alumno intenta combinar a través del proceso de aprendizaje. Además, aunque la interlengua es individual, Durão (2007:45) señala que no es un sistema caótico puesto que muchos errores que aparecen en la producción del aprendiz son típicos para la etapa de procesamiento en la que está el alumno. Según Durão (2007:79), es notable también el factor sociolingüístico de la interlengua por ejemplo en el hecho de que la progresión por parte del aprendiz sea mayor cuando existe la motivación¹³.

1.2.2 El Marco común y los planes de estudio suecos

El Consejo de Europa publicó en 2001 el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el documento ha llegado a tener una influencia inmensa no solo en Europa sino en el mundo entero (Hulstijn 2015:145). El Marco común ha influenciado de manera decisiva en los planes de estudios suecos, tanto en la adaptación al enfoque comunicativo de la lengua (ver abajo) como en la división de los conocimientos, y por consiguiente los cursos, en niveles (Malmberg 2001; Bardel, Falk y Lindqvist (eds.) 2016). El propio *Skolverket*, la organización estatal responsable de los planes de estudio en Suecia, indica la estrecha relación que tienen con el Marco común (Skolverket 2011, 2017) así que no es una exageración sostener que el MCER es la base de los planes de estudio suecos de idiomas. Aronsson (2015:28) y Llobera (2010:11) señalan que el Marco común tiene sus raíces en el enfoque comunicativo que, por su lado, se origina en los campos de la *Psicolingüística*, la *Pragmalingüística*, el *Análisis de Discurso* y, evidentemente, también en la enseñanza de lenguas extranjeras de los años 70 y 80 del siglo pasado. Según el enfoque comunicativo, el aprendiente no debe prestar atención a errores formales que no interfieren con el significado; en

¹² Ver 2.1.6.

¹³ El continuo de la interlengua y su papel en el presente estudio se discute más en detalle en 2.1.2. Para una profundización en el concepto de la interlengua, ver Han y Tarone (2014), Han y Odlin (2006) y Ramírez (2001). Para una introducción del papel de la motivación en el proceso de adquisición de una LE, remitimos al lector a Gardner (2010).

este sentido el hablante nativo de la lengua no es un ideal dado que es posible enviar un mensaje lingüístico exitosamente sin ser nativo o emplear una lengua formalmente correcta. No obstante, aunque no debe ser el modelo para el aprendiz dentro del enfoque comunicativo, el habla del nativo sigue teniendo una gran importancia en la enseñanza (Aronsson 2015:28). Consiguientemente, dado el papel prominente del nativo, en el presente estudio queremos comparar las actitudes de hispanohablantes nativos con los profesores suecos.

1.2.3 El Marco común y los errores

A la luz de los datos que acabamos de presentar en 1.2.2 sobre la influencia del Marco común, consideramos pertinente utilizar la definición de error de dicho documento en nuestra investigación¹⁴. El Marco común indica que los errores son debidos a la ya mencionada interlengua, que según el MCER es "[...] una representación simplificada o distorsionada de la competencia meta" (Consejo de Europa, 2002:153). El MCER señala, además, la diferencia entre los *errores* y las *faltas*. La distinción originalmente presentada por Corder (1967) se explica en el Marco común de la siguiente manera: los *errores* son el resultado de una adquisición que no corresponde con la norma de L2¹⁵, mientras las *faltas* por su lado, son descuidos por parte del hablante (Consejo de Europa, 2002:153). Es decir, generalmente los nativos no cometen *errores* sino *faltas* y el enfoque de la enseñanza debe ser la evitación de *errores*. Si bien la división de los errores en *errores* y *faltas* tiene relevancia, no obstante son términos amplios y para el presente estudio es necesaria una clasificación de los tipos de errores que cometen los aprendices de ELE.

En la clasificación de los errores lingüísticos es necesario considerar la dicotomía de la corrección gramatical y la aceptabilidad social. Para nuestro estudio es importante el contexto escolar, y el hecho de que sean alumnos que producen la lengua puede provocar un cambio en la aceptabilidad por parte de los informantes. Si el oyente sabe que el hablante es un aprendiz, su actitud cambia y suele tolerar más errores (Ellis y Barkhuizen, 2005:56). Consiguientemente, necesitamos una clasificación de los errores lingüísticos elaborada justamente para la evaluación de la interlengua de los aprendices. Está clasificación debe cubrir todos los aspectos de la lengua hablada, desde los sonidos individuales hasta el contenido global del mensaje. El MCER ofrece una tipología de errores que se ha adaptado para operar dentro de los parámetros del presente estudio. Cabe destacar aquí que el presente estudio no incluye los factores propios de la lengua escrita (por ejemplo la ortografía). Se

¹⁴ Existen varias taxonomías y definiciones de errores lingüísticos. Para un resumen, remitimos al lector a James (1998) y a Fernández (1997).

¹⁵ En el presente texto los términos *Segunda lengua (L2)* y *Lengua extranjera (LE)* son sinónimos.

investigarán 5 tipos de errores en el análisis: la pronunciación, la prosodia, la morfología, el vocabulario, y la adecuación a la tarea. La tipología de errores adaptada del MCER será presentada más en detalle en 3.5.

1.3 El estudio piloto y su consecuencia para el presente trabajo

Para sondear las actitudes de los profesores suecos realizamos en la primavera de 2016 un estudio piloto en el cual enviamos un cuestionario corto a varios profesores de ELE y obtuvimos 14 respuestas. En el cuestionario preguntamos a los profesores por sus ideas sobre la producción oral, pedimos asimismo a los informantes que organizaran ciertos errores lingüísticos en orden por gravedad¹⁶. Se destacaron algunos patrones, entre otros el hecho de que los profesores consideraban la pronunciación y la entonación los errores menos graves. Además sostenían que el vocabulario era importante. A pesar de que fue posible hallar patrones evidentes en las respuestas de los profesores, pudimos constatar que el uso de un cuestionario tiene muchas limitaciones. Por ejemplo, aunque sea importante el vocabulario para el aprendiz, el hecho de no encontrar la palabra adecuada en una prueba oral también puede ser una falta de estrategia comunicativa y no solo una falta de vocabulario. Para problematizar las respuestas y profundizar en las actitudes hacia la lengua de los alumnos pudimos constatar con este estudio piloto que era necesario obtener respuestas más elaboradas¹⁷. Por consiguiente, para obtener resultados más detallados, optamos por realizar un estudio cualitativo de entrevistas *semi-dirigidas* en el cual podemos profundizar en las respuestas y pedirles a los informantes que aclaren sus ideas. El método cualitativo nos permitirá investigar las actitudes de los informantes más allá de los conceptos "favorable - no favorable" puesto que nos ofrece la posibilidad de obtener una matización de las ideas de cada informante.

1.4 Organización del estudio

Tras la exposición del objetivo de la investigación y una introducción breve al tema, se profundizan en el marco teórico (capítulo 2) las teorías relevantes sobre los errores, la fluidez y las actitudes. En el capítulo 3 se presentan la metodología de la recogida del material, las entrevistas semi-dirigidas y cómo se realiza el análisis. A continuación, se dedica el capítulo 4 al análisis del material, organizado según la

¹⁶ Las preguntas del estudio piloto están incluidas en el Apéndice.

¹⁷ Por ejemplo, para responder a la pregunta de los errores típicos de los alumnos, varios profesores solo pusieron "conjugaciones de verbos" sin ninguna especificación.

metodología de áreas temáticas presentada en el capítulo anterior. Se discute y se problematiza el análisis en el capítulo 5 antes de resumir el trabajo.

2. Marco teórico

Aquí se presentarán los conceptos clave para el estudio más en detalle y se establece su papel en la investigación. Varios estudiosos han escrito sobre los errores lingüísticos y su importancia para la enseñanza. Se discutirán las teorías pertinentes y cómo se relacionan con nuestro trabajo en el apartado 2.1. Otro campo central es el estudio de actitudes que será presentado en el apartado 2.2.

A propósito de los errores y su papel en la interlengua de los aprendices cabe señalar las obras de Fernández (1997) y Torre (1993). Fernández investiga los errores lingüísticos de varios grupos de aprendices mientras Torre, por su lado, discute los errores en un sentido más amplio. Deben ser mencionados asimismo dos estudios recientes sobre actitudes en el contexto escolar sueco dado que tienen enfoques parecidos a nuestro trabajo. Estas obras son la tesis doctoral de Cardelús (2016) que trata la motivación por parte de los estudiantes y la tesis de licenciatura de Nylén (2015) sobre los valores de los profesores de idiomas. La lengua hablada de aprendices es un tema de investigación que genera cierto interés y dos estudios recientes dentro del campo de la fluidez y la interacción oral son las tesis de Lindqvist (2017) y Santos Muñoz (2016). Aunque los textos que acabamos de nombrar nos han guiado e inspirado en el proceso investigativo cabe reiterar que el enfoque del presente estudio se diferencia de los trabajos mencionados arriba, dado que investigamos las actitudes hacia los errores orales de aprendices de ELE.

2.1 Los errores lingüísticos

En el presente subcapítulo se discutirán las diferentes definiciones y clasificaciones de los errores lingüísticos que juegan un papel decisivo en nuestra investigación. A través de los años, se ha publicado mucho sobre los errores lingüísticos y nuestro objetivo no es hacer una presentación exhaustiva de las teorías e investigaciones sino recorrer las ideas pertinentes para nuestro estudio y, a lo largo de la presentación, discutir y justificar el uso de la definición de los errores y la tipología adaptada del MCER.

2.1.1 La definición de los errores lingüísticos

En la introducción declaramos que se usaría la definición de los errores lingüísticos del Marco común pero que haría falta una profundización dada la extensión amplia del concepto. La definición básica del concepto de *error* que se emplea en el presente estudio es que un error es una desviación de la norma (Fernández 1997:29). Sin embargo, tal y como indica Fernández, la norma de una lengua es variable y dinámica. Es decir, lo que una persona identifica como error puede ser considerado correcto,

o una variante de la lengua estándar, para otra. Existen asimismo errores que no son considerados desviaciones graves de la norma, pero aun así molestan al oyente. La falta de unidad en la clasificación de los errores ha resultado en cierta confusión en el campo de investigación (Ellis, 1994:61). Lennon (1991:182) propone una definición del concepto de error sin referirse a una norma: sostiene que los errores lingüísticos son una forma o una combinación de formas que no serían producidas por un nativo en el mismo contexto que el del aprendiz. Es una definición muy general de los errores lingüísticos que sirve como punto de partida para la problematización sobre el tema. Se mostrará que la producción de un aprendiz se evalúa de una manera distinta que la producción de un nativo y la definición de los errores como una transgresión de la norma no es suficiente puesto que la interlengua de los aprendices sigue otras normas que las reglas lingüísticas de los nativos (*cf.* Durão 2007, Fernández 1997). Cabe señalar asimismo que el acto de cometer un error lingüístico no siempre es una muestra de desconocimiento (Durão, 2007:20). Ya se menciona en la introducción que en los estudios de los errores lingüísticos se suele distinguir entre *error* y *falta* (James 1998:85). El *error* se debe a una adquisición incompleta de la lengua meta por parte del aprendiz y que las *faltas* son descuidos que puede cometer cualquier hablante, inclusive los nativos¹⁸. En el presente estudio empleamos la definición amplia de los errores como transgresiones de la norma, no obstante, dado que es un trabajo de la interlengua de los aprendices juega un papel destacado la distinción entre *error* y *falta*. El eje principal del presente estudio, los *errores*, son importantes en la investigación de la interlengua y en el siguiente subcapítulo se discutirá la función de los errores dentro del paradigma, antes de profundizar en la clasificación de los tipos de errores diferentes.

2.1.2 Los errores y la interlengua

Torre (1993:74-79) indica tres visiones de los errores en la enseñanza: los errores como símbolos de *fracaso*, como símbolos de *progreso*, o como símbolos de *proceso interactivo*. Fernández (1997:218, 245) concluye que los errores gramaticales de los aprendices tienden a aumentar en vez de disminuir en el proceso de aprendizaje dado que los alumnos intentan realizar construcciones más complejas. Si interpretamos los errores como *símbolos de progreso*, son considerados parte de una evolución totalmente coherente y lógica, ya que son una prueba de que los alumnos avanzan en su interlengua. La visión de los errores como *proceso interactivo* hace hincapié en la interacción sociocognitiva en el sentido de que cada error tiene un componente social y cultural. Cabe destacar aquí que la lengua que aprenden los alumnos no es *un* estándar sino *numerosos* estándares. Consiguientemente, dado que hay varias normas

¹⁸ Esta distinción es originalmente de Corder (1967).

a veces contradictorias en la lengua meta, es obvio que la lengua que aprenden los alumnos no pertenece a una sola variedad (Sánchez Rufat y Jiménez Calderón, 2013:191). Un ejemplo de este fenómeno es que los profesores de lengua tienen cada año alumnos que utilizan cierta forma gramatical en vez de otra porque ha sido importante para su profesor anterior que aprendieran esta forma. En el aspecto fonológico, no es posible que el profesor conozca todas las variantes fonéticas de una lengua tan diversa como el español y por consiguiente muchos alumnos aprenden que cierta pronunciación es correcta y otra incorrecta, cuando en realidad existen numerosas maneras aceptables de pronunciar la misma palabra.

No obstante, la mayoría de los aprendices sigue viendo los errores como *símbolo de fracaso* según Torre (1993:235). En este caso las actitudes hacia los errores lingüísticos pueden interrumpir el proceso del aprendizaje puesto que dan una sensación negativa a los alumnos que en realidad están evolucionando de forma natural en su interlengua. Los hablantes y profesores no nativos suelen ser más duros en su evaluación de los errores lingüísticos que los hablantes nativos (Ellis, 1994:66 y James, 1998: 229). Una explicación de este fenómeno es que los hablantes nativos se preocupan por la función comunicativa de los errores y el efecto que pueden tener en la comprensión de la frase, mientras los hablantes no nativos piensan en las reglas formales del idioma que ellos mismos han aprendido¹⁹. Según James (1998), los no nativos consideran las reglas gramaticales en su evaluación mientras los nativos evalúan pragmáticamente si se entiende la frase o no. No obstante, en nuestro análisis se mostrarán resultados contradictorios a esta afirmación. Garrett (2010:91) sostiene que cada oyente compara lo que escucha con un estándar interno. Por consiguiente, si se ha aprendido explícitamente que cierta construcción es errónea, se considera más grave una transgresión de la norma que un nativo que a lo mejor no conoce la regla. Sin embargo, sostener que los no nativos son más duros a la hora de evaluar la lengua es una suposición muy general dados todos los aspectos de la lengua (por ejemplo la fonología, la prosodia, el contenido) y la amplitud de los grupos *nativos* y *no nativos*. Consideramos obvio que el vasto grupo de *nativos* alberga actitudes diferentes. Cabe recordar que con nuestro estudio queremos arrojar luz sobre el tema que acabamos de presentar de las supuestas diferencias entre los hablantes nativos y no nativos en cuanto a los errores lingüísticos dado que el objetivo global es identificar las actitudes de grupos diferentes.

¹⁹ Relacionado al tema es el *enfoque en la forma (focus on form)* que hace hincapié en las formas gramaticales de la lengua que el estudiante ya utiliza en su interacción. Para una introducción al tema, ver Doughty y Williams (1998) y Ortega (1999).

2.1.3 La clasificación lingüística de los errores

Como ya hemos señalado en la introducción, se suelen distinguir los errores *globales* de los *locales*. Es una diferenciación que fue sugerida originalmente por Burt y Kiparsky (1972) en la cual los errores *globales* afectan la comprensión de la frase completa mientras los *locales* solo afectan una parte de ella²⁰. Torijano Pérez (2004:26-32) sugiere una división en tres prioridades para los errores que se presenta a continuación en una tabla: la primera prioridad es el error que bloquea la comprensión del oyente o lector. La segunda prioridad no bloquea la comprensión pero causa cierto grado de irritación por parte del oyente. Finalmente, la tercera prioridad, no bloquea la comprensión ni causa irritación:

Prioridad 1	Prioridad 2	Prioridad 3
Bloquea la comprensión	No bloquea la comprensión	No bloquea la comprensión
	Causa irritación	No causa irritación

Cuadro 1. Las tres prioridades de los errores (Torijano Pérez, 2004:32).

Hemos empleado la clasificación de los errores en tres prioridades en otra investigación (Jorméus, 2015) y consideramos que esta división puede ser una herramienta utilizable para realizar una clasificación según la gravedad. Dado que el objetivo global del presente trabajo es identificar las actitudes, nos interesan sobre todo los factores que causan irritación. Veremos asimismo que lo que constituye la primera prioridad, los errores que bloquean la comprensión, cambia en cierta medida dependiendo del grupo de informantes.

No obstante, tanto la distinción entre los errores *globales* y *locales* como las tres prioridades son muy generales y, tal y como señala Ellis (2009:5), presentan problemas en la implementación práctica. Los profesores deben trabajar con los errores de la primera prioridad para lograr que los alumnos aprendan a comunicarse de forma exitosa. Sin embargo, la subjetividad de la clasificación de lo entendible es un obstáculo. No existen investigaciones concluyentes sobre las escalas de gravedad de los errores (Ellis 1994:67, James 1998:18, Ellis y Barkhuizen 2005:6, Durão 2007:21), y la distinción entre las categorías de los errores suele ser difícil de establecer en la lengua escrita y casi imposible en la lengua hablada. No obstante, dada la importancia de la producción oral en el proceso del aprendizaje y el estrés que puede causar por parte del aprendiz (*cf.* 1), concordamos con James (1998) y

²⁰ Diferentes autores han empleado nombres distintos para el fenómeno, por ejemplo errores irritantes, estigmatizadores, etc. Para un resumen completo remitimos al lector a Durão (2007:19).

Porcher (2004) en sus suposiciones que son necesarias las investigaciones sobre la lengua hablada²¹.

Además, es necesario precisar que un factor importante de la percepción y la gravedad de los errores es su repetición. Muchos oyentes toleran *un* enunciado erróneo, pero si el hablante insiste en repetir el mismo error en su producción, lo que al principio no le importaba mucho al oyente empieza a causar irritación (Ellis, 1994:66). Esta frecuencia de los errores está relacionada con la ya mencionada *fossilización* en la que el aprendiz ha conservado una forma errónea en su interlengua. Por otro lado, hay autores quienes sostienen que la frecuencia del error no debe ser un factor importante en la investigación puesto que el oyente se acomoda al estilo del hablante y que la incongruencia del hablante causa más irritación (James, 1998:109, 211).

Cabe destacar que el objetivo del presente estudio no es elaborar una escala de gravedad de los errores dado que se acaba de presentar que las investigaciones de este tipo no suelen ser fructíferas. Además, puesto que la investigación se basa en la interlengua, en contraste con los estudios de análisis de errores (*cf.* James, 1998:109 y Corder, 1981:34) no tenemos la mentalidad de lo correcto e incorrecto en términos absolutos. No obstante, con esta investigación esperamos arrojar luz sobre un tema importante en la enseñanza, a saber, ¿cuáles son las actitudes hacia la producción oral de los aprendices?

2.1.4 La clasificación didáctica de los errores

Consideramos obvio que el profesor tiene un papel importante en la enseñanza de un idioma. Corder (1981:35) señala que la habilidad por parte del profesor de tratar los errores de los alumnos es fundamental para el proceso de adquisición. Empero, el profesor muchas veces se encuentra a solas a la hora de clasificar la gravedad de los errores lingüísticos, a pesar de que, como señala Guntermann (1978:253), la intuición del profesor no es suficiente para decidir si cierto error bloquea la comunicación o no²². No obstante, Apelgren y Molander Beyer (2009:180) indican que los profesores suecos de idiomas consideran que la evaluación de la destreza oral es difícil y que suele realizarse intuitivamente. En otras palabras, existe una contradicción en cuanto a cómo calificar los errores, a saber, que los profesores

²¹ Según Porcher (2004:77) y Véronique et al. (2009:311) la evaluación de lo escrito es más cómodo para los docentes, consiguientemente hace falta más trabajos sobre la evaluación de la producción oral.

²² En Suecia, Kammarkollegiet autoriza a los traductores y ha publicado (2013) un listado de errores y su gravedad para la prueba oficial. Incluye 8 tipos de errores graves y 6 tipos de errores menos graves. Solo hace falta un error grave para no aprobar. Sin embargo, el documento señala que lo que se debe clasificar como un error grave, depende de la lengua meta.

señalan que se realiza la evaluación intuitivamente a pesar de considerar que la intuición no es suficiente.

Ellis (1994:56-66) mantiene que en general se consideran más graves los errores léxicos que los errores gramaticales y seguidamente presenta una clasificación de errores en cuatro categorías²³: Error por *adición*, *omisión*, *falsa colocación* y *de palabras o estructuras*.

- 1) El error por *adición* es cuando el aprendiente añade una palabra inadecuada en el contexto: *En mi escuela estudio bastante mucho.
- 2) El error por *omisión* se produce cuando el aprendiente omite una palabra: *Javier cree es posible.
- 3) El error por *falsa colocación* es cuando el orden sintáctico no es adecuado: *Es la tienda que mi hermana trabaja en.
- 4) El error por *malformación de palabras o estructuras* significa que el aprendiente usa una forma incorrecta del morfema o estructura: *Me gusto bailo.²⁴

Esta esquematización tiene sobre todo un fin pedagógico dado que se puede mostrar a los aprendices cuáles son sus errores más frecuentes (Ellis, 1994:56). Por otro lado, ha sido criticada por no considerar las razones de la transgresión de la norma. En nuestro estudio queremos investigar las actitudes hacia la lengua hablada y el modelo que presenta Ellis, aunque tiene un fin pedagógico de gran utilidad para la enseñanza de ELE, carece de método para evaluar los errores fonológicos o de la prosodia dado que se basa en la lengua escrita. Se puede asimismo cuestionar si este tipo de esquematizaciones representa una visión de los errores como *fracaso* o *progreso* (cf. 2.1.2): los cuatro ejemplos de errores presentados arriba son todos inteligibles y, aunque no cabe duda de que son construcciones erróneas, puede que representen una progresión por parte del aprendiz que las producen. Además, James (1998:107) señala que los investigadores suelen confundir el error de *omisión* con la ausencia de adquisición, cuando en realidad no es el caso.

²³ La categorización es originalmente de Dulay, Burt & Krashen (1982). James (1998: 106-113) incluye la misma categorización y añade una categoría propia: las mezclas (ing. *blends*) que son el resultado de dos construcciones gramáticas que se combinan en una forma errónea.

²⁴ Los ejemplos 1-3 son de Jorméus (2015), el ejemplo 4 es de Villalobos (2012).

Torijano Pérez (2004:21) presenta tres tipos de errores: el primero es el *error* que consiste en desviaciones sistemáticas producidas por una persona que no conoce la forma correcta. A continuación existe la *equivocación*, que es una desviación incoherente, por ejemplo el alumno que dice **me gusto bailo* lo cual muestra, según Torijano Pérez, que el aprendiz conoce la conjugación del presente pero no el uso de infinitivo en la estructura del verbo *gustar*. Cabe señalar que con este ejemplo notamos la confusión que suele ocurrir en la literatura sobre los errores lingüísticos: el mismo error puede considerarse una *equivocación* o un *error por malformación* dependiendo de la interpretación que se haga. El último tipo de Torijano Pérez es el *lapsus* que es un descuido causado por algún factor externo, como el fallo de memoria, el cansancio y el nerviosismo. Dadas las características del *lapsus*, según Torijano Pérez (2004:38-40), es el tipo en el que suelen presentarse los errores *fosilizados* ya que generalmente son sistemáticos, producidos en lenguaje espontáneo y no afectan la claridad del mensaje.

En contraste con las 4 categorías presentadas por Ellis, los 3 tipos de Torijano Pérez tienen en cuenta las razones mentales de la transgresión del aprendiz, sin embargo ambos implican un grado de subjetividad en la definición de los errores, algo que históricamente ha resultado en confusión dado que cada investigador llega a conclusiones distintas (Ellis, 1994:61, Ellis y Barkhuizen 2005:56). Puesto que el presente estudio tiene un fin descriptivo consideramos necesario volver a señalar el papel del profesor que se encuentra a solas a la hora de clasificar los errores, y a la luz de las definiciones presentadas de Ellis y Torijano Pérez constatamos que no han facilitado el trabajo de los profesores. Por consiguiente, es necesario una aproximación a los errores elaborada para la interlengua de los alumnos. Por esta razón se empleará la tipología de errores adaptada del MCER que se presentará en detalle en 3.5, no obstante, antes de dedicarnos a dicha tipología conviene resumir las definiciones y clasificaciones de los errores discutidos antes de presentar otro tema integral para el estudio, a saber, los conceptos de la fluidez y la competencia comunicativa.

2.1.5 Recopilación de las definiciones y las clasificaciones de los errores lingüísticos

En los subcapítulos anteriores presentamos varias sugerencias para definir y clasificar los errores lingüísticos. Para estructurar y ayudar al lector conviene resumir estas definiciones y clasificaciones de los errores lingüísticos en la tabla siguiente:

Burt & Kiparsky (1972)	Torre (1993)	Dulay, Burt, Krashen (en Ellis, 1994 y James, 1998)	Torijano Pérez (2004)
Errores globales y locales	Los errores como símbolos de fracaso , símbolos de progreso o símbolos de proceso interactivo	4 categorías de errores: adición, omisión, falsa colocación, malformación de palabras	3 prioridades: si bloquea la información o no (cuadro 1). 3 tipos: errores, equivocaciones y lapsus

Cuadro 2: Resumen de las definiciones y las clasificaciones de los errores lingüísticos

Todas las definiciones y clasificaciones presentadas arriba han contribuido a la investigación de los errores, y no cabe duda de que el MCER ofrece el marco más completo para analizar los errores puesto que el documento se ha influenciado por todos los trabajos mencionados (con la excepción de Torijano Pérez que se publicó después del MCER). A la luz de este recorrido de los errores lingüísticos conviene recordar que en el presente estudio consideramos los errores lingüísticos como transgresiones de la norma, sin embargo, puesto que el objeto de estudio es la interlengua de aprendices suecos enfrentamos una norma lingüística flexible o incluso varias normas lingüísticas (*cf.* 2.1.2). Por lo tanto, nos conviene utilizar la definición y la clasificación de errores del Marco común dado que es un documento elaborado específicamente para tratar la interlengua de aprendices. En contraste con las otras tipologías presentadas, dentro de la clasificación del MCER existen varios tipos de errores, desde la fonología hasta el contenido global, lo que es importante en nuestra investigación puesto que los informantes reaccionan demostrando actitudes hacia muestras de lengua hablada (*cf.* 3.2.2) de los aprendices y nos interesan sus actitudes hacia cada aspecto de la producción oral. Finalmente, la definición y la clasificación del Marco común nos sirven dado que este documento es la base de los planes de estudio de los cursos de idiomas en Suecia, y por consiguiente el fundamento de la enseñanza de lenguas en dicho país.

El último subcapítulo del apartado de errores lingüísticos no trata la definición de los errores per se, sino las teorías sobre la fluidez y la competencia comunicativa. Se mostrará que son temas relacionados con la producción oral, importantes para comprender las actitudes de los informantes del estudio.

2.1.6 La fluidez y la competencia comunicativa

El concepto de fluidez tiene una estrecha relación con los errores y la percepción de la lengua hablada. Se verá en el análisis que todos los informantes del estudio abordan la fluidez cuando discuten la producción de los alumnos grabados. En la investigación lingüística se suele definir la fluidez como la capacidad de producir lengua sin hesitación o pausas; el que pasa más tiempo hablando sin parar es considerado un hablante fluido (Ellis y Barkhuizen, 2005:139). En el presente estudio es importante el concepto de fluidez dado que los informantes hablan de las pausas y las hesitaciones de las grabaciones. Vázquez (2000:17) señala asimismo que una entonación y una pronunciación aceptables juegan papeles destacados en la evaluación de la fluidez. No obstante, la autora no da al lector ninguna pista sobre lo que se debe considerar "aceptable". Tal y como se ha señalado en 2.1.4, el profesor se encuentra a solas a la hora de evaluar.

En los estudios lingüísticos se enfocan los parámetros tales como las repeticiones, la velocidad del habla y la cantidad de pausas para medir la fluidez. Estos parámetros deben definirse con meticulosidad para medir las pausas correctamente (Lindqvist, 2017:111). No obstante, en nuestro estudio se investigan las actitudes de los informantes y dado que la percepción de la fluidez es intrínsecamente subjetiva consideramos más importante la propuesta de Blake y Zyzik (2016:151) sobre la diferencia entre las pausas vacías, es decir silenciosas, y las pausas rellenas, que se caracterizan por el uso de muletillas (bueno, eh, pues, etc.). Además, es necesario considerar que para los hablantes nativos las pausas sirven para marcar límites entre unidades sintácticas, mientras los aprendices de una LE tienden a hacer pausas dentro de las unidades y el resultado es una interrupción que no suena natural²⁵.

En la introducción del presente trabajo se discute la importancia del enfoque comunicativo para el MCER y consiguientemente para los planes de estudios suecos. Un tema relacionado con este enfoque es la competencia comunicativa, que tiene un papel destacado en nuestra investigación puesto que los informantes reflexionan sobre el significado de *hablar bien*. Los esquemas de la competencia comunicativa acentúan los conocimientos del hablante y la manera de emplear estos conocimientos (Bachman, 2000:108 y Vázquez, 2000:17). Cabe señalar que además del contenido idiomático, los esquemas hacen hincapié en la competencia cultural en lo referente a los gestos y la mímica además de estrategias para transmitir el mensaje, es decir, saber mostrar el conocimiento lingüístico que uno tiene. Una competencia comunicativa significa también que el hablante puede *adaptarse* según los requisitos de la situación comunicativa (Widdowson, 2000:90 y Griffin, 2005:171). Se presentará en el análisis que ciertos grupos de informantes subrayan la importancia de este factor de la

²⁵ Para una investigación reciente sobre el tema remitimos al lector a Santos Muñoz (2016).

competencia comunicativa. Consideramos que son pertinentes las tres competencias y saberes dentro de la competencia comunicativa que distinguen Fulcher y Davidsson (2007:38): la competencia gramatical (los conocimientos lingüísticos), el saber sociolingüístico (las reglas sociales y discursivas) y la competencia estratégica (cómo superar las dificultades comunicativas)²⁶. Además, en 2.2.2 se mostrará que la competencia comunicativa está relacionada con la investigación de las actitudes.

Cabe resaltar también la relación entre la competencia comunicativa y la interlengua. Tarone (1983:152) señala que la interlengua está formada por un continuo de estilos. Según Tarone, el hablante produce varios estilos en situaciones distintas. El estilo de habla depende de cómo se recoge la producción, y suele realizarse como dos polos opuestos: el estilo libre (o vernáculo) y el estilo cuidado. El estilo cuidado designa la producción del hablante que enfoca la forma y la corrección de lo que dice. El estilo libre, por su parte, es el habla de un aprendiz que enfoca el contenido de su mensaje. La dicotomía tiene importancia para nuestro estudio dados los enfoques en la forma y el contenido por parte de los informantes²⁷. Es necesario precisar que los ejercicios que realizan los alumnos del presente estudio se clasifican como lengua elicitada y semi-controlada (*cf.* 3.2.2) y por lo tanto no deben considerarse totalmente ni de un estilo libre ni cuidado.

2.2 Las actitudes

En el presente subcapítulo presentaremos la investigación relevante sobre *las actitudes* además de definir el concepto y relacionarlo con nuestro estudio.

2.2.1 La definición de *actitud*

Se han estudiado las actitudes durante más de 150 años y veremos que hay cierta discusión sobre la definición del concepto, sobre todo a propósito de la relación entre *la actitud* y *el comportamiento*. No obstante, basándonos en varios trabajos anteriores (Ajzen y Fishbein, 1980:54, Gardner, 1985:9, Ryan, Giles y Sebastian, 1982:7), en el presente estudio entendemos *las actitudes* en un sentido amplio y flexible como *reacciones individuales y evaluativas hacia un objeto o concepto, basadas en los pensamientos y sentimientos de nuestros informantes*. En términos más concretos para nuestra

²⁶ Porcher (2004:31-36) presenta las tres competencias de una forma parecida cuando sostiene que se trata de tres saberes: saber hacer, saber ser y saber aprender.

²⁷ Se ha discutido la dicotomía de la forma y la comunicación en el sentido de *gramática* contra *comunicación*. Por ejemplo Kramsch (1993:5) sostiene que es necesario considerar los dos conceptos como simbióticos de la lengua y no como conceptos conflictivos. No obstante, en el presente estudio queremos investigar las actitudes de los informantes y por eso se presentan las nociones de la forma y la comunicación tal y como las discuten los informantes.

investigación entendemos *las actitudes* como las reacciones evaluativas de nuestros informantes hacia la producción oral de los alumnos grabados.

Para mejor entender el concepto de actitudes y su papel en la investigación científica ofrecemos aquí un breve recorrido histórico. En el estudio de las actitudes los investigadores más destacados son, entre otros, Likert, Allport y Osgood. Likert, conocido por las escalas de actitud que llevan su nombre, en las que el informante muestra su actitud hacia el objeto marcando si está de acuerdo o no con una proposición. Allport, por su lado, fue uno de los primeros en proponer que las actitudes están compuestas por varios componentes (ver abajo). Por último fue Osgood quien en 1957 elaboró el diferencial semántico en el que un informante muestra su actitud hacia el objeto poniendo una X entre dos polos oponentes. Por ejemplo, si un informante tiene que dar su opinión sobre el significado del concepto "guerra" se le hace poner una X entre las palabras "bueno" y "malo" o entre "caro" y "barato" (Ajzen y Fishbein, 1980:15-20)²⁸. Las propuestas de estos pioneros se han ido elaborando y actualmente se entiende la actitud como un factor importante en la investigación lingüística, generalmente bajo la etiqueta de *actitudes lingüísticas*²⁹ (Garrett, 2010). Se entiende la lengua no como un mero medio por el cual transmitimos un contenido, sino la lengua *en sí misma* es el contenido (Ryan, Giles y Sebastian 1982:2). Para ponerlo en términos cotidianos, no solo es importante lo que se dice, también es importante la manera de expresarse; la pronunciación, el léxico, el dialecto que uno tiene, forman todos parte del contenido idiomático. Garrett sostiene que "Las actitudes de lengua impregnan la vida cotidiana. No siempre están articuladas en público y no siempre somos conscientes de ellas"³⁰ (Garrett, 2010:1).

Siguiendo las propuestas de Allport, hoy en día se suele distinguir tres componentes en la creación de una actitud: El *cognitivo*, el *evaluativo* y el *conativo*. El componente *cognitivo* es el conocimiento que tiene la persona sobre el objeto en cuestión. Segundo, el componente *evaluativo* o *afectivo* incluye las valoraciones de la persona hacia el objeto. Dada la definición del concepto de *actitudes*, para nuestro estudio es el componente más importante puesto que es relacionado con las valoraciones. Cabe recordar que nos interesan las actitudes en el sentido de

²⁸ Las escalas de Likert y sus variantes se usan frecuentemente en encuestas. En nuestro estudio piloto (ver la introducción) hemos utilizado un tipo de escala. Para más historia del estudio de las actitudes, ver por ejemplo Ajzen y Fishbein (1980) y Forgas, Cooper y Crano (2010)

²⁹ Ya se ha señalado que en el presente trabajo se utiliza el término *actitudes* dado que se entiende el concepto en un sentido amplio y flexible. Aunque el campo de la investigación de actitudes tiene sus raíces en los siglos pasados, se han continuado realizando estudios académicos del tema. Además de los estudios ya presentados de Nylén (2015) y Cardelús (2016) cabe mencionar el estudio longitudinal de Ipiña y Sagasta (2017) sobre el contexto plurilingüe del País Vasco.

³⁰"Language attitudes permeate our daily lives. They are not always publicly articulated and, indeed, we are not always conscious of them" (nuestra traducción).

valoraciones de los informantes hacia la producción de los aprendices suecos. Garrett (2010:25) afirma que históricamente el componente evaluativo también es el más estudiado. El tercer componente, el *conativo*, es el resultado de los dos primeros, es decir, cómo los dos primeros componentes se convierten en un comportamiento³¹ hacia el objeto en cuestión (Gardner 1985:8-9, Andersson, 2011:27-34, Garrett, 2010: 23). Para el presente estudio la relación entre *las actitudes* y la adquisición de lenguas, juega un papel destacado, y es el tema del siguiente subcapítulo.

2.2.2 Las actitudes dentro del campo de la adquisición de lenguas

Ya se ha señalado que cada persona tiene actitudes hacia la lengua hablada³². Todos albergamos actitudes hacia la lengua y se suelen estudiarlas a través de estudios cualitativos (Garrett 2010, Alcaraz Varó, 1990). No es un asunto exclusivo para la enseñanza de lenguas sino en todo el contexto escolar el aprendiz puede ser castigado por su nivel de lengua, es decir, que el profesor considera que el alumno es menos competente por su manera de hablar. No obstante, según varias investigaciones también funciona "al revés". Garrett (2010:111) indica un estudio en el que las personas consideradas más competentes también fueron percibidas como las personas con menos acento, aunque en realidad tenían un acento muy fuerte. Es decir, si se opina que la persona es competente se cree que habla una lengua más estandarizada, y si *habla bien* (es decir correcto, sin acento) se considera que es una persona competente. Por lo tanto, una consecuencia es que los aprendices deberían esforzarse para llegar a tener un acento que suene *natural* para los nativos. Street y Hopper (1982:180) afirman que, si el estereotipo que tiene una persona sobre otro

³¹ Se ha discutido la inclusión del concepto *comportamiento* (se emplea a menudo la voz inglesa, *behavior*) en el estudio de las actitudes. El tercer componente de la actitud, el *conativo*, se considera el resultado y el efecto de una actitud que resulta en un comportamiento. Algunos investigadores sostienen que no hay correlación entre las actitudes y los comportamientos mientras otros, entre ellos Ajzen y Fishbein (1980:25-26), Gardner (1985:132) y Spolsky (1969:281) consideran que las actitudes son un factor en la formación del comportamiento de una persona. Como consecuencia, un ejemplo del contexto del presente trabajo sería que una actitud positiva por parte del alumno resultaría en una motivación más favorable para estudiar y que la actitud que tiene el aprendiz hacia las personas que hablan la lengua estudiada determinaría el éxito que tendrá en su aprendizaje. Por otro lado, según Garrett (2010:26) no se puede comprobar la relación entre las actitudes de las personas y la manera en la que actúan; si esta relación existe, es muy débil. Dado que el enfoque del presente estudio es la investigación de las actitudes hacia la lengua de los aprendices suecos, no profundizamos más la relación entre *actitud* y *comportamiento*, aunque pueda ser un tema fructífero para otros estudios didácticos. Para una discusión del tema de *las actitudes* y *el comportamiento*, remitimos al lector a Ryan y Giles (1982) o Garrett (2010).

³² El término *lengua hablada* es muy general y puede designar varios tipos de habla. Cabe señalar que el presente trabajo trata la lengua elicitada de los aprendices suecos (*cf.* 3.2.2). No profundizamos el tema de los varios tipos de lengua hablada, para una discusión del tema ver por ejemplo Vázquez (2010).

individuo es negativo, la evaluación de su habla es más negativa, es decir, se considera que habla peor. Según ellos, los profesores creen que sus decisiones en el aula están basadas en consideraciones lingüísticas cuando en realidad se trata de prejuicios que los profesores tienen sobre los alumnos.

Para concluir consideramos relevante la afirmación de Garrett (2010:21), quien sostiene que las actitudes, y sobre todo las normas que están relacionadas con ellas, son una parte integral de la competencia comunicativa. En el recorrido de los errores lingüísticos (2.1) vimos que cada error idiomático tiene un valor socio-lingüístico y que se suele evaluar la producción de los aprendices de lengua de una manera distinta que la producción de los nativos. Por lo tanto, un procedimiento efectivo de estudiar los errores lingüísticos es a través de los estudios de actitudes.

2.2.3 Cómo investigar las actitudes

En cuanto a la metodología de la investigación de actitudes, se han usado tanto métodos directos como indirectos y se ha discutido la productividad de los dos tipos. Según varios investigadores es imposible estudiar las actitudes con un método directo, y por eso han surgido varias técnicas indirectas como la de *pares falsos* (más conocido en su nombre inglés, *matched guise*). Un ejemplo típico de un estudio de pares falsos es un grupo de informantes que escucha a una persona hablando dos lenguas (preferiblemente un bilingüe) pero según las instrucciones creen que escuchan a dos personas distintas. Los informantes muestran sus actitudes hacia las dos grabaciones. El objetivo es mostrar las actitudes hacia las dos lenguas diferentes ya que la lengua es el único factor que cambia (Andersson, 2011:46). Sin embargo, se ha criticado el elemento engañoso del procedimiento, dado que normalmente los informantes no saben qué es lo que evalúan. Además, los métodos directos ofrecen posibilidades variadas de realizar una investigación (Garrett, 2010:20, 41, 159). En consecuencia, se han utilizado los métodos directos más que los indirectos en la investigación de actitudes, sobre todo en el ámbito de la enseñanza (Garrett, 2010:159, Gardner 1985:6). En el presente estudio tenemos asimismo un enfoque cualitativo y directo puesto que realizamos entrevistas en las que preguntamos explícitamente sobre los pensamientos de los informantes.

Apoyándonos en varios estudios anteriores (Ajzen y Fishbein, 1980:54, Gardner, 1985:9, Ryan, Giles y Sebastian, 1982:7) entendemos las actitudes en un sentido amplio como *reacciones individuales y evaluativas hacia un objeto o concepto, basadas en los pensamientos y sentimientos del informante*. Dado el enfoque cualitativo de nuestro estudio empleamos un método directo de entrevista. Por cuestión de delimitar el estudio no nos interesa el componente *conativo* de las actitudes, es decir, el comportamiento de los informantes. Somos conscientes de que es muy posible que

el informante mienta y nos diga lo que cree que queremos escuchar durante la entrevista. Sin embargo, no consideramos que discutir la producción oral de los aprendices sea un tema sensible y los informantes no tienen ninguna razón para mentir. Reiteramos el enfoque del presente estudio son las actitudes explícitas y no el comportamiento implícito de los informantes.

3. Método

En este capítulo se presentará la metodología de los diferentes pasos del estudio: la recogida de material (las grabaciones, 3.2), el corpus del estudio (las entrevistas y las transcripciones, 3.3) y cómo se llevó a cabo el análisis (3.4). Para realizar dicho análisis se presentará más en detalle la tipología de errores, basada en el MCER, que se ha adaptado para el estudio (3.5). Antes de dedicarnos a la metodología concreta serán presentadas y discutidas las cuestiones éticas relacionadas con una investigación de entrevistas.

3.1 Consideraciones éticas

En un estudio cualitativo de entrevistas es sumamente importante establecer parámetros para realizar un trabajo ético. Además, en nuestra investigación utilizamos grabaciones de lengua hablada auténtica³³ de alumnos suecos. Hemos realizado tanto las grabaciones como las entrevistas según las pautas del Consejo estatal de Investigaciones Científicas sueco (Vetenskapsrådet). En sus *principios éticos para la investigación de las humanidades y ciencias sociales* (2002)³⁴ se señalan cuatro exigencias para una investigación ética que se presentan en el presente subcapítulo.

Primero, hay que informar al participante de cada estudio científico sobre el tipo de tarea, el objetivo, y también la posibilidad de abandono por parte del participante en cualquier momento. En los grupos de ELE había alumnos que no querían participar en la grabación y tampoco era obligatorio: la solución de la profesora fue que todos los alumnos hicieron las tareas pero solo los que querían participar en el estudio grabaron. Además, el director de cada escuela nos dio la autorización de visitar el aula de ELE para realizar las grabaciones. A propósito de las entrevistas, antes de comenzar informamos a los participantes sobre el objetivo del estudio y que la entrevista sería transcrita por nosotros. A cada informante le dimos la información para contactar con nosotros en el caso que desearan hacer preguntas o abandonar la investigación después de haber participado en la entrevista.

Segundo, en las investigaciones científicas el participante tiene que dar su consentimiento de participación y por lo tanto todos firmaron un documento antes de realizar la grabación o hacer la entrevista. Los alumnos de las grabaciones tenían entre 16 y 18 años. Se considera que pueden tomar la decisión de participar ellos mismos y que no es necesario pedir la autorización de los padres (Vetenskapsrådet,

³³ En el presente trabajo se define lengua auténtica como la lengua producida por los alumnos sin supervisión del profesor (ver también 3.2.1). Para una discusión sobre la autenticidad remitimos al lector a Porcher (2004).

³⁴ "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning", nuestra traducción.

2002:9). No obstante, el director de una escuela del estudio quería la autorización de los padres y consiguientemente la solicitamos. Puesto que las grabaciones no fueron una parte de su curso sino algo que hicieron para nuestro estudio, fue importante informar a los alumnos de que su producción oral en la entrevista sería presentada de forma anónima y que no sería corregida ni evaluada por sus profesoras.

Tercero, aunque la participación no tiene que ser anónima, toda la información sobre la identidad de los participantes, tanto de los alumnos grabados como de los informantes, debe ser codificada por el investigador (Vetenskapsrådet, 2002:12). En el presente estudio no ha sido posible garantizar el anonimato, ni de los informantes de las entrevistas, ni de los alumnos grabados puesto que todos firmaron el documento de autorización. No obstante, en cuanto a las grabaciones conseguimos un alto grado de anonimato puesto que los alumnos enviaron los archivos a sus profesoras quienes sacaron todos los nombres para codificar la identidad de los alumnos. Por consiguiente, lo que recibimos fueron archivos sin nombres. Además, en cuanto a las entrevistas, aunque todos firmaron el documento de autorización, en el presente texto no se publicará ningún nombre; los informantes serán denominados Informante 1:1, Informante 1:2, etc.

Finalmente, la cuarta exigencia consiste en que la información recogida en el estudio no se puede utilizar para otro objetivo, es decir, que las grabaciones de los alumnos y la información dada por los informantes de las entrevistas solo se use en el presente estudio y que no sea analizada para otros fines. Ya se ha señalado que todos los alumnos y todos los informantes firmaron documentos de autorización; el modelo está incluido en el Apéndice.

Una vez establecido el marco operativo ético del estudio, en los capítulos siguientes se mostrará cómo se han realizado las grabaciones (3.2) y las entrevistas (3.3) además de los pasos del análisis (3.4).

3.2 La recogida de material: las grabaciones

Para la validez del estudio ha sido importante utilizar ejemplos auténticos de lengua. En los dos subcapítulos siguientes se clarificará la manera en la que hemos obtenido los ejemplos de lengua que usamos en la investigación.

3.2.1 Las tareas

Las grabaciones de audio es una manera frecuentemente utilizada para recopilar material en los estudios lingüísticos (Ellis y Barkhuizen, 2005:27; James, 1998:19). Para obtener muestras de un lenguaje auténtico de los aprendices suecos realizamos las grabaciones en 2 institutos de bachillerato en el suroeste de Suecia en la primavera

de 2016. Preparamos 4 ejercicios orales y tras una discusión con los investigadores de la Universidad de Gotemburgo elegimos dos para la grabación: *El viaje favorito* y *Citas rápidas*. Los alumnos se sentaron en parejas y cada pareja hizo ambas tareas. En la primera hablaron de un viaje que habían hecho; por qué decidieron hacer ese viaje, cómo llegaron, qué fue lo más positivo del viaje, etc. La segunda tarea fue un juego de rol de citas rápidas, en el que los alumnos se conocieron hablando de su familia y sus intereses. Para cada tarea tuvieron unos 15 minutos de preparación³⁵. Una vez finalizadas las explicaciones previas, los alumnos se grabaron a sí mismos con sus teléfonos. Les explicamos a los alumnos que las grabaciones serían utilizadas en el estudio y que varias personas las escucharían. Para no estresarles demasiado a la hora de grabarse no dijimos nada sobre el enfoque del error lingüístico. Sin embargo, explicamos que el objetivo del estudio era escuchar y analizar la lengua de los alumnos suecos.

3.2.2 La validez de las grabaciones

La validez tiene que ver con el método de la investigación en términos de precisión, es decir, si se estudia lo que el investigador se propone. En este caso pretendemos examinar las actitudes hacia la lengua hablada de los alumnos suecos. Ellis (1994:675) subraya que en cada investigación hay que mostrar que los ejemplos utilizados no son un mero producto del método usado. Es decir, si el investigador quiere estudiar, por ejemplo, el uso de los artículos determinados por parte de los aprendices, no es recomendable darles a los alumnos un texto de huecos que hay que rellenar. El investigador obtendría un material de artículos determinados, no obstante, este material no le ayudaría en el estudio del *uso* de los artículos puesto que son, según Ellis, meros productos del método empleado. En cuanto a las grabaciones del presente estudio, nuestro objetivo era obtener muestras auténticas de lengua hablada por los alumnos. Aunque los temas de las conversaciones entre los alumnos son establecidos a priori, las tareas son libres en el sentido lingüístico, no era obligatorio incluir determinados elementos formales (por ejemplo cierto contenido gramatical o léxico). Además, tal y como hemos señalado en 3.1, era importante informar a los alumnos que el objetivo era producir diálogos para nuestro estudio, que su profesora no escucharía nunca las grabaciones y que era una tarea que no sería ni evaluada ni corregida. De hecho, las profesoras dijeron a los alumnos que se podría considerar la tarea una preparación para las pruebas orales de la evaluación final del curso.

El tipo de error lingüístico producido por el alumno depende del tipo de tarea (Ellis, 1994:50; Tarone, 1983:142) y puesto que el objetivo era obtener ejemplos en los cuales los alumnos hablaran de una forma libre, la intención era construir tareas

³⁵ Ambas tareas están incluidas en el Apéndice.

fáciles de entender para los alumnos sin instrucciones largas y complicadas. No obstante, mediante las tareas no pretendimos conseguir pruebas de *lengua natural* puesto que los alumnos sabían que se estaban grabando, es decir, la situación no se desarrollaba en un contexto natural y de forma espontánea. Los alumnos eran conscientes de que participaban en un estudio de investigación y consiguientemente debemos subrayar que las muestras de lengua grabadas por los aprendices son ejemplos de *lengua elicitada*³⁶ (Ellis, 1994:670) y no de *lengua natural*. Teniendo en cuenta la complejidad, sobre todo las consideraciones éticas y legales, de realizar grabaciones a los alumnos suecos con el fin de obtener muestras de su *lengua natural*, consideramos que era preferible el método de emplear *lengua elicitada* en el estudio. Además, Ellis (1994:672) afirma que el uso de *lengua elicitada* es común en los estudios lingüísticos que buscan muestras de lengua relativamente espontánea. Una vez justificada la validez de las grabaciones, en el subcapítulo siguiente se explicará cómo las realizamos.

3.2.3 Los alumnos y el archivo final

Los estudiantes eran alumnos del segundo año escolar y tenían entre 16 y 18 años. Cursaban *Español 4* que debe corresponder al nivel B1.1 según la escala del Marco común (Österberg y Bardel, 2016:16)³⁷. Ambos grupos estaban compuestos por unos 20 alumnos de los cuales no todos deseaban participar (*cf.* 3.1), por lo tanto obtuvimos 23 grabaciones en total. Escuchamos todo el material y con la ayuda de dos investigadores de la Universidad de Gotemburgo, dos profesores con mucha experiencia de enseñar ELE, elegimos las secciones de audio que representaban mejor la lengua de los alumnos suecos. El objetivo era elegir las partes de las grabaciones que presentaban ejemplos característicos de la lengua de los alumnos suecos de ELE además de representar todos los tipos de errores según la tipología adaptada del MCER (*cf.* 3.5). Es decir, hemos buscado diálogos no solo con errores fonéticos y morfológicos sino también de léxico y adecuación a la tarea. Además fue necesario prescindir de las grabaciones de mala calidad de audio, con ruidos que impedían la audición, o de voces inaudibles. Los alumnos grabaron varios minutos de diálogo para cada tarea pero no habría sido práctico utilizar todos los diálogos

³⁶ El término viene del inglés, *elicited language*. Según Ellis y Barkhuizen (2005:23) existen varios tipos de lengua elicitada, dependiendo del grado de control que el investigador tiene sobre la tarea y la lengua producida. Por las razones presentadas, se considera el presente estudio semi-controlado.

³⁷ Somos conscientes de que hay más alumnos que estudian el curso *Español 3* en Suecia. No obstante, *Español 4* es un curso obligatorio en varios programas teóricos y dado que el nivel es más elevado los alumnos deben manejar mejor la tarea que les dimos. Además, el curso muestra el conocimiento que los alumnos suecos tienen a finales de sus estudios del nivel bachillerato.

grabados en las entrevistas puesto que habría significado demasiado tiempo dedicado a la audición. Por tanto, optamos por cortar y solo incluir las partes más importantes de las grabaciones. Un diálogo específico puede ejemplificar lo que entendemos con *las partes más importantes*. Una pareja tenía la primera parte de la tarea muy preparada; era obvio que leían un texto escrito. Sin embargo, después de leer lo que habían preparado continuaron el diálogo de una forma más espontánea, y por consiguiente a partir de este momento produjeron una lengua hablada más auténtica. Utilizamos la segunda parte menos preparada en la entrevista y cortamos la primera parte dado que no contenía lengua hablada auténtica según los criterios anteriormente explicados.

3.2.4 Presentación y resumen de los 6 diálogos utilizados en el estudio

Para facilitar la lectura del análisis y hacer referencia a los diferentes diálogos se presenta aquí un breve resumen del contenido lingüístico de las 6 grabaciones utilizadas en el estudio. Cabe destacar que no son únicamente errores sino ejemplos frecuentemente abordados por los informantes. Los informantes de las entrevistas escuchan un archivo de 8 minutos y 10 segundos compuesto por 6 diálogos: 3 de la tarea *Citas rápidas* y 3 de *El viaje favorito*. Las voces de los alumnos son 5 masculinas y 5 femeninas³⁸. Los nombres de cada diálogo son las palabras usadas por el entrevistador durante las entrevistas para distinguir con mayor facilidad entre los diferentes diálogos y no solo referirse a, por ejemplo, "diálogo 5". En las primeras entrevistas solo dijimos el número, pero nos dimos cuenta de que solo una muestra de lengua del diálogo era suficiente para que los informantes entendieran a qué diálogo nos referimos.

Los 3 diálogos de *Citas rápidas*

1. *¡Qué coincidencia!*

Son un alumno y una alumna que se presentan. Utilizan un vocabulario relativamente amplio y hablan a un ritmo bastante rápido.

Ejemplos llamativos de lengua producida en el diálogo: "Cuéntame de ti", "Me gustaría jugar con mis perros", "¡Qué coincidencia!", "Montar los caballos", "¿Cómo eres tu personalidad?" "Es muy fácil describir la personalidad de uno mismo", "Me gustaría reír mucho", "No soy tranquilo", "En mi familia hay mi padre, mi madre, mis dos hermanos", "Vivo con mi padre pero quiero que se mude".

³⁸ Se ha buscado un equilibrio entre las voces masculinas y femeninas en las grabaciones. No obstante, el papel de la variable *sexo* se puede cuestionar, por ejemplo Ramírez (2001:176) concluyó en su estudio que no es un factor relevante. James (1998) cuestiona también la importancia de esta variable.

2. *Pepe*

Dos alumnos que, comparado con el primer diálogo, tienen un ritmo más lento, con un vocabulario más limitado.

Ejemplos llamativos de lengua producida en el diálogo: "Yo no trabajar, yo estudiar", "Soy un chico alegre y bajo y gusta estar en la calle", "Para estar en fiestas por ejemplo".

3. *Son muertos*

Dos alumnas que intentan tener otra prosodia que la sueca cuando hablan español. Se nota que han buscado ciertas palabras y que leen sus palabras claves o incluso tienen un texto.

Ejemplos llamativos de lengua producida en el diálogo: "Soy sueco", "cafetería", "Una hermana [h aspirada]", "Mis padres son muertos", "¿Cuál tipo de música te gusta escuchar?", "Yo nunca escuchar en música", "¿Realidad?"

Los 3 diálogos de *Mi viaje favorito*

4. *Ritmo lento*

Dos alumnas que parecen no haberse preparado mucho, el diálogo tiene el ritmo más lento de todos, emplean sonidos tales como "eeee" y a veces hay varios segundos de silencio total.

Ejemplos llamativos de lengua producida en el diálogo: "Fue a, fui a España", "Fue un viaje muy bien", "Mi viaje favorita", "Fue un viaje especialmente porque [...]".

5. *Madre país*

Dos alumnos que parecen hablar de una manera relativamente libre. Algunas veces no se entienden puesto que la respuesta de uno no se corresponde con la pregunta del otro. No obstante, continúan hablando aunque no producen mucho diálogo, es una grabación corta.

Ejemplos llamativos de lengua producida en el diálogo: "Dónde quieres viajar - Viaje a España", "Somalia es mi madre país".

6. *Bebidas con alcohol*

La última grabación es un monólogo de un alumno hablando de su viaje a España. Lo único que el segundo alumno dice es "qué bien, qué bien" al final.

Ejemplos llamativos de lengua producida en el diálogo: "Cuando era en España", "El tiempo estaba muy bien", "Pensar el temperaturo estaba 34 grados

sobre cero", "Me gusta cerveza y refrescos con alcohol", "Me gusta el mar en España porque es muy azul (con el fonema sonoro [z]).

Tras la exposición de los diálogos se presentarán a continuación los informantes de nuestro estudio y el concepto de entrevistas *semidirigidas* antes de dedicarnos a la metodología del análisis.

3.3 El corpus del estudio: las entrevistas

En la investigación científica existen varias maneras de realizar una entrevista. Hemos optado por una entrevista *semi-dirigida*³⁹ ya que queríamos darles a los entrevistados la oportunidad de hablar de forma libre, al mismo tiempo que era importante para nosotros tener la posibilidad de profundizar en los temas más interesantes. Con una estructura más rígida de entrevista no hubiera sido posible detenernos para concentrarnos en cuestiones difusas o incluso polémicas. En una entrevista *semi-dirigida*, tal y como indica el nombre, las preguntas no son fijas y el informante puede hacer preguntas y dirigir la conversación a cierto grado. No obstante, existe una estructura, basada en el guion de preguntas (Trost, 2010:42; Eriksson-Zetterquist y Ahrne, 2011:40). En los subcapítulos siguientes se presentarán más en detalle las entrevistas que realizamos, el guion de preguntas usado y también los diferentes grupos de informantes.

3.3.1 Entrevistas semi-dirigidas: el guion de preguntas

Silva-Corvalán (2001:60) sostiene que no se puede dar una receta exacta de cómo realizar una entrevista *semi-dirigida*: el papel más importante para un resultado exitoso es el personaje del investigador. Sin embargo, subraya la importancia de un guion de preguntas que consista en módulos temáticos que sirvan de guía para la conversación. En una entrevista *semi-dirigida* las preguntas deben ser cortas y en un lenguaje fácil sin construcciones idiomáticas demasiado formales y académicas. Tampoco son aconsejables las preguntas hipotéticas (Garrett, 2010:130; Silva-Corvalán, 2001:60). Kvale y Brinkmann (2014:174) señalan la diferencia entre *las preguntas de investigación* y *las preguntas de entrevista*: las preguntas de investigación están construidas para ayudar al investigador en su trabajo mientras las preguntas de entrevista están formuladas para que el informante las pueda entender y responder. Conviene recordar asimismo que una pregunta de entrevista puede corresponder a varias preguntas de investigación (Kvale y Brinkmann, 2014:175). Por consiguiente, para el presente

³⁹ También se usa la voz *semi-estructurada* para el mismo concepto.

estudio se elaboraron varias preguntas de entrevista de lenguaje más accesible para cada pregunta de investigación. A continuación veremos nuestras preguntas de investigación presentadas en el capítulo de introducción y las preguntas de entrevista correspondientes:

Preguntas de investigación, <i>Los objetivos del estudio</i>	Preguntas de entrevista, <i>El guion de preguntas</i>
1. ¿Existen patrones generales en las actitudes hacia el error lingüístico? En este caso, ¿Cuáles son?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué piensa usted de la manera de hablar de las personas que acaba de escuchar? - ¿Cree que son personas competentes? - ¿Qué piensa sobre su competencia comunicativa? - ¿Se puede enseñar cómo "ser una persona comunicativa"?
2. ¿Se muestran diferencias de tolerancia entre los grupos en cuanto a los errores lingüísticos?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa <i>hablar bien</i> para usted? - ¿Qué es lo más importante en la lengua hablada? - ¿Qué ha sido más problemático en los diálogos?
3. ¿Se puede identificar cierto tipo de error lingüístico hacia el cual los informantes muestran actitudes más negativas?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha notado algún error especial? - ¿Qué ha sido más problemático en los diálogos? - ¿... y divertido? - ¿Cuál es el error más grave que puede cometer un aprendiz? - ¿Qué piensa usted de la formulación X?⁴⁰

Tabla 1. Las preguntas de investigación y las preguntas de entrevista

Dada la estructura libre de las entrevistas *semi-dirigidas*, las preguntas de entrevista no están enumeradas sino tanto el entrevistador como el informante pueden tratarlas de forma espontánea.

3.3.2 La validez de las entrevistas

Se señala anteriormente (3.2.2) que la validez tiene que ver con el método de la investigación en términos de precisión. En el presente trabajo el objetivo es investigar

⁴⁰ Aquí se pregunta por ejemplos concretos de los diálogos de los alumnos, entre otros los casos de "Yo no trabajar, yo estudiar", "Mi viaje favorita", o "Es mi madre país" (cf. la presentación de los diálogos, 3.2.4).

las actitudes hacia la lengua hablada de los alumnos suecos, y aunque varios de los informantes nativos proceden de diversos países hispanohablantes, no solo España, no pretendemos presentar un resultado válido para *todos los hispanohablantes* o para *todos los profesores de ELE*. Somos conscientes de que es muy posible que haya hispanohablantes nativos que no estén de acuerdo con las actitudes de los informantes de nuestro estudio. Sin embargo, los estudios cualitativos necesitan una muestra representativa, y según Trost (2010:143-144) cada estudio cualitativo significa un acuerdo mutuo en cuanto a la cantidad de informantes y la información nueva que el investigador pueda recoger en cada entrevista. Por razones prácticas no es posible entrevistar a grupos muy numerosos. No obstante, varios estudiosos indican que cuando una entrevista no da ningún conocimiento nuevo al investigador no tiene sentido continuar entrevistando y subrayan que grupos de entre 5-15 informantes suelen ser suficiente para obtener una representación válida (Kvale y Brinkman, 2014:130, 156; Trost, 2010:143; Eriksson-Zetterquist y Ahrne, 2011:44). Los patrones en cuanto a las actitudes de cada grupo de informantes de nuestro estudio fueron visibles tras unas siete entrevistas y realizamos varias más de cada grupo para verificarlos. En resumen, lo que pretendemos lograr en el presente estudio es una investigación de las actitudes de una *muestra representativa* de cuatro grupos de informantes.

3.3.3 Entrevistas semi-dirigidas: el procedimiento

Realizamos entrevistas en varias ciudades y pueblos en el oeste de Suecia en 2016, en Barcelona y Alcoy (Alicante) en el otoño de 2016 y en Madrid y Valladolid en la primavera de 2017. En Suecia solicitamos la participación de los profesores de ELE a través de correo electrónico. Para la entrevista fuimos a las escuelas de los informantes en la primavera y el otoño de 2016. En España hallamos los informantes de varias maneras: para solicitar la participación de los profesores, en general se ha usado el correo electrónico. Para invitar a los estudiantes fuimos directamente a su clase para presentar el proyecto y para informarles sobre cómo contactar con nosotros. Los informantes del grupo 4, (*los otros*, ver abajo), se han encontrado preguntando por contactos de colegas y amigos. Cabe señalar que no realizamos entrevistas con personas con las que teníamos una relación previa. En la mayoría de los casos fueron entrevistas individuales pero algunos querían hacerla con un colega del trabajo o compañero de clase. Todos aceptaron que la entrevista fuera transcrita por nosotros (para las cuestiones éticas, ver 3.1).

Las entrevistas se basaron en el guion de preguntas presentado arriba y tenían la misma estructura general. Primero hablamos informalmente sobre el estudio mientras rellenamos el perfil del informante con la información básica y pertinente

para el estudio; por ejemplo el origen del informante, si habla otros idiomas, etc⁴¹. Tras estas preguntas básicas preguntamos por las ideas generales sobre la lengua hablada. Presentamos las tareas *El viaje favorito* y *Citas rápidas* antes de escuchar las grabaciones. Hay que reiterar que no les informamos sobre el nivel de los alumnos ya que discutir la competencia de los alumnos es una parte de la entrevista. En la mayoría de los casos escuchamos junto a los informantes pero en algunas ocasiones había mucho ruido en los alrededores y el informante escuchó con auriculares para poder oír mejor. Los informantes tenían la oportunidad de tomar apuntes mientras escuchaban, la mayoría lo hizo. Después de la audición tuvimos una conversación *semi-dirigida* durante 30-45 minutos sobre lo que acababan de escuchar. Antes de terminar volvimos a preguntar sobre los pensamientos generales de la lengua hablada puesto que los informantes habían tenido tiempo para discutir y reflexionar y existía la posibilidad de que quisieran añadir algo antes de terminar.

3.3.4 Los grupos de informantes

Tal y como se ha señalado en la introducción del presente trabajo, para contrastar y comparar las actitudes de diferentes grupos hemos optado por hacer entrevistas tanto en Suecia como en España. Porcher (2004:88-89) indica que, aunque los profesores de lengua sin duda poseen conocimientos sobre los sistemas lingüísticos, las personas sin formación didáctica son asimismo capaces de evaluar la actividad de los alumnos, desde un punto de vista diferente. Consiguientemente el estudio consiste en 4 grupos de informantes: 3 grupos son hablantes nativos de español y 2 son profesores de ELE. James (1998:227) señala que, con algunas modificaciones, en la investigación de los errores se han realizado estudios comparando estos grupos desde los años 1970. Antes de enfocar cada grupo más en detalle se presenta a continuación un resumen de los informantes:

Nombre	Nº de entrevistas	Nº de informantes
1. Los profesores de ELE en Suecia	10	11
2. Los profesores de ELE en España	10	10
3. Estudiantes	11	13
4. Otros	10	10
Total	41	44

Tabla 2. Resumen de los informantes

⁴¹ El formulario de perfil del informante está incluido en el apéndice

Recordamos que la cantidad de entrevistas y de informantes no corresponde puesto que no todas las entrevistas fueron individuales. Es decir, en 3 casos se realizaron entrevistas con 2 informantes a la vez. Queremos dejar patente que en el presente estudio partimos del supuesto de que el sexo del informante no es un factor importante para los resultados, apoyándonos en James (1998) quien cita más de 100 estudios lingüísticos sobre errores sin encontrar ningún caso en el que esta variable sea un factor pertinente. Por consiguiente, aunque varios informantes son mujeres se les denomina a todos con el masculino genérico. Otra variable es la edad que no juzgamos importante para los dos grupos de informantes profesores, puesto que se considera que los años de experiencia docente de ELE son más relevantes. No obstante, para el grupo 3 se señala que tienen todos entre 18-30 años de edad, y en el grupo 4 hay dos grupos de edades, a saber, los informantes de 15-30 años y los de 30-55 años de edad.

3.3.4.1 Grupo 1: Profesores de ELE en Suecia

El grupo 1 consiste en 10 entrevistas con 11 profesores de ELE en el suroeste de Suecia. Los informantes eligieron la lengua de la entrevista; realizamos 3 entrevistas en español y 7 en sueco. Todas las citas aparecen en español y si se trata de una traducción la versión original está incluida a pie de página. Todos llevaban entre 7 y 20 años enseñando español con la excepción de un informante que estudiaba en el programa de profesores y solo contaba con 1 año de experiencia docente. Según el sistema sueco casi todos enseñaban una segunda asignatura. Es decir, eran también profesores de Historia, Arte, Inglés, Francés o Ciencias sociales etc. además de ELE. Tres de los informantes del grupo eran hispanohablantes nativos: uno llevaba 4 años en Suecia y los otros dos llevaban aproximadamente 20 años. Están colocados en el grupo 1 puesto que enseñaban en el sistema escolar sueco y hablaban sueco diariamente. Dado que los alumnos grabados están en el curso *Español 4* del bachillerato, entrevistamos a profesores únicamente de este nivel, tanto en escuelas municipales como de gestión privada⁴². Cada profesor tiene aproximadamente los mismos parámetros externos para llevar a cabo su labor docente: grupos relativamente grandes (entre 20-32 alumnos en cada grupo), clase dos o tres veces por semana, entre 50 y 90 minutos cada vez. Resumimos los informantes del grupo 1 en la siguiente tabla:

⁴² En sueco, *kommunala skolor* y *friskolor*.

Informante	Años enseñando ELE	Licenciado en ELE	Más asignaturas	L1
1:1	15	sí	-	español
1:2	1	no	-	español
1:3	11	sí	inglés, alemán, religión	sueco
1:4	7	sí	sueco	sueco
1:5	20	sí	francés	sueco
1:6	7	sí	francés	sueco
1:7	19	sí	historia	sueco
1:8	15	sí	inglés	sueco
1:9	10	sí	arte	sueco
1:10	15	sí	ciencias sociales	español
1:11	20	sí	sueco	sueco

Tabla 3: Grupo 1 de informantes: profesores de ELE en Suecia.

3.3.4.2 Grupo 2: Profesores de ELE en España

En España hemos entrevistado a 10 profesores de ELE en Barcelona, Madrid y Valladolid. La gran mayoría son españoles con la excepción de dos informantes que tenían su origen en Sudamérica. El primer informante nació en Argentina pero llevaba 16 años en Barcelona. Además, un informante era colombiano y llevaba 8 meses en Barcelona, tenía 4 años de experiencia docente de ELE pero sin formación. Los otros cuatro son diplomados con entre 13 y 20 años de experiencia docente de ELE en centros de idiomas privados del tipo *International House* o *Enforex*. Es decir, tenían grupos relativamente pequeños comparado con los profesores suecos (normalmente 5-15 estudiantes en cada grupo) y sus alumnos tenían varias nacionalidades. Además, se solían hacer cursos intensivos con clases diarias. Resumimos el grupo 2 en la siguiente tabla:

Informante	Años enseñando ELE	Licenciado en ELE
2:1	4	No
2:2	8	Sí
2:3	13	Sí
2:4	17	Sí
2:5	17	Sí
2:6	30	Sí
2:7	10	Sí
2:8	7	Sí
2:9	26	Sí
2:10	20	Sí

Tabla 4. Grupo 2 de informantes: profesores de ELE en España.

3.3.4.3 Grupo 3: Estudiantes

Para entrevistar a nativos fuimos a varias clases en la Universidad de Barcelona. El grupo 3 consiste en estudiantes de varios cursos y programas pero naturalmente los estudiantes más interesados en participar fueron los que cursaban el programa *Español lengua extranjera en ámbitos profesionales*. Es decir, 8 informantes de grupo 3 van a ser profesores de ELE; no solo son nativos hispanohablantes sino que también estudian la lengua desde un punto de vista lingüístico y didáctico. Todos tienen entre 18-30 años. 7 informantes son de Cataluña y se identifican como bilingües: español y catalán. 3 informantes del grupo venían de países latinoamericanos para estudiar en Barcelona: 2 de Colombia y uno de la República Dominicana. Todos los informantes dijeron tener un cierto nivel de inglés además de hablar su LM española.

Informante	Años estudiando en la Universidad (programa o curso)	Origen	Idiomas (además de español e inglés)
3:1	3 (lenguas modernas)	España	alemán, japonés, sueco
3:2	1 (ELE en ámbitos profesionales)	Rep. Dominicana	atalán, francés
3:3	4 (filología inglesa)	España	atalán, italiano
3:4	1 (ELE en ámbitos profesionales)	Colombia	-
3:5	1 (estudios suecos)	España	atalán, sueco
3:6	4 (filología inglesa)	España	-
3:7	4 (filología inglesa)	España	-
3:8	2 (ELE en ámbitos profesionales)	Colombia	francés
3:9	1 (ELE en ámbitos profesionales)	España	francés, atalán
3:10	2 (ELE en ámbitos profesionales)	España	italiano, atalán
3:11	2 (ELE en ámbitos profesionales)	España	gallego, francés
3:12	2 (ELE en ámbitos profesionales)	España	atalán
3:13	1 (ELE en ámbitos profesionales)	España	atalán, francés

Tabla 5. Grupo 3 de informantes: estudiantes.

3.3.4.4 Grupo 4: Otros

Para contrastar las actitudes de los grupos 1-3 quisimos también entrevistar a personas que no tuvieran una relación directa con el mundo del español como lengua extranjera. El grupo 4 consiste en 10 informantes, hispanohablantes nativos entre 15-55 años. Cabe señalar que es el grupo más heterogéneo ya que consiste en informantes de diferentes edades y profesiones. El grupo incluye 4 profesores pero no de ELE. Dado que no tienen el mismo tipo de estudios, es decir, que no han estudiado la lengua española o cómo enseñarla a extranjeros, no pertenecen al grupo 2 de profesores españoles. Todos los informantes del grupo 4 son españoles y dijeron tener cierto nivel de inglés además de español.

Informante	Edad	Profesión	Idiomas (además de español e inglés)
4:1	30-55	marketing y publicidad online	catalán, alemán, gallego
4:2	30-55	profesor de inglés	valenciano ⁴³
4:3	30-55	profesor de comercio y marketing	valenciano, francés
4:4	15-30	estudiante de ESO	valenciano, alemán
4:5	30-55	jurídica	francés, catalán
4:6	30-55	profesor de inglés	alemán, valenciano
4:7	30-55	restauración	gallego, francés, italiano
4:8	15-30	estudiante bachillerato	valenciano
4:9	30-55	profesor de mecánica	valenciano
4:10	15-30	encargado de una tienda	catalán

Tabla 6: Grupo 4 de informantes: otros.

Ya hemos señalado que la entrevista fue grabada para después ser transcrita por nosotros. En el siguiente capítulo del apartado metodológico se aclarará cómo hemos hecho las transcripciones.

3.3.5 Las transcripciones

Hemos transcrito e imprimido las entrevistas para tomar apuntes y analizar el material de la mejor manera posible. Kvale y Brinkman (2014:220-224) señalan que el grado de meticulosidad de la transcripción difiere en diferentes estudios. Puesto que nuestro objetivo no es analizar la manera de hablar del informante sino estudiar las actitudes expresadas de forma explícita por parte de los informantes, no hicimos transcripciones detalladas marcando, por ejemplo, la entonación del informante o la longitud exacta de las pausas. Sin embargo, según el modelo que se presenta en Kvale y Brinkman (2014) y Eriksson-Zetterquist y Ahrne (2011) utilizamos ciertos signos convencionales de la transcripción: un punto entre paréntesis (.) para señalar una pausa corta, tres puntos entre paréntesis (...) para una pausa larga y palabras subrayadas para una palabra o una parte de una palabra enfatizada. Pusimos nuestros comentarios sobre el contenido o sobre acontecimientos durante la entrevista entre corchetes: [el informante ríe] o [suena el teléfono]. No se ha corregido la lengua de los informantes dado que queremos presentarla tal y como fue producida por los informantes. Sin embargo, para facilitar la lectura no se reproducen los sonidos eeeee

⁴³ Es discutido si el valenciano debe ser considerado una lengua propia o si se trata de una variedad de la lengua catalana. En el presente estudio no se discute el tema sino se señala lo que indica el informante.

o las repeticiones abundantes. En algunos casos se considera pertinente marcar con [sic] que la cita está bien transcrita⁴⁴. En el caso de traducción del sueco, se presenta la versión original a pie de página. La traducción que aparece en el texto es nuestra. Varios ejemplos son partes de diálogo entre el entrevistador y el informante y en estos casos se denomina al entrevistador con una "E" para facilitar la lectura.

3.4 Los pasos del análisis

Antes de dedicarnos a analizar el material, se presentará cómo se realiza dicho análisis. Cabe señalar que en una entrevista semi-dirigida, la primera fase del análisis comienza ya durante la entrevista (Kvale y Brinkmann 2014:230, Nylén 2015:51). Es decir, con el guion de preguntas relativamente libre, el entrevistador puede dirigir la entrevista repitiendo las preguntas y reformulándolas. En nuestra investigación el primer paso tras la transcripción fue leer el material y ver qué decían los informantes. Hicimos un listado de conceptos, ideas y palabras claves para cada grupo de informantes para identificar los posibles patrones. Además fue importante determinar si alguna de las grabaciones provocó reacciones por parte de más informantes que otras, lo que significaría que jugaría un papel destacado en el estudio. A través de la lectura minuciosa de las transcripciones se elaboraron áreas temáticas de las actitudes de los informantes. Estas áreas temáticas se relacionaron a continuación con las preguntas de investigación en el análisis. Este tipo de proceso de análisis, que es deliberadamente libre en su forma para dejar al investigador analizar el material sin prejuicios sobre lo que cree que piensan los informantes, se resume en el siguiente cuadro:

Escuchar, transcribir → establecer áreas temáticas → relacionar las áreas temáticas con las preguntas de investigación

Cuadro 3. El proceso de análisis

La estructura del análisis se basa en las áreas temáticas para facilitar la lectura. Hemos optado por presentar los resultados por áreas temáticas puesto que se considera una lectura demasiado repetitiva la división en 4 textos separados por grupo de informantes. El análisis empieza con las actitudes de los informantes hacia el concepto de *hablar bien* dado que es una parte integral en las preguntas de investigación y en el guion de preguntas. A continuación se presentan las áreas temáticas que surgieron tras el análisis de las entrevistas. El último apartado está dedicado a los diferentes tipos de errores lingüísticos, presentados según la tipología

⁴⁴ Una muestra de transcripción está incluida en el Apéndice.

de errores adaptada del MCER. En el subcapítulo siguiente se presentará esta tipología que se empleará en el análisis.

3.5 La tipología de errores adaptada del MCER

En el marco teórico se discuten las diferentes definiciones del concepto *error* y se argumenta por usar la tipología del MCER puesto que es la base de la enseñanza de idiomas en Suecia, además de ser construida específicamente para la interlengua. El subcapítulo 6.5 del Marco común (Consejo de Europa, 2002:153-154) está dedicado a *los errores y las faltas* e indica que los usuarios del documento, en nuestro caso los informantes, deben determinar la actitud que van a adoptar ante los errores. No obstante, dados los parámetros del presente estudio es necesaria una adaptación de la tipología.

Primero, hemos adaptado la tipología a la lengua oral. El documento señala los errores de *ortografía*, que no tiene importancia en el presente estudio. En su lugar hemos incluido la *prosodia* (ausente en el original). Aronsson (2015) indica que, paradójicamente, también en los manuales de lengua que emplean el enfoque comunicativo se omite la prosodia y se incluye únicamente los aspectos idiomáticos que tienen la posibilidad de representarse por escrito. Según Aronsson (2015:3) se suele definir la *prosodia* como los fenómenos encima del segmento fónico tales como el acento de palabras y frases. La *entonación* por su lado se define como el patrón tonal y el término *pronunciación* se refiere a todos los aspectos del habla. No obstante, veremos en el análisis que existe cierta confusión entre los tres términos para los informantes. Para ser fiel a los comentarios de los informantes y para facilitar la lectura se relaciona en el presente trabajo el término *pronunciación* con sonidos aislados de partes de palabras mientras la *prosodia* tiene que ver con la melodía de la frase. Consiguientemente, el término *entonación* puede designar tanto la pronunciación de los sonidos específicos como la melodía de la frase, según el contexto.

Segundo, hemos sacado la categoría de errores de *sintaxis* puesto que son errores muy escasos en las grabaciones y por lo tanto los informantes no los comentan.

Finalmente, sustituimos los errores de *pragmática*, *sociolingüística* y *contenido*, categorías que se consideran poco adecuados y demasiado amplios para el presente estudio. En su lugar incluimos el error de *adecuación a la tarea* que tiene más relevancia. A continuación se presentará la versión adaptada a nuestro estudio con 5 tipos de errores.

Tipo de error	Explicación (ejemplos nuestros entre paréntesis)
1. Pronunciación	Ceceo exagerado e inconsecuente, pronunciar la vocal muda u (<i>guerra</i>), la aspiración de la h (<i>hermana</i>). Sonidos específicos.
2. Prosodia	Entonación incorrecta de frases (<i>qué divertido</i>), transferencia de la melodía de la lengua materna. Melodía.
3. Morfología	Verbos, adjetivos (<i>yo no trabajar</i>).
4. Vocabulario	Confusión por haber utilizado una palabra inadecuada (<i>fácil/difícil</i> en la frase <i>es muy fácil hablar sobre...</i>).
5. Adecuación a la tarea	Palabras inadecuadas (<i>palabrotas</i>), falta de actividad, no responder a la pregunta, producción sin contenido, la repetición de frases memorizadas (<i>yo también, ¿y tú?</i>).

Cuadro 4. La tipología de errores adaptada del MCER.

Cabe resaltar el quinto tipo de error: la adecuación a la tarea. Indica que la *ausencia* de producción puede considerarse un error. Es más, no solo la ausencia de producción sino también la producción irrelevante o la simple repetición de frases memorizadas son consideradas errores. Una estrategia del aprendiz es la evitación, simplemente no emplear una construcción dudosa; dicha estrategia no contribuye nada a la interacción, y, por lo tanto, según la tipología del MCER puede considerarse un error.

Hemos visto en el marco teórico que no se suele definir el nivel de gravedad puesto que cada intento ha sido poco fructífero (*cf.* Ellis, 1994:67). El Marco común tampoco nos presenta una solución de cómo clasificar la gravedad de los diferentes errores sino indica que cada usuario del documento debe adoptar una actitud hacia los errores. Se puede criticar el Marco común por no incluir ninguna pista sobre la gravedad de los errores presentados, ya que hemos señalado que el profesor suele encontrarse a solas a la hora de evaluar. En vez de guiarle, el Marco común le deja al usuario libre de interpretar las clasificaciones, solo señala que debe reflexionar sobre la actitud que adopta hacia los errores (Consejo de Europa, 2002:154). Repetimos que el presente estudio es una investigación de las actitudes que los diferentes tipos de usuarios del documento (es decir, profesores y hablantes nativos) tienen hacia los errores.

4. Análisis

En el presente apartado se realizará el análisis según los pasos descritos en 3.4. Está dividido en 3 subcapítulos según las áreas temáticas de las entrevistas, a saber, las actitudes hacia el concepto de *hablar bien* (4.1) y hacia la evaluación del nivel lingüístico de las grabaciones (4.2). El 4.3 está dedicado a los 5 tipos de errores de la tipología adaptada del MCER. Antes de comenzar el análisis conviene recordar los cuatro grupos de informantes del estudio dado que en la investigación se refiere a menudo solo al número del grupo sin la definición:

Grupo 1: Profesores suecos

Grupo 2: Profesores españoles

Grupo 3: Estudiantes

Grupo 4: Otros

Cabe indicar que se presenta el análisis por orden de relevancia y no por orden de grupo, es decir, en cada subcapítulo se discuten primero las actitudes que resaltan en vez de comenzar cada apartado con las actitudes del grupo 1.

4.1. El significado de *hablar bien*

En todas las entrevistas se discute el concepto de *hablar bien*, tanto en general como en la perspectiva de los aprendices de una lengua extranjera. En los siguientes subcapítulos se presentarán las actitudes de los cuatro grupos de informantes hacia el concepto de *hablar bien*. Primero desde el punto de vista de la corrección (4.1.1), segundo con una matización del concepto según los contextos sociolingüísticos (4.1.2) y finalmente se profundizarán los errores graves y los no graves (4.1.3).

4.1.1 La corrección

No consideramos sorprendente que los dos grupos de profesores (1 y 2) tienden a hablar más del concepto de *hablar bien* desde el punto de vista del aprendiz mientras los dos grupos de no profesores (3 y 4) discuten el concepto desde una perspectiva más general. No obstante, veremos en el presente subcapítulo que los grupos de profesores no comparten las mismas actitudes sobre el significado de *hablar bien*. El grupo 2, los profesores españoles, sostiene que para *hablar bien* es necesario una capacidad de hablar espontáneamente sin preparación:

Para mí hablar bien también tiene que ver con (.) tener la capacidad de interactuar con alguien que hable español, no hace falta que sea nativo hablante [...] para mí habla bien el que de manera espontánea es capaz de comunicarse [...].

Informante 2:10, 04:30

Cabe destacar que los informantes del grupo 2 y 3 discuten en gran medida la conexión entre la *corrección* y la *comunicación* y en general exigen más corrección que los otros grupos de informantes. Todos los informantes expresan ideas parecidas a la cita del informante 2:10, no obstante, aunque sostienen que es posible tener una buena comunicación sin una gramática correcta, muestran actitudes negativas hacia los errores lingüísticos, y declaran que una producción oral tiene que ser formalmente correcta para ser considerada buena. En otras palabras, los informantes del grupo 2 se caracterizan por primero sostener que la corrección formal no es necesaria, pero expresar actitudes diferentes a lo largo de la entrevista. Los informantes del grupo 3 comparten estas actitudes:

O sea, entendiendo “bien” por correcto, ¿no? O sea, hablando bien significa hablar correcto.

Informante 3:5, 03:10

3:1: Bueno, con lo de hablar bien me refería a corrección gramatical, léxica, todo esto, sintaxis correcta.

E: ¿hablar bien (.) tiene una connotación de (.) otro nivel, gramatical?

3:1: sí, pero una corrección formal, puramente, ¿sabes? No hablar, o sea, hablar mal significaría para mí, como hablar pues por ejemplo sin conjugar bien verbos o con errores con plurales o géneros.

Informante 3:1, 05:30

Se nota que la conjugación del verbo y el género del sustantivo son dos asuntos que los informantes suelen abordar espontáneamente en las entrevistas. Los informantes sostienen que esta corrección gramatical es algo que el aprendiz va adquiriendo con el estudio de gramática pero también con la interacción con personas hispanohablantes.

E: ¿Hay una diferencia entre “hablar” y “hablar bien”?

3:13: Sí, hablar bien quizá es pensar más las estructuras gramáticas [sic] (.) el vocabulario que se utiliza, no sé, quizá prestar más atención a cómo se habla y no, decir lo primero que se te pasa por la cabeza.

3:13, 04:40

Para el grupo 3, las palabras claves conectadas con el concepto de *hablar bien* son *estándar* y *estandarización*. Cuando se les pregunta por la diferencia entre *hablar* y *hablar bien*, subrayan que no se puede considerar un lenguaje de jerga o regionalismos como *hablar bien* sino es obligatorio un registro formal de la lengua. Con la excepción del grupo 2, los otros informantes del estudio no enfatizan esta exigencia de corrección formal.

A diferencia de los grupos 2 y 3, en el grupo 4 no hay consenso sobre el significado de *hablar bien*. Por un lado existen cinco informantes para quienes los conceptos *hablar* y *hablar bien* no se distinguen en cuanto al nivel formal de la lengua de los aprendices. Es decir, la diferencia entre *hablar* y *hablar bien* no se halla en los niveles diferentes de la competencia gramatical que un aprendiz pueda tener sino más bien en las estrategias que el alumno usa para que haya entendimiento.

Que haya una comunicación y que haya un entendimiento, que las dos personas lleguen a comprender de lo que están hablando y lleguen al objetivo que es, pues, según la conversación, entenderse, llegar a un punto común.

Informante 4:10, 09:30

Hablar es hablar y hablar bien es intentar hacer que el otro comprenda lo que tú quieres decir.

Informante 4:3, 15:00

A nuestro entender, para la mitad de los informantes del grupo 4 la diferencia entre *hablar* y *hablar bien* es que este último implique una comunicación exitosa. Tienen un enfoque tanto en el receptor como en el emisor del acto comunicativo. Por otro lado se nota que la otra mitad (5 informantes) relaciona el concepto de *hablar bien* con un grado alto de corrección gramatical y un léxico amplio. Esta mitad señala que los aprendices deben ir hacia la perfección (Informante 4:3, 46:00) en el sentido de cometer menos errores formales.

Cuando tú hablas intentas comunicarte que te entiendan, si quieres hablar bien, utilizas un registro más elevado, intentas no cometer errores.

Informante 4:6, 03:20

Hablar bien, pues, intentar hablar lo más correcto posible, como algo más formal.

Informante 4:8, 04:15

Se puede concluir que no hay consenso en el grupo 4 sobre el significado de *hablar* y *hablar bien*. Sin embargo, en casi cada entrevista del grupo 4, *llegar al punto común* (esto es, entenderse) es un tema recurrente. Además, según este grupo, el acto de comunicarse de forma exitosa implica una adaptación del lenguaje al contexto. Incluso es aconsejable *hablar mal* en ciertos casos:

[...] yo pienso que por ejemplo tú puedes cambiar de registro, eso se supone que es hablar mal, a veces, y sin embargo te estás

comunicando mejor, entonces depende de con quién hables puedes hablar mal pero te comunicas [...] para mí hablar bien es tener muchos registros, la posibilidad de cambiar de registro [...].

Informante 4:2, 09:40

Consideramos obvio que el concepto de *hablar mal* puede designar numerosos tipos de habla, sin embargo entendemos que la afirmación del informante 4:2 significa que, en contraste con las actitudes de los grupos 2 y 3, para el aprendiz no siempre es aconsejable intentar hablar correctamente sino concentrarse en enviar el mensaje, aunque sea con un lenguaje que el mismo aprendiz sepa que es incorrecto. Es interesante que en cierta medida los informantes del grupo 1, los profesores suecos, muestran actitudes semejantes a las del grupo 4:

Intento quitarles (.) ese rollo de "ay, tengo que decirlo todo perfectamente" no, aquí hablamos aunque lo hacemos mal.

Informante 1:6, 04:45

No consideramos sorprendente que los informantes del grupo 1 relacionan el concepto de *hablar bien* con la enseñanza de ELE, sin embargo, en comparación con los profesores del grupo 2 indican que en el aula de ELE *atreverse*⁴⁵ es más importante que la corrección.

Yo tengo alumnos que son muy buenos, por ejemplo en gramática, en lectura, en escritura, y sin embargo en la parte oral, intentan la frase perfecta (.) y yo les digo "me parece estupendo, tienes frases perfectas, pero olvídate de las frases perfectas".

Informante 1:1, 06:10

Se nota que el grupo 1 tampoco muestra un consenso en sus actitudes hacia *hablar bien*. 5 informantes proponen ideas similares a los grupos 2 y 3 sobre la importancia de una corrección de la lengua hablada, mientras 6 informantes consideran que la corrección no es un factor relevante. Es más, consideramos que los 5 informantes muestran actitudes ambiguas en el sentido de sostener que lo más importante es *atreverse*, y al mismo tiempo subrayar que la corrección juega un papel importante. Tal y como indica Kramsch (1993:75), cabe preguntarse cómo el alumno se va a atrever a hablar si sabe que será evaluado por su grado de corrección. Es decir, el profesor en este caso se contradice sobre la importancia de la corrección. Por un lado, exige una lengua enfocada en el contenido en vez de la forma, por otro lado, la evaluación

⁴⁵ La palabra *atreverse* designa en el presente estudio *atreverse a hablar* y puede considerarse tanto un concepto como una estrategia por parte del aprendiz. Para ser fiel a los comentarios de los informantes se emplea *atreverse* en el texto generalmente como un concepto.

de la corrección gramatical juega el papel más destacado. En 4.2.1 se discute más en detalle el papel del profesor de los grupos 1 y 2 y su enfoque en la forma en vez del contenido.

A modo de conclusión, conviene repetir que los informantes de los grupos 2 y 3 muestran actitudes uniformes en el sentido de relacionar el concepto *hablar bien* con una corrección formal, mientras para los grupos 1 y 4 no hallamos una homogeneidad de actitudes. La mitad de cada grupo expresa actitudes parecidas a los grupos 2 y 3 puesto que consideran que no es suficiente con una mera producción sino es necesaria una corrección por parte del alumno.

4.1.2 Contextualización sociolingüística

Todos los informantes del estudio enfatizan que la comunicación es un concepto clave para poder *hablar bien*. Durante las entrevistas todos los grupos señalan los numerosos contextos sociales en los cuales existe y opera la lengua. Según los informantes de los grupos 1 y 2, para discutir el significado de los conceptos *hablar* y *hablar bien* es necesario reconocer que implican diferentes requisitos del hablante en situaciones distintas. El significado de *hablar bien* cambia dependiendo de los contextos y las situaciones lingüísticas diferentes. Cabe destacar que no solo es un asunto para aprendices de una LE sino para nativos también, dado que sobre todo el grupo 2 sostiene que, aunque una persona sea nativa, no significa que hable bien automáticamente.

Si pones a mí madre, o mí abuela en una situación en la que tenga que hablar sobre política internacional, eh, con una persona X, probablemente no pueda hablar bien, porque no tenga el vocabulario para hablar de esa manera.

Informante 2:3, 12:30

El informante 2:3 señala que el concepto de *hablar bien* no se logra automáticamente con los estudios sino que también incluye factores sociolingüísticos (cf. 2.1.6). Es decir, los requisitos para *hablar bien* cambian según la situación comunicativa y según el hablante que produce la lengua. Antes de discutir los detalles lingüísticos los informantes de todos los grupos del presente estudio sostienen que en general los alumnos grabados *hablan bien*, considerando que son aprendices los que hablan.

Hombre, si tienes que aprobar un examen para verificar tu nivel de español, y cometes ese tipo de error de *la tema de la programa*, pues es grave, pero a la hora de comunicarte en la vida cotidiana, en la calle,

para pedir algo, para relacionarte, no es un error que impida comunicarte.

Informante 2:9, 33:00

El informante 2:9 expresa la necesidad de considerar los diferentes contextos de la lengua hablada, es decir, que la enseñanza en el aula es una preparación para la producción espontánea que el alumno va a realizar en el futuro. Los informantes del grupo 2 observan a menudo la diferencia entre lo que les llama la atención y lo que funciona en la vida cotidiana, esto es, la diferencia entre el contexto escolar y el mundo fuera de la enseñanza. Los dos grupos de profesores comparten esta distinción entre el mundo escolar y la llamada *vida real*. Fulcher y Davidson (2007:249) señalan que la diferencia entre las dos situaciones es uno de los problemas principales en la evaluación lingüística, principalmente por la dificultad de recrear la *vida real* en un contexto escolar. Para el presente estudio la corrección es relevante porque, aunque pueda ser importante en la escuela, no es el caso en contextos auténticos en contacto con hablantes nativos:

Qué es más importante, pues para mí como profesor lo más importante es que hablen, es lo más importante, y no la corrección sino el hecho de hablar (.) porque solo cometiendo errores se aprende [...].⁴⁶

Informante 1:3, 11:10

En el contexto escolar se consideran graves los errores llamados básicos porque son transgresiones a normas que se enseñan desde el primer día de clase, pero en la vida cotidiana, estos errores no tienen tanta importancia puesto que no impiden la comprensión. Consideramos que la discusión de los informantes está relacionada con los numerosos estándares de la lengua discutidos en el marco teórico (*cf.* 2.1.2). Aunque no es el tema del presente estudio cabe recordar que la lengua que los alumnos aprenden en la escuela difiere dependiendo tanto del profesor como del sistema educativo⁴⁷.

Los informantes muestran aquí una actitud hacia el error parecida al *error como símbolo de progreso*. Para los informantes profesores de los grupos 1 y 2 los errores son importantes también por su papel en la enseñanza. El profesor analiza la lengua producida por los alumnos y la utiliza para decidir qué asuntos gramaticales de la lengua que son necesarios repetir o profundizar. Los informantes expresan de esta

⁴⁶ Versión original: Vad är viktigast, ja för mig som lärare är det viktigast att de pratar, det är det absolut viktigaste, och inte hur korrekt de talar, utan att de talar (.) därför att det är bara genom att göra fel som man lär sig någonting.

⁴⁷ Por esta razón se grabaron alumnos de dos escuelas distintas en el presente estudio.

manera una idea principal del enfoque comunicativo, a saber, que el objetivo principal para el profesor es preparar y animar a los aprendices a explotar su competencia limitada (Canale, 2000:74). Los informantes de los grupos 3 y 4 abordan también la necesidad de considerar *los registros* de la lengua hablada. Es un tema que es parte de la competencia comunicativa (Widdowson, 2000:90). Es decir, discutiendo el significado del concepto *hablar bien* varios informantes indican que existen varias maneras de lograrlo. Para ponerlo en términos cotidianos de los informantes, se puede decir que diferentes situaciones exigen lenguajes distintos. Un informante del grupo 4 señala que la forma en la que comunica durante la entrevista no es la misma que emplea cuando habla con sus padres o abuelos, y en el grupo 3 se nota las mismas ideas:

Hablar, por ejemplo, puede ser la conversación que vamos a tener ella y yo después de esto, de esta entrevista, pero hablar bien yo relaciono con temas formales.

Informante 3:7, 02:30

Los informantes de los grupos 3 y 4 sostienen que la finalidad de hablar es la comunicación, y la comunicación puede ser válida aunque la forma no sea exactamente correcta; depende del tipo de mensaje y el tipo de receptor. Los informantes consideran que existen varios contextos de la lengua hablada y el hablante que *habla bien* es él que pueda *adaptarse* a la situación comunicativa. En el marco teórico (2.1.6) se discuten las propuestas de Widdowson (2000) y Griffin (2005) que subrayan la importancia del concepto *adaptarse*. Los informantes del presente estudio confirman estas propuestas indicando los numerosos aspectos sociolingüísticos y señalando que un buen hablante puede adaptar su lengua:

E: ¿Qué significa hablar bien?

2:9: Es un término muy amplio, para mí es hablar con adecuación, a la situación en la que estás inmerso, la que estás viviendo, hablar con adecuación significa, si estás en un contexto muy formal necesitas utilizar un registro de lengua formal, adecuado a ese contexto, si estás en un contexto muy coloquial, incluso vulgar, informal, tienes que adecuar también lo que estás diciendo, a ese contexto, la persona que sabe adecuarse, es hablar bien.

Informante 2:9, 01:00

Todos los informantes del estudio afirman que la gramática solo es una parte de la competencia comunicativa y hacen hincapié en la posibilidad de adaptarse al contexto. El grupo 2 de profesores españoles enfatiza que la diferencia entre los niveles intermedios y avanzados de ELE se halla en esta capacidad de adaptarse al

contexto y no en conocimientos gramaticales. Es decir, según este grupo la interlengua de aprendices avanzados e intermedios se distingue más en términos de la competencia pragmática y sociolingüística que la competencia idiomática. Griffin (2005: 113) indica que para hablar una lengua es suficiente una gramática básica mientras un uso avanzado exige una automatización de las construcciones complejas, no obstante, los profesores españoles del presente estudio muestran actitudes diferentes:

Para llegar a un C2 ya lo que te exigen, es adecuación al contexto, una competencia pragmática, sociolingüística, discursiva, entonces habla bien él que se adapta, desde el punto de vista de estudiante extranjero, él que se adapta a los niveles en los que está.

Informante 2:9, 03:10

Se discutirá el tema de *adaptarse* también en el apartado 4.3.5 sobre el error de la adecuación a la tarea. Los informantes del grupo 3 son conscientes de que el registro de lengua cambia en ámbitos sociales diferentes y según ellos el contenido enseñado en la escuela suele pertenecer a una lengua estandarizada. Según nuestro análisis, aunque el grupo 3 señala los registros diferentes, para ellos es necesario dominar dicha lengua estandarizada para poder *hablar bien*. Es decir, según los estudiantes del grupo 3 *hablar bien* y hacerse entender son dos acciones distintas. El grupo 3 en general sostiene que entiende todo el contenido de los diálogos, no obstante, es evidente que para ellos se trata de una lengua de aprendices que no pertenece a la lengua estándar.

[...] Si quieren realmente hablar bien el español tienen que seguir [...] para solucionar estos errores.

Informante 3:13, 20:40

Aunque a primera vista se puede concluir que la visión del grupo 3 de los errores como símbolos de *fracaso* (cf. 2.1.2), es necesario considerar los registros y el estilo del habla que son discutidos en la propuesta de Tarone (1983:152) en la que la interlengua del aprendiz está organizada en un continuo. Según los informantes del grupo 3 *hablar bien* corresponde al estilo cuidado y la lengua de los alumnos grabados pertenece más bien a un estilo más libre. Se puede deducir que los informantes del grupo 3 observan cierta calidad en la lengua de los alumnos suecos. Sin embargo, para ellos es un lenguaje de aprendices y consiguientemente tiene requisitos diferentes que los otros tipos de lengua. En comparación, el grupo 2 expresa actitudes más negativas hacia la producción de los alumnos:

La mayoría ha hablado mal, ha cometido demasiados errores.
*Informante 2:9, 36:20*⁴⁸

En este sentido el grupo 3 hace hincapié en los errores como un proceso *interactivo* puesto que según ellos es posible *hablar bien* siendo un aprendiz, siempre y cuando se considera la producción una parte de la interlengua. Por otro lado el grupo 2 en este caso muestra una visión de los errores como símbolos de *fracaso*.

Concluyendo, los informantes del estudio sostienen que la lengua opera en varios contextos sociales, y el hablante que *habla bien* puede adaptarse a estos contextos. No obstante, los grupos 2 y 3 muestran actitudes más críticas hacia la lengua de los aprendices y expresan que los errores son símbolos de *proceso interactivo* o incluso *fracaso*. En el marco teórico (*cf.* 2) se ha demostrado que *hablar bien* no significa cometer menos errores cuando se trata de la interlengua de los aprendices dado que un alumno que comete un error muestra que está avanzando en el proceso de aprendizaje. A pesar de ello los grupos 2 y 3 expresan actitudes de errores como símbolos de *fracaso* y en este sentido estos grupos contradicen la teoría de la interlengua. En contraste, discutiendo el significado de *hablar bien*, los grupos 1 y 4 insisten en la comunicación y que los errores son símbolos de *progreso*.

4.1.3 Errores graves y no graves

En el marco teórico (2.1.3) se discuten los intentos poco fructíferos de los investigadores de establecer una jerarquía de la gravedad de los errores lingüísticos. Aunque el objetivo del presente estudio no es establecer una jerarquía de errores, preguntamos por la gravedad en las entrevistas y se nota que frecuentemente ocurre que los informantes expresan una idea que contradice sus actitudes previas. Por consiguiente consideramos que es necesario matizar el significado de los "errores graves". Veamos un ejemplo:

E: La primera cosa que mencionaste fue fallos de género.
3:9: hmhhh. [...] suena extraño,
E: sí, y en B1,
3:9: no se debería cometer, pero, por mi parte, es totalmente comprensible.
Informante 3:9, 53:10

En el ejemplo de arriba no está claro si el informante considera la confusión de género de los sustantivos como algo grave o no. Por un lado, insiste en que no se

⁴⁸ Cabe indicar que el mismo informante expresa ideas contrastivas al comienzo del subcapítulo.

debe cometer el error en la producción y que "suena raro", por otro lado el informante sostiene que para él, no es tan importante ya que es comprensible.

E: Algunos dicen "mi viaje favorita", y algunos hispanohablantes dicen que no es un error grave.

3:12: ¡no, no!

E: ¿Pero suena mal?

3:12: Sí.

Informante 3:12, 19:15

Cabe decir que el error de género en este caso puede considerarse tanto *un error no grave* como un error que *suena mal*. En general en la investigación sobre los errores lingüísticos se considera que si un error suena mal, es grave (*cf.* 2). No obstante, numerosos informantes del presente estudio niegan esta afirmación, subrayando que por ejemplo los errores de género suenan mal a pesar de ser errores no graves. Es necesaria una consideración del contexto educativo en el cual los alumnos producen la lengua, es decir, que la mayoría de los errores son aceptados porque son producidos por aprendices. Tal y como se indica en la introducción la aceptabilidad social de los errores cambia dependiendo de quién produce la lengua. Por lo tanto los errores que sonarían mal si fueran producidos por un alumno de un nivel avanzado no serían considerados tan graves para un principiante. Consiguientemente, dado que los informantes del grupo 3 tienden a aceptar muchos errores que nunca aceptarían en la producción de un nativo, la correlación entre los errores que *suenan mal* y los errores *graves* carece de importancia. Por ejemplo, un informante dice:

Cuando escucho una persona hablando español y sé que no es su primera lengua, yo nunca, nunca me molesto [...].

[...] claro que suena extraño y suena diferente, pero, pero inmediatamente en mi cabeza "a OK, lo que quiso decir fue esto".

Informante 3:4, 35:40 y 41:20

El grupo 3 percibe con facilidad los errores de los aprendices y los informantes apuntan errores que solo aparecen una vez en las grabaciones. Es decir, aunque es obvio por sus comentarios que observan los numerosos errores en las grabaciones, la gran mayoría tiene una esperanza de que los alumnos progresen y, por lo tanto, dejen de cometerlos. Los informantes declaran que no suenan mal cuando efectivamente piensan que los errores perturban la audición, pero el hecho de que estén producidos por un aprendiz disminuye la gravedad. Las actitudes de los informantes del grupo 3 afirman lo que presentan Ellis y Barkhuizen (2005:56), a

saber, que en general se aceptan más errores si se sabe que son producidos por un aprendiz. Los informantes *quieren* entender el mensaje y no se concentran en la corrección de la gramática. En este sentido los informantes del grupo 3 generalmente tienen una visión del error como *proceso interactivo*, es decir, que la interlengua de los alumnos pertenece a otro estándar diferente a la lengua de los hispanohablantes nativos. La exigencia de los informantes del grupo 3 no es que los aprendices suecos hablen bien en el sentido de hablar correctamente, sino que se entienda el mensaje.

[...] quizá tendemos a dejar un poco al lado si ha cometido errores aunque sean muy grandes, estos que he apuntado son los que más me han sorprendido porque los han repetido porque (.) son cosas que aquí no, [...] si quieres mejorar el idioma, deberías no hacer.
Informante 3:13, 18:10

Cabe resaltar que el informante menciona la repetición del error que se discute en el marco teórico (*cf.* 2.1.3). No hay consenso en las investigaciones lingüísticas sobre la gravedad de la repetición de los errores. No obstante, en el presente estudio los informantes del grupo 3 afirman que son más graves los errores que se repiten y el mismo error que al principio fue clasificado como un error de tercera prioridad empieza a causar irritación, trasladándolo a la segunda prioridad. Del mismo modo, cuando el alumno pronuncia el mismo error varias veces, el grupo 3 cambia su actitud y lo considera un símbolo de *fracaso* en vez de *proceso interactivo*. De cierto modo consideramos paradójico el hecho de que esta sistematicidad de la interlengua de los alumnos (*cf.* Torijano Pérez, 2004) provoque irritación dado que se puede anticipar que el oyente acepta que el hablante no conoce la forma lingüística correcta. James (1998:109) sostiene que el oyente se acomoda al estilo del hablante, no obstante, no es el caso para el grupo 3 del presente estudio. En general aceptan los errores porque son un producto de los aprendices, pero los informantes del grupo 3 consideran que el mismo error lingüístico se vuelve más grave si se repite. En otras palabras considerando las actitudes del grupo 3, la afirmación de James no se cumple.

Las actitudes de los informantes del grupo 1 son contradictorias en el sentido de que sostienen que ciertos errores, sobre todo a la hora de conjugar mal (o no conjugar) un verbo, provocan irritación a pesar de que no interrumpen la comunicación. Los informantes reaccionan de forma negativa hacia el error de "yo no trabajar, yo estudiar" aunque en realidad se entiende que el alumno quiere decir "yo no trabajo, yo estudio". Dado que la comunicación no se interrumpe, el elemento perturbador no es el error *per se* sino el hecho de que, según los informantes, los alumnos *deban* saber que es necesario conjugar el verbo:

Es tan fácil decir "yo no trabajo, yo estudio", deben aprender eso, ¡sea como sea⁴⁹!
Informante 1:5, 29:00

Los informantes del grupo 1 manifiestan actitudes similares a las del informante 1:5. Expresan frustración en el sentido de que hablan con sus alumnos sobre la importancia de conjugar los verbos y aun así es un error muy común en la producción oral de los aprendices. Las grabaciones de los alumnos y las actitudes del grupo 1 confirman lo que sostiene Gutiérrez Araus (2004:23): que el verbo es una de las mayores dificultades en la adquisición de ELE. Los informantes de este grupo consideran que los errores de este tipo son graves por el hecho de haberlos explicado varias veces a los alumnos en el aula y no porque impidan la comunicación o causen confusión.

En contraste con las actitudes de frustración de los informantes suecos, los nativos hispanohablantes del grupo 4 señalan que para ellos no siempre es adecuado clasificar los errores como graves. Es decir, cuando escuchan los errores de los alumnos grabados, reaccionan de una manera comprensiva:

4:4: También confunden bastante el verbo ser y estar

E: ¿Y cómo suena? ¿raro?

4:4: No creo que sean terribles porque creo que es normal que lo confunden si estás estudiando la lengua, se entiende el mensaje, pero, a veces me parece divertido, no sé por qué, lo entiendo porque están estudiando la lengua y es normal que cometen ese error, no lo veo raro.

Informante 4:4, 26:50

Parece un poco como de Tarzán, tú Tarzán, yo Jane, tu trabajar, pero si dices yo no trabajar, yo estudiar, claro, ahí, como le acompañas con otro que sí que está bien, no sé, pero no es grave, es gracioso.

Informante 4:9, 34:45

Es necesario precisar que solo los informantes del grupo 4 indican que los errores de este tipo pueden ser graciosos. Sobre la gravedad de los errores, aunque los informantes del grupo 4 reconozcan que los alumnos grabados también cometen errores morfológicos, dan más importancia a la fluidez y a la pronunciación.

E: ¿Cuáles son los errores que has notado?

⁴⁹ Versión original: Det är så lätt att säga, yo no trabajo, yo estudio, det ska de banne mig lära sig.

4:1: Me dio la impresión de que cuesta más todo que es géneros, de los sustantivos, como chico, chica y los tiempos verbales también, dudaban y a veces fallaban directamente [...]

E: ¿Y consideras un error de verbo como más grave, o es peor tener un ritmo muy lento?

4:1: Para mí es peor el ritmo lento.

Informante 4:1, 24:40

Aunque los informantes del grupo 4 muestran actitudes divergentes hacia varios temas del estudio, a la hora de considerar el error más grave sostienen que una falta de fluidez impide la comunicación de una forma considerable. Con el término falta de fluidez los informantes describen un ritmo lento, tal y como se señala en 2.1.6; la producción de lengua espontánea sin pausas innecesarias o hesitación exagerada. También los informantes del grupo 2 consideran grave la falta de fluidez porque según ellos causa confusión y el oyente pierde el interés.

[habla del diálogo 4] muchas vacilaciones, entonces estas vacilaciones, estas palabras fragmentadas [...] impiden la comunicación, para mí estos errores son los graves porque son los que realmente te dificultan muchísimo, la interacción, la comunicación con el resto, los errores de concordancia no te impiden la comunicación, los errores de tiempo de verbo no te impiden la comunicación, estos errores sí te impiden.

Informante 2:6, 23:40

Debe notarse que el informante subraya las "palabras fragmentadas" que se indica en 2.1.6 como las pausas vacías y rellenas. Los aprendices de una lengua tienden a hacer pausas sin información alguna, cuando un nativo suele pronunciar una muletilla para continuar con la producción oral sin interrupción (Blake y Zyzik 2016:151). Casi todos los informantes del grupo 2 comentan la gravedad de la falta de fluidez, además señalan que el ritmo está relacionado con la entonación y con respecto al diálogo 4 sostienen que las alumnas no querían hablar, es decir, según los informantes los alumnos muestran desinterés por la tarea.

[...] las pausas del 4, claramente (.) porque me han hecho así pfffff, yo miro al otro lado, es que no sé exactamente lo que han dicho, ese es el problema o el error que es más raro, entonces qué más me da si lo ha hecho correcto, si tenía vocabulario, si yo estaba pensando en otra cosa [...].

Informante 2:8, 47:40

El grupo 2 critica el diálogo 4 puesto que es el diálogo más lento causado por las vacilaciones y pausas exageradas. Es más, un informante explica que no suena natural para un hispanohablante y señala que suele discutir el fenómeno en sus clases:

Yo siempre les digo a los alumnos que en el caso que les falte vocabulario para poder expresarse con fluidez, que lo comenten, que lo digan "no sé cómo decir esto", "me falta esta palabra", "un momento, estoy pensando".

Informante 2:2, 48:40

El informante habla de estrategias y evoca lo que se presenta en el marco teórico del presente trabajo, es decir, que la falta de vocabulario también es una falta de estrategias. Se nota durante las entrevistas que el vocabulario del aprendiz juega un papel importante que se discute más en detalle en el apartado 4.3.4. Además de la importancia de tener estrategias para comunicarse sin el vocabulario adecuado un informante subraya que "La gramática tiene un límite, el vocabulario no" (*Informante 2:7, 27:50*). Según este informante los aprendices llegan a un punto en el cual no es productivo repetir la gramática porque no contribuye a la fluidez de su lengua hablada. Por otro lado, dado el tamaño del léxico un aprendiz siempre puede disfrutar de un vocabulario extensivo, y según el informante, el alumno nunca va a parar de aprender nuevas palabras.

Para resumir, señalamos que los diferentes grupos del estudio enfocan asuntos distintos a la hora de discutir los errores graves. El grupo 2 indica que el error más grave es la falta de fluidez dado que el oyente no entiende o pierde el interés, además señala que la falta del léxico adecuado es un factor importante para obtener dicha fluidez. El grupo 4 habla también de la fluidez, no obstante, señala que el género les disturba más que la falta de fluidez. Los suecos, el grupo 1, por su lado expresan actitudes de frustración; para ellos no cabe duda de que el error más grave es la conjugación de los verbos porque es un asunto que explican en sus clases. Finalmente, el grupo 3 indica el *proceso interactivo* de los errores, que el mismo error puede considerarse no grave al mismo tiempo que suena mal. Cabe también señalar la diferencia a la hora de comparar errores y discutir su gravedad entre los cuatro grupos. Viene de forma natural a los informantes de los grupos 1, 2 y 3 mientras los informantes del grupo 4 reaccionan con confusión; se nota que no están acostumbrados a discutir estos asuntos. No obstante, dado que los primeros tres grupos están involucrados en el mundo de la enseñanza nos parece natural que los informantes del grupo 4 reaccionen de otra manera. Finalmente subrayamos que según nuestro análisis los grupos 3 y 4 no evalúan la lengua de las grabaciones en

niveles, tal y como hacen los dos grupos de profesores. Es decir, los informantes de los grupos 3 y 4 notan que las personas que hablan en las grabaciones son aprendices pero, en contraste con los grupos de profesores no les parece tan importante la división en niveles de principiantes o intermedios. Por otro lado, esto último es sumamente importante para los grupos 1 y 2. En 4.2.1 se discute más en detalle el papel del profesor de los grupos 1 y 2.

4.2 La evaluación del nivel lingüístico

A propósito de la evaluación del nivel lingüístico de los alumnos grabados es necesario precisar que los profesores de los grupos 1 y 2 discuten el nivel relacionándolo a la escala del MCER: A1, B1 etc. Los grupos 3 y 4 por su lado, hablan del nivel en términos más generales como nivel principiante o nivel intermedio.

Primero, debe resaltarse que el grupo 2 de profesores españoles considera que los aprendices grabados son principiantes. Los alumnos suecos llevan por lo menos cinco años estudiando el idioma y el grupo 1 de suecos por su lado sostiene que los alumnos son de nivel intermedio. Todos los informantes del grupo 2 afirman que se entiende todo en los diálogos, declaran que no hay problemas de comprensión y que el objetivo comunicativo se cumple en todos los diálogos. Sin embargo, tras afirmar que se entiende todo, indican que consideran que los alumnos son principiantes, y cuando se profundiza en las preguntas sobre los diálogos específicos muestran actitudes más críticas hacia el nivel.

En la primera parte [diálogos 1-3] supongo que sería un nivel A1.
Informante 2:2, 17:10

Son principiantes, claro, el primer grupo [diálogos 1-3] yo lo metería en un A1, el segundo [diálogos 4-6] en un A2, que intentaba utilizar a lo mejor un poquito el pasado.
Informante 2:7, 15:00

Es llamativo que los profesores españoles consideren que los alumnos suecos del curso *Español 4* producen lengua de nivel A1-A2. Se mostrará en los subcapítulos siguientes que en gran medida se basa la evaluación en el manejo de asuntos gramaticales tales como la conjugación de los tiempos verbales. Por otro lado, el grupo 1 señala que según ellos son alumnos de los cursos *Español 3* o *Español 4*. Una posible explicación de este hecho podría residir en que los profesores suecos reconocen el nivel de la lengua de los alumnos suecos; se mostrará en 4.3.3.1 que el grupo 1 también emplea el manejo de los verbos para evaluar el nivel lingüístico.

Galloway (1980:432) subraya que los no nativos suelen ser más duros a la hora de evaluar la lengua, sin embargo, por lo que se acaba de presentar no es el resultado del presente estudio.

El grupo 2 señala que siempre hay un nivel heterogéneo en los grupos de alumnos, así que para la gran mayoría no es una sorpresa que los alumnos estén todos en el mismo curso. Otra razón por la cual el grupo 2 considera que los alumnos tienen un bajo nivel de español es el vocabulario que según los informantes es elemental. Cabe mencionar también que todos los grupos señalan que los tres primeros diálogos, los ejemplos de la tarea *Citas rápidas*, son mejores ya que gozan de mayor fluidez. Los diferentes tipos de tarea generan lengua diferente (Durão, 2007:49) y en *Citas rápidas* los alumnos solo se presentan y hablan de sus intereses mientras que se puede argumentar que en *El viaje favorito*, cuya estructura requiere ideas más complejas como contar una historia del pasado, se requiere una lengua de un nivel más avanzado. Además notamos que, igual que el grupo 1, varios informantes consideran que los errores que cometen son muy típicos de aprendices. Un informante considera que los diálogos son buenos ejemplos de una lengua producida en un contexto escolar, según este informante se nota que no solo son aprendientes, sino que los ejercicios son muy típicos de la enseñanza de ELE.

Aunque tres informantes del grupo 2 consideran que se trata de un nivel inicial de la lengua, sobre todo los primeros tres diálogos, cabe destacar que para la gran mayoría (7 informantes) los alumnos en general están en un nivel A2 según la escala del Marco común. Consideramos notable que los profesores españoles sostengan que la producción de los alumnos suecos esté a este nivel cuando el curso *Español 4* debe corresponder al nivel B1. Lindqvist (2006) señala que se considera que el uso de la lengua meta en una producción oral es una muestra de que los aprendices son de nivel avanzado. No obstante, a pesar de que los alumnos no emplean palabras en sueco, los informantes del grupo 2 evalúan a los aprendices suecos como principiantes. Es decir, para el grupo 2 el hecho de que los alumnos hablen español sin incorporar palabras suecas no juega un papel decisivo en la evaluación. De esta manera las actitudes del grupo 2 contradicen la teoría. Los informantes argumentan que los alumnos hablan bien, pero opinan que son alumnos del nivel A del Marco común cuando en realidad son alumnos que deben haber superado los pasos iniciales.

El grupo 3 considera que las 6 grabaciones pertenecen a niveles diferentes. Aunque todos los informantes sostienen que entienden todo el contenido de las grabaciones, notan una diferencia de nivel lingüístico en los diálogos:

Hay algunos que, no sé si es así, pero se nota como más nivel que otros.

Informante 3:2, 31:30

Repetimos que no se discute el nivel de los alumnos antes de escuchar. En cada entrevista se pregunta por cuánto tiempo el informante cree que el alumno ha estudiado español. Las respuestas oscilaron entre unos meses y dos años, evidentemente son respuestas muy distintas de los cinco (algunos seis) años que los alumnos suecos llevan estudiando la lengua. No obstante, cuando se ha explicado el sistema, que se trata de estudios en Suecia con clases 2-3 veces por semana, muchos informantes comparan con su experiencia de aprender inglés y expresan que entienden la necesidad de más tiempo de estudios que solo unos meses para llegar al nivel que tienen los alumnos grabados. Varios informantes incluso agregan que han estudiado inglés durante más de 5 años pero que nunca podrían producir diálogos del mismo nivel que los alumnos suecos en español. Porcher (2004:41-42) discute el hecho de que los alumnos en realidad tienen un tiempo limitado para practicar la lengua y que varios años de estudios no significa más que algunas horas de práctica oral del idioma. Aun así, según el grupo 3 los alumnos son principiantes, algunos "mejores que otros".

Con la excepción de algunos detalles minúsculos, los informantes del grupo 4 sostienen que se entiende todo el contenido en los diálogos. El único diálogo con problemas de entendimiento es el cuatro, que se discute más en detalle en 4.2.2.1. En contraste con el grupo 2, los informantes del grupo 4 hacen hincapié en el hecho de que los alumnos no empleen palabras en sueco. Según ellos es una muestra de un buen nivel, afirmando la teoría que presenta Lindqvist (2006), a saber, que el uso de la lengua meta se suele atribuir a los aprendices de nivel avanzado. El grupo 4 en general está de acuerdo con el grupo 3 y sostiene que hay diferentes niveles de lengua en los 6 diálogos; considera que algunos alumnos son principiantes mientras otros llevan años estudiando.

La primera reacción de los tres grupos de nativos es indicar que los alumnos grabados son principiantes. No obstante, los profesores suecos sostienen que para ellos el nivel corresponde al curso *Español 4*, principalmente por dos razones: la soltura de los alumnos que hablan sin palabras suecas y el uso de los verbos que, para los profesores suecos, es una indicación de un nivel más alto. Todos los informantes del grupo 1 indican que entienden todo el contenido de los diálogos. Para ellos la lengua es típica de los alumnos suecos por los errores que cometen los aprendices. Es decir, se basa la evaluación del nivel lingüístico de las grabaciones según los errores que cometen los aprendices. Mencionan los errores que según ellos son clásicos: todos comentan la conjugación de los verbos, la flexión de los adjetivos y también indican repetidamente la *h* aspirada. El grupo 1 sostiene que los alumnos en gran medida leen un texto y que solo en pocos casos hay una interacción espontánea.

Declaran asimismo que se nota que los alumnos han memorizado partes del texto, aunque se mostrará en 4.2.2.3 que no afecta negativamente a la evaluación del nivel.

Cabe indicar que los informantes suecos del grupo 1 expresan que se entiende todo el contenido, y que no suena mal para ellos. No obstante, también proponen que un hispanohablante nativo podría evaluar la lengua de manera diferente.

Eso es lo que me falta, ya que no soy hispanohablante nativo, que no sé cómo lo interpretaría un nativo, que solo habla español, y por lo tanto es difícil evaluar⁵⁰.

Informante 1:11, 23:30

No cabe duda de que el grupo 1 expresa una actitud de autoconfianza hacia la evaluación de la lengua de los alumnos grabados, es decir, los profesores suecos muestran una seguridad en su papel de profesor. Sin embargo, en tres entrevistas del grupo 1 los informantes expresan la misma idea que el Informante 1:11, a saber, que son conscientes de que un hispanohablante nativo a lo mejor evaluaría la lengua de forma distinta, y en este caso, según los informantes, la evaluación del nativo sería considerada más correcta. En el presente estudio se observa que los dos grupos de profesores evalúan la lengua de los aprendices de forma diferente puesto que muestran actitudes divergentes en ciertos casos. Sin embargo, no consideramos que la evaluación de un profesor nativo sea más adecuada solo por ser producida por un hispanohablante dado que se trata de la evaluación de la interlengua de los aprendices suecos. Esta evaluación exige requisitos específicos y sostenemos que los profesores licenciados son más aptos de realizarla que un hispanohablante sin conocimientos de las características de dicha interlengua. Repetimos que son los profesores suecos quienes estiman correctamente el nivel de los alumnos grabados mientras el grupo 2 considera que los alumnos son principiantes.

4.2.1 El papel del profesor

Los informantes de los grupos 1 y 2 señalan que, dado que son profesores, escuchan a los alumnos de una manera distinta que una persona sin formación pedagógica. Están acostumbrados a comprender la lengua de los alumnos y muchas veces saben lo que el alumno va a decir antes de que lo diga. Indican que *descifran e interpretan* la producción de sus alumnos.

⁵⁰ Versión original: Det är det som är min brist när jag inte har spanska som modersmål, att jag vet inte hur det kan uppfattas av en, den spånsktalande som endast är spånsktalande, så därför är det svårt att bedöma.

Cuando estoy con mis alumnos y están haciendo un ejercicio, siempre sé qué quieren decir.⁵¹

Informante 1:8, 30:45

Según los profesores, ellos conocen los errores comunes de los alumnos y escuchan de una manera crítica, fijándose sobre todo en la forma. En las entrevistas indican que esta manera crítica de escuchar implica una corrección mental por parte del profesor que, según ellos, está anotando mentalmente los errores para explicarlos más en detalle en clase. Se nota durante las entrevistas que emplean dicha corrección cuando escuchan a los alumnos grabados del estudio.

El papel del profesor y la competencia para *descifrar* la lengua de los alumnos no siempre es positivo según algunos informantes, por ejemplo uno que compara al profesor con la madre de un niño, señalando que el profesor *quiere* entender "como la mamá comprende a su niño de 2 años" (*Informante 2:1, 27:50*). Otro informante señala que, gracias a su profesión entiende casi todo, pero puede ser problemático para los aprendices en el futuro:

[...] entonces llega el momento en que tienes tantas estrategias y tantos recursos para entender lo ininteligible, que realmente entiendes todo, nosotros entendemos todo, el problema no es que nosotros entendamos, el problema es que en la calle no entiendan.

Informante 2:6, 12:20

Los informantes de los grupos 1 y 2 indican que enseñar la lengua del contexto escolar no es el objetivo, sino que es necesario preparar a los alumnos para un futuro en el que puedan utilizar el español en su vida cotidiana. Se mostrará en los subcapítulos siguientes que los profesores tienden a concentrarse más en la forma que en el contenido.

Los profesores de los grupos 1 y 2 son conscientes de su papel profesional a la hora de escuchar a los alumnos grabados. Todos los informantes declaran que escuchan de una manera diferente, más enfocada en los errores:

E: Escribiste mucho.

2:6: Es la deformación profesional, [...] si escribes también reflexionas sobre los errores y las palabras, si no escribes, ¿cómo puedes compartir los errores?

Informante 2:6, 05:20

⁵¹ Versión original: När jag sitter med mina elever och de har en uppgift, så vet jag ju alltid vad det är de vill säga.

Cabe repetir que no se habla específicamente de los errores antes de escuchar las grabaciones; se presenta el estudio en términos generales, y se informa que es posible tomar apuntes durante la audición para recordar asuntos interesantes, pero no se menciona la palabra *error*. Aun así, varios informantes de los grupos 1 y 2 indican que las notas que han tomado son únicamente de los errores cometidos por los aprendices. Además, los grupos de profesores toman más notas que los otros grupos de informantes. Los informantes del grupo 2 se concentran principalmente en la corrección de la lengua, y esta perspectiva la atribuyen a su profesión de docente. Es menester señalar la contradicción entre su definición del concepto de *hablar bien* en la cual hacen hincapié en la comunicación y el hecho de que los profesores enfoquen la corrección de la lengua.

Los informantes subrayan que, aunque los alumnos puedan estar muy motivados en el proceso de la enseñanza, casi nunca es una progresión en línea recta. Cabe recordar la comparación de la interlengua con una pasarela imaginaria que se discute en la introducción (*cf.* 1.2.1) en la cual los estudiosos subrayan que el aprendizaje de una lengua es un proceso individual e inestable. Los informantes señalan asimismo que una parte del papel del profesor es reconocer que los conocimientos se aprenden de diferentes maneras, y que es necesario repetir el mismo contenido varias veces en clase. Aun así, los informantes señalan también la frustración que a veces sienten en su profesión a propósito de las actitudes de los alumnos:

[hablando con un alumno imaginario] Eso, que me estás diciendo, lo aprendes en la calle en dos días y yo llevo dos meses enseñándote, como ya, ya [ríe].

Informante 2:1, 50:00

El grupo 1 de profesores suecos indica también la frustración a la hora de escuchar los errores típicos puesto que se trabaja continuamente con estos temas en el aula. Consideramos curioso el hecho de que los informantes sostengan que se han vuelto más tolerantes hacia los errores lingüísticos al mismo tiempo que reaccionan y analizan la lengua de los diálogos de una manera más meticulosa que los otros grupos de informantes. Según nuestro análisis dicen aceptar los errores pero en realidad, dado el enfoque en la forma gramatical de la producción de los alumnos, perciben muchos errores y expresan cierta irritación. Durão (2007:81) indica que el profesor de una LE debe prepararse adecuadamente para identificar los errores típicos de cada etapa de la interlengua. Sin embargo, según el grupo 2 existen ciertos errores tan básicos que un aprendiz del nivel intermedio no los debe cometer. Consideramos

que sostener que cierto error no se debe cometer en cierto nivel es una muestra de la visión de los errores como símbolos de *fracaso*.

Cabe destacar que los informantes del grupo 1 indican que no suelen corregir la producción hablada de los alumnos puesto que, según ellos, muchos alumnos tienen miedo a hablar y los profesores generalmente no quieren interrumpir. Un informante dice que "si me preguntan, respondo, pero no critico la producción" (Informante 1:1, 15:40). Los informantes del grupo 1 muestran actitudes positivas hacia la autocorrección, es decir, cuando un alumno se corrige a sí mismo durante la producción. Para el grupo 1 la autocorrección significa que el alumno no tiene miedo de expresarse. Con lo que se discute en el presente estudio puede apreciarse que los informantes suecos mantienen que lo más importante para los alumnos en la producción oral es *atreverse* y en su papel de profesores sostienen que es más importante poder realizar una producción, aunque contenga errores, que no atreverse a hablar. Consiguientemente, una parte del papel del profesor es mantener un buen ambiente en el aula:

E: ¿Por qué es importante tener un buen?

1:1: [interrumpe] ¿Un buen ambiente en la clase? Porque si yo me siento cómodo con mis compañeros, me abro.

Informante 1:1, 03:30

Cabe aquí señalar que los informantes del grupo 2 no discuten la importancia de *atreverse* en la misma medida, tampoco hablan de la importancia de tener un buen ambiente en clase⁵². El enfoque del grupo 2 es más dirigido a la corrección, no obstante, dados los contextos idiomáticos diferentes ya mencionados y la manera propia de escuchar de los informantes del grupo 2, también señala que es necesario tener cuidado con el enfoque a la hora de escuchar a los aprendices:

Hay un vicio bastante grande entre los profesores, siempre nos pasa a todos, que tenemos el foco muy, muy en la gramática [sic][...].

Informante 2:8, 33:50

La afirmación del informante 2:8 se nota en todas las entrevistas con los profesores de los grupos 1 y 2. Hemos asimismo presentado la contradicción a veces conflictiva entre la *comunicación* y la *corrección* en páginas anteriores. Kramersch (1993:75) señala que

⁵² Aunque no es el enfoque del presente estudio, cabe indicar que los dos grupos de profesores operan en contextos pedagógicos diferentes. Los suecos (el grupo 1) enseñan la lengua en una situación *institucional* mientras los españoles (grupo 2), dado que están en un lugar donde se habla la lengua meta, trabajan en un contexto más *natural*. Para una introducción al tema, ver Véronique et al. (2009).

es muy común que se pida una lengua creativa y enfocada en el contenido pero se evalúa basándose en la corrección gramatical. Los informantes del grupo 2 afirman que los profesores tienden a concentrarse más en la forma que en el contenido.

Según varios informantes del grupo 1, el papel del profesor es llegar a crear un ambiente que anime al alumno a atreverse a hablar en la lengua meta. Muchos informantes indican que es su manera de trabajar hacia la competencia comunicativa. Cabe repetir que los informantes del grupo 1 sostienen que se concentran tanto en la forma como en el contenido, no obstante, se mostrará mediante el análisis que no parecen fijarse en el contenido en la misma medida que los otros tres grupos (sobre todo el grupo 4, véase 4.3.5). Además se nota el factor que se presenta en el marco teórico (2.1.2), a saber, que los evaluadores no nativos suelen fijarse más en las reglas que ellos mismos han aprendido. Aunque muestran actitudes semejantes hacia su papel de profesor, se nota una diferencia entre los grupos 1 y 2 en cuanto a la importancia de considerar el ambiente agradable en la clase.

Se observa que en el grupo 1 hallamos dos informantes que sostienen que su papel de profesor implica posicionarse en cuanto a las actitudes de los alumnos y de los políticos. Es decir, comentan que la asignatura de ELE no es priorizada por los alumnos y es la razón por la que existe una falta de progresión lingüística. Además expresan actitudes negativas hacia el menosprecio de la asignatura ELE por parte de los jefes de estudio y los políticos. Por ejemplo, según los informantes, se suelen poner los cursos de lengua en los horarios menos productivos para la enseñanza. No obstante, aunque son temas sumamente importantes que deben ser investigados rigurosamente, no son el tema del presente estudio y no serán comentados en detalle.

4.2.2 El mejor y el peor diálogo

Preguntando por el peor y el mejor diálogo podemos identificar los factores importantes para una producción oral considerada buena según los informantes. Por consiguiente, en el guion de preguntas de entrevista (*cf.* 3.3.1) están incluidas preguntas sobre el mejor y el peor diálogo. Se mostrará en los siguientes subcapítulos que discutiendo el peor diálogo los informantes expresan sus actitudes hacia los errores y cuando hablan del mejor diálogo presentan los factores que consideran elementales para una comunicación exitosa. Mediante el análisis de las entrevistas de los 4 grupos cabe indicar que son los diálogos 4 y 3 que provocan más comentarios por parte de los informantes. Destaca la crítica hacia los diálogos 4 y 5 mientras se evalúan los diálogos 1 y 3 como los mejores. El último subcapítulo está dedicado al diálogo 6. Dada la escasez de reacciones hacia el diálogo 2 no se le dedica un subcapítulo aunque evidentemente es comentado en el análisis.

4.2.2.1 *El diálogo 4*

La crítica general hacia el diálogo 4 es que los informantes señalan una falta de fluidez. Según ellos, el ritmo es demasiado lento y hay demasiadas pausas para entender bien el mensaje. Consiguientemente, el diálogo 4 es evaluado como el peor diálogo. También perciben una falta de interés por parte de las alumnas, es decir, que su manera de hablar es una muestra de que no se toman el ejercicio en serio según los informantes.

1:11: Número 4, no me, desconecté, algunas veces, como "espera, ¿qué dicen?"

E: ¿Por la velocidad?

1:11: La velocidad, desconecté, y conozco bien la situación, por eso me reí un poco, porque se hace así a veces, cortas, por las hesitaciones [...] ⁵³.

Informante 1:11, 29:30

[Número 4] muy lento y claro, no sé qué ha dicho, porque empezaba a hacer aaaa, eeeee, mmmmmm, e inconscientemente desconectas.

Informante 3:3, 18:18

Al analizar las transcripciones hemos podido determinar que el grupo 4 expresa actitudes diferentes entre sí y es difícil establecer un consenso sobre las actitudes. Sin embargo, una excepción es la evaluación del diálogo 4 en la cual los informantes están de acuerdo. En contraste con los otros diálogos, los informantes abordan el diálogo 4 espontáneamente, es decir, quieren hablar de esta conversación de *El viaje favorito* antes de que el entrevistador tenga la posibilidad de hacer las preguntas. En primer lugar, los informantes expresan que el diálogo 4 tiene problemas del entendimiento. El efecto de la falta de entendimiento es una pérdida del interés.

Al escucharlo, claro, cuesta seguirlo, seguramente si oyes esto, vas a pensar en otra cosa, porque es difícil escuchar [ríe].

Informante 4:5, 29:35

Me ha costado mucho entenderla y también me ha costado entender algunas palabras pero porque el ritmo no, no era el adecuado pero creo que es porque tienen miedo a, a no decirlo bien.

Informante 4:3, 28:20

⁵³ Versión original: 1:11: Fyran där, jag zoomade ut där, ett par gånger var det lite "vänta lite nu, var var de nu".

E: På grund av hastigheten?

1:11: Hastigheten, jag zoomade ut, och det har man ju suttit med det här, därför blev jag lite full i skratt, man har suttit med de här och så zoomar man ut ibland, på grund av all tvekan.

Se observa que los informantes de todos los grupos están de acuerdo sobre la falta de fluidez y que, según ellos, aunque intentan escuchar atentamente les cuesta seguir el diálogo de las dos alumnas. No obstante, se explican las razones de la falta de fluidez de diferente manera. El informante 4:3 considera que las alumnas tienen miedo a cometer errores, y por eso hablan con tantas pausas. Otros informantes tienen una interpretación diferente, a saber, que consideran que el nivel de las alumnas no es el adecuado; la falta de fluidez y las pausas largas son símbolos de una falta de conocimiento o de voluntad. Subrayamos que no se puede asegurar si se trata de inseguridad o falta de interés por parte de las alumnas.

A los informantes de todos los grupos les cuesta entender la conversación por las numerosas pausas; las alumnas de la grabación expresan mucha hesitación. El resultado de esta hesitación de las alumnas del diálogo 4 es que los informantes no recuerdan el contenido. Es interesante para la investigación puesto que el tipo de error que impide la comprensión en el caso del diálogo 4 es de falta de adecuación a la tarea según la tipología adaptada del MCER. Es decir, aunque varios informantes sostienen que los errores más graves son de morfología (sobre todo, la conjugación verbal y el género de los sustantivos) el diálogo 4 es considerado el peor por otros tipos de errores. Consideramos que es una muestra de que no siempre se articula la importancia de la fluidez.

No he dejado de escuchar el número 2 pero sí he dejado de escuchar el 4 que están concentradísima en conjugar los verbos lo más correcto posible.

Informante 2:8, 50:20

El informante 2:8 señala que el diálogo genera una falta de interés, y a pesar de que las alumnas intentan hablar una lengua relativamente correcta, ha dejado de escucharlas. Cabe destacar que son los informantes los que comparan los diálogos entre ellos, no es parte del guion de preguntas. Solo los grupos 1 y 2 comparan las vacilaciones del cuarto diálogo con los errores verbales del segundo. Los grupos 3 y 4 no tienden a hacer este tipo de comparaciones sino que es una muestra del papel del profesor (*cf.* 4.2.1). Dicho papel del profesor implica que se concentre más en la forma que en el contenido. Es más, cabe subrayar que los informantes de los grupos 1 y 2 presentan la crítica más dura hacia el diálogo 4.

[El diálogo 4] Suena infinitamente menos interesante, es mucho más fácil si esto es una conversación real desconectar de esa persona e irte a tu yo interior y no hacer caso, mientras busca esa palabra ya hago yo la lista de compra para después en el supermercado y tal.

Informante 2:8, 29:50

Se nota además que la autocorrección, que para los grupos 1 y 2 es una herramienta productiva, se critica en el grupo 4. La cantidad de interrupciones tienden a hacer la conversación ininteligible. Se puede discutir si las actitudes positivas hacia la reformulación es una parte del papel del profesor, mientras para los hablantes nativos de los grupos 3 y 4 no es una herramienta productiva. Según nuestro análisis, desde el punto de vista del docente la autocorrección es un ejemplo de una estrategia por parte del aprendiz para enviar el mensaje y para mostrar que conoce la forma correcta, mientras parece que los dos grupos de informantes no profesores reaccionan de manera crítica.

Sin embargo, es también notable que existan informantes los cuales sostienen que el número 4 les parece más auténtico que por ejemplo el diálogo 3. Según ellos el diálogo despierta el interés a pesar del ritmo lento:

1:10: Cuando hablaba de Colombia, su madre vivía allí antes, querría saber más, despertó el interés para escuchar la continuación.

E: Pero se terminó.

1:10: Se terminó y me puse como "¡cuéntame más!"

E: Así que es lento, pero para ti es más auténtico [...]

1:10: Exactamente, me parece más auténtico, y se podría continuar con este ejercicio después para elaborar el tema⁵⁴.

Informante 1:10, 26:30

Aunque el ritmo es muy lento, en realidad es más espontáneo que los otros diálogos que querían parecer espontáneos⁵⁵.

Informante 1:7, 19:50

⁵⁴ Versión original: 1:10: När hon pratade om Colombia, min mamma, bodde där innan och sådär, att man ville veta lite mer, man blir intresserad av att höra mer, fortsättningen,

E: Men då är det slut

1:10: Då är det slut och jag blev såhär "berätta mer!"

E: Så att det är långsamt men för dig är det mer äkta [...]

1:10: Precis, det känns mer äkta, man skulle kunna fortsätta med den här övningen sen, för att komma in på andra saker.

⁵⁵ Versión original: Även om det går väldigt långsamt, så är det ju egentligen mer spontant än det som skulle verka väldigt spontant.

En un estudio cualitativo de este tipo pueden encontrarse actitudes divergentes, lo cual podemos apreciar en las citas de los informantes 1:7 y 1:10. Resalta la subjetividad de los informantes, no obstante, aunque se puede considerar que el informante 1:7 tiene cierta razón, cabe subrayar que está relativamente solo en su afirmación de que el diálogo 4 es una muestra de una lengua espontánea⁵⁶. No cabe duda de que la gran mayoría de todos los grupos de informantes considera que es el peor diálogo.

En resumen, varios informantes señalan el ritmo como símbolo del nivel de lengua y usan la palabra también para designar *la fluidez*. Es importante recalcar que el ritmo puede ser tanto positivo, lo cual se notará en los comentarios favorables hacia los diálogos 1 y 3, como negativo, tal y como se acaba de presentar sobre el diálogo 4.

4.2.2.2 El diálogo 5

En contraste con el diálogo 4, se critica el diálogo 5 por no tener el contenido adecuado. En vez de contar la historia de un viaje que se ha hecho, el aprendiz habla en general de países que él considera bonitos. Además, el diálogo comienza con la pregunta "¿dónde quieres viajar?" así que los alumnos no están discutiendo el tema adecuado.

[...] en el quinto, pues, hablaba muy poco así que no había mucho que considerar⁵⁷.

Informante 1:11, 25:20

El peor el cinco, además casi no hablan, creo que es muy corto, en seguida se corta la comunicación [...] bueno primero porque no era lo que tenían que hacer y (...) tengo aquí escrito, no hablan de viaje favorito, es eso de "¿dónde quieres viajar?" y el otro no sé qué dice, los nombres de varios países.

Informante 2:10, 23:40

Ambos grupos de profesores comentan la falta de contenido en el diálogo 5. Cabe resaltar que a pesar de afirmar que el contenido es importante en la producción de los alumnos, tanto los suecos como los españoles sitúan el diálogo 5 en un nivel más alto que el número 4. Consideramos interesante la contradicción de la evaluación puesto que el número 4 no muestra una falta de contenido sino es criticado por los

⁵⁶ Desde un punto de vista pedagógico la subjetividad no tiene que ser negativa. Kramsch (2009:208) señala que la subjetividad del profesor es un requisito para una enseñanza eficaz.

⁵⁷ Versión original: I femte ja, nu sade han ju inte så många ord så det var inte så mycket att ta ställning till.

errores lingüísticos. A la luz de estas afirmaciones podemos concluir que los profesores, tanto los suecos como los españoles, se concentran más en la forma de hablar que en el contenido de lo dicho. Bajo nuestro punto de vista es de alguna manera sorprendente que solo algunos informantes mencionen el contenido de los diálogos cuando dicen que la comunicación es una parte sustancial de la lengua hablada. Se debe asimismo resaltar las similitudes de actitudes de los dos grupos de profesores hacia el diálogo 5.

Los informantes del grupo 4 hablan del diálogo número 5 más que los otros grupos. Según varios informantes los dos alumnos del diálogo 5 tienen cierta fluidez en la conversación y una buena pronunciación. Un informante (4:4 20:20) incluso declara que parecen nativos dada la pronunciación y el ritmo. Hay que reiterar que los informantes emplean el término *fluidez* en este caso para designar la ausencia de pausas.

Por la fluidez, cuando uno no domina mucho un idioma, tiene que pensar, y cuando piensas, dices eeee o mmmmm, las coletillas, para darte tiempo, para no hacer una pausa incómoda, porque estás pensando lo que tienes que decir, supongo.

Informante 4:9, 37:50

Debemos resaltar que es discutible la fluidez en el diálogo 5. A pesar de las afirmaciones del grupo 4, los otros grupos de informantes en general sostienen que los alumnos tienen un nivel relativamente bajo comparado con las otras grabaciones. Es interesante comparar las actitudes del grupo 4 con los grupos de profesores (1 y 2) que consideran que el diálogo 5 es uno de los peores diálogos, sobre todo por la falta de contenido. Aunque el grupo 4 también cuenta con informantes que consideran el número 5 uno de los peores diálogos, la crítica que presentan los otros grupos está prácticamente ausente en el grupo 4. En este sentido el grupo 4 muestra una falta de consenso en las actitudes hacia el quinto diálogo. En un estudio cualitativo siempre habrá diferencias individuales y esta falta de consenso la consideramos una parte de nuestro resultado. No obstante, no cabe duda de que hemos podido hallar patrones generales en los cuatro grupos de informantes y la evaluación global del diálogo 5 muestra una falta de contenido aunque no hay consenso en las actitudes hacia el nivel lingüístico de los alumnos.

Resumiendo, subrayamos que los dos diálogos más criticados del estudio (4 y 5) son ejemplos de conversaciones en las cuales el error principal es la adecuación a la tarea. Consiguientemente, se puede deducir que en la evaluación global de las grabaciones

los informantes consideran la falta de adecuación a la tarea uno de los errores más importantes.

4.2.2.3 *El diálogo 3*

Ya se ha señalado que los informantes indican que los diálogos 1 y 3 son los mejores. Los informantes del estudio discuten el diálogo 3 más que el 1, a pesar de considerar que el 1 es mejor. Presentamos el diálogo 3 primero, dado que los informantes hablan más de este diálogo. Tal y como se señala en 4.2.2, los diálogos 3 y 4 son los que generan más reacciones, independientemente del grupo de informantes. Lo que se resalta en el diálogo 3 es el esfuerzo que hacen las dos alumnas para tener una pronunciación y una prosodia española. Cabe destacar que los informantes consideran el diálogo 1 la conversación con el nivel lingüístico más alto, mientras el diálogo 3 muestra una mejor interacción. En este sentido los informantes en cierta medida diferencian entre nivel lingüístico y la fluidez en vez de considerar la fluidez como parte del nivel lingüístico. Se discute esta contradicción en el apartado 4.3.5.

Se puede discutir si la interacción del diálogo 3 es auténtica o no, los alumnos tenían 15 minutos para prepararse. Aun así, independientemente de si es auténtica o memorizada, la interacción del número 3 provoca reacciones mayoritariamente positivas. Los informantes de todos los grupos consideran que las alumnas logran su objetivo de tener una prosodia más española que sueca.

Hay más como interacción, o palabras que se utilizan como para cuando estás escuchando, confirmar que lo has entendido.

Informante 4:10, 34:25

El tercero, las chicas tienen mucha interacción, y además es algo también típico en suecos, es la entonación, la tendéis hacer igual que en sueco, la pregunta, la respuesta, la exclamación, todo tiene el mismo nivel, pero sabes que es difícil entender si me estás preguntando o estás afirmando, y esas chicas, han captado muy bien, la curva melódica, por ejemplo "qué triste" [...] lo ha hecho realmente con una entonación más cercana a lo que haría un nativo, entonces creo que es el mejor.

Informante 2:3, 21:00

Se nota un patrón evidente en los comentarios puesto que todos los informantes hablan de una fluidez en diálogo número 3 que no existe en los otros diálogos. Además de fluidez, el informante 4:10 observa más interacción en número 3 que en número 1. Destaca asimismo el hecho de que los profesores españoles con experiencia docente con respecto a los suecohablantes subrayan que las dos alumnas

del diálogo 3 logran una entonación más cercana a la nativa⁵⁸. También los grupos de profesores afirman que, según ellos, el diálogo 3 parece espontáneo y por lo consiguiente consideran que las alumnas tienen fluidez en el habla.

No obstante, en el grupo 1 se presenta cierta crítica hacia el diálogo 3 sosteniendo que suena teatralizado.

El tercer diálogo, tengo escrito aquí "leído, bastante bien y con actividad", pero en mi opinión leían, yo tenía la sensación que no conversaban sino leían su texto.⁵⁹

Informante 1:8, 16:20

A pesar de sostener que el diálogo es leído, los informantes lo evalúan como uno de los mejores. Subrayamos que los informantes del grupo 1 mantienen que el diálogo 3 es uno de los mejores, específicamente por la entonación de las alumnas.

Para el grupo 2, de profesores españoles, no cabe duda de que los diálogos 1 y 3 son los mejores. Algunos informantes incluso consideran que el primer diálogo es de un nivel B1 por su nivel de vocabulario y la fluidez de uno de los alumnos. No obstante, tal y como los otros grupos de informantes, el grupo 2 quiere hablar más del diálogo 3 y en general muestran actitudes positivas:

2:9: Cuando las oyes hablar, pues, buena pronunciación, porque les ves en seguida que están interactuando como a un español, intentando imitar lo que es los pares adyacentes de la conversación de yo pregunto tú contestas, o sea, se nota hasta en la pronunciación, en la fluidez, hay errores pero no demasiados tampoco [...] suena natural, suena a un estudiante extranjero pero con un buen nivel de español.

Informante 2:9, 19:30

Como expusimos anteriormente, el diálogo 3 provoca reacciones de todos los grupos de informantes del estudio. La gran mayoría sostiene que suena natural, aunque el estudio cuenta con tres informantes que lo consideran artificial. Sin embargo, aunque suena fingida para ellos, no parece importarles y subrayan que tiene fluidez en el habla en el sentido de preguntas y respuestas sin pausas inesperadas. Especialmente el esfuerzo de las alumnas a la hora de hablar español con una prosodia cercana a la nativa provoca actitudes positivas. Cabe aquí repetir que casi todos los informantes del estudio comentan el diálogo 3 por su entonación. Los informantes indican que

⁵⁸ Aunque es posible confundir los conceptos de prosodia, pronunciación, y entonación (*cf.* 3.5)

⁵⁹ Versión original: Och den tredje, där har jag skrivit "innantill", ganska bra och bra aktivitet, men de läste tyckte jag, det kändes inte som att de satt och pratade, utan det kändes som att de satt och läste.

las alumnas han producido una conversación con una entonación muy cercana a la lengua de hablantes nativos. Según los informantes se observa que el español es una lengua extranjera para las alumnas, pero el hecho de que imiten la prosodia española y que exageren la entonación señala que hacen un esfuerzo y que conocen que existen distintas prosodias según la lengua.

4.2.2.4 *El diálogo 1*

La diferencia más destacada entre las actitudes hacia el diálogo 1 y 3 es que el primero no provoca tantas reacciones por parte de los informantes. Si lo comentan es para responder a una pregunta específica que hace el entrevistador. Con la excepción de algunos ejemplos que se discutirán en el presente subcapítulo, todos los informantes indican que el primer diálogo muestra el nivel lingüístico más elevado.

En el grupo 4 hallamos opiniones divergentes sobre el diálogo 1, para tres informantes suena forzado y artificial. Un informante señala que la pronunciación es buena pero artificial. Otro informante (4:6, 19:00) considera que hay muchas pausas y que se pierde el hilo de la conversación, y según él el resultado es uno de los peores diálogos. Aunque son considerados ejemplos aislados, cabe señalar la importancia de incluirlos en el presente texto dado que intentamos abarcar no solo las actitudes de la mayoría de los informantes.

En general los informantes del grupo 1, según ellos mismos, tienden a criticar y comentar lo negativo más que los factores positivos; algunos comentan que es parte del papel del profesor (*cf.* 4.2.1). Aun así, consideran que el diálogo 1 es el mejor, por la fluidez de la lengua y la interacción entre los alumnos:

El primer chico era muy comunicativo, bastante divertido, o sea, respondía a las preguntas, hacía la conexión con lo que ella decía, era agradable escucharles, él estaba entusiasmado⁶⁰.

Informante 1:8, 15:30

También los informantes del grupo 2 consideran que tiene un nivel más alto que los otros. Sin embargo, no comentan las razones por las que creen que uno de los alumnos tiene un buen nivel. Debemos subrayar las actitudes similares de los dos grupos de profesores hacia el diálogo 1. A propósito del diálogo 3 acabamos de ver que los informantes tienen mucho que decir mientras el primer diálogo no provoca tantas reacciones. Además, aunque dos informantes sostienen que el primer diálogo podría situarse en el nivel B1, la gran mayoría declara que el diálogo 3 es el mejor de

⁶⁰ Versión original: Han den förste killen han var ju väldigt kommunikativ, ganska rolig, han liksom, svarade på frågor och anknöt till det hon sade, så det var roligt att lyssna på, han kändes engagerad.

todos. Consideramos que es un indicador de la importancia de la prosodia para los aprendices de ELE dado que provoca actitudes positivas por parte de grupo 2. Sin embargo, como apuntamos anteriormente existen informantes en el grupo 4 que consideran que el diálogo 1 suena artificial.

4.2.2.5 *El diálogo 6*

Ya se ha señalado que en el estudio los informantes discuten en abundancia los diálogos 3 y 4. No obstante, la excepción es el grupo 3 que habla en gran medida del diálogo 6. Los informantes del grupo 3 muestran actitudes diferentes a las de los otros grupos puesto que consideran que el número 6 es el mejor diálogo en vez de número 1 o 3. Sin embargo, en contraste con las actitudes prácticamente unánimes que tiene el grupo hacia el diálogo 4, se presentan actitudes divergentes sobre el mejor diálogo en el grupo 3. La fluidez y la seguridad son dos palabras que usan para describir el diálogo 6; varios informantes observan la fluidez ya que los alumnos hablan sin pausas. Además, el hecho de tener fluidez en la producción parece disminuir la gravedad de los errores que comete:

[...] por ejemplo en número 6, no paraba de hablar, no nos paraba de dar información, para mí es mucho mejor que número 4 que se va parando cada dos, tres, por conjugar bien, este en número 6 va a aprender a decir "mi viaje favorito" [...] ⁶¹.

Informante 3:7, 35:20

Ya se ha indicado que el diálogo 6 es diferente de las otras grabaciones puesto que, de hecho, no es un diálogo sino un monólogo; un alumno presenta su viaje favorito y el otro está callado. Varios informantes declaran que en los otros diálogos hay cierta repetición, ya que un alumno solo repite el contenido del otro. Según los informantes, no ocurre en la última grabación sino que el alumno habla sin interrupciones. Esta fluidez también le convierte en el alumno con más *seguridad* según varios informantes, y, sobre todo: por la fluidez y la seguridad del alumno se concentra en el contenido.

Cuando se está hablando en otro idioma, que no es la lengua materna, hay, claro, una presión, pero la sexta particularmente me gustó, porque también el chico hablaba con (.) con cierto aire de sí, o sea, la historia suya fue muy creíble [...].

Informante 3:3, 39:30

Los informantes del grupo 3 muestran actitudes positivas hacia el alumno que parece tener autoconfianza. En el marco teórico se discute la percepción de la competencia

⁶¹ El alumno de diálogo 6 no pronuncia la frase “mi viaje favorita”, es un ejemplo del diálogo 4.

y los acentos, y consideramos que nos hallamos ante el mismo fenómeno, a saber, que los informantes consideran que el alumno tiene fluidez y una riqueza léxica aunque en realidad no emplea un vocabulario más amplio con respecto a los otros. No obstante, la percepción por parte de los informantes del grupo 3 es que el alumno utiliza un léxico amplio dada la fluidez en su presentación. Cabe repetir la afirmación de Blake y Zyzik (2016:150) sobre la percepción de la fluidez que es afectada por la ausencia de errores y pausas innecesarias. Consiguientemente, una producción sin pausas, aunque errónea y perteneciente al mismo nivel que las otras grabaciones, es considerada fluida por el grupo 3. Es una actitud diferente que los grupos 1 y 2 que consideran los diálogos 1 y 3 los mejores en cuanto a la fluidez. Por lo tanto consideramos que los profesores tienen otros requisitos para la fluidez en comparación con los nativos del grupo 3, además es una muestra de que los grupos 1 y 2 se fijan más en la forma que en el contenido.

4.3 Las actitudes hacia los 5 tipos de errores de la tipología adaptada del MCER

Tal y como se señala en 3.5, para cubrir todos los aspectos de la lengua nos conviene organizar la investigación según la tipología adaptada del MCER. En los subcapítulos siguientes se discutirán las actitudes de los 4 grupos de informantes hacia los 5 tipos de errores del Marco común, a saber, la pronunciación (4.3.1), la prosodia (4.3.2), la morfología (4.3.3), el vocabulario (4.3.4) y la adecuación a la tarea (4.3.5).

4.3.1 La pronunciación

En general los informantes del estudio sostienen que los alumnos tienen una buena pronunciación, sin embargo se mostrará en el presente subcapítulo que encontramos actitudes divergentes en los cuatro grupos de informantes.

A propósito de la pronunciación de sonidos específicos, los informantes del grupo 1 consideran que no tiene tanta importancia como la prosodia global, aunque se observa que cuatro informantes indican el error de la *h aspirada* (por ejemplo en el ejemplo *mi hermana*). No obstante, es un error sin mucha importancia:

1:5: Hubo uno que pronunció muy fuerte la h de hermana
E: Sí, ¿y reaccionaste?
1:5: Sí, reaccioné, pero lo dejé, [...] en este nivel hay tantos errores, una *h* más o menos, no [es importante]⁶².
Informante 1:5, 25:30

Según el grupo 1 es un error que los alumnos deben corregir en los pasos siguientes de su interlengua en los cursos de ELE de nivel más avanzado. En contraste con los informantes suecos, el grupo 2 de profesores españoles no comentan este error de aspiración inadecuada, lo cual consideramos llamativo puesto que el grupo 2 son profesores de ELE. Según nuestro análisis se puede deducir que la aspiración de la *h* no es considerada importante para el grupo 2. Cabe añadir que discutiendo el ejemplo de *hermana*, los informantes indican que en ciertas variedades de la lengua española se aspira la *h*, y por consiguiente no la clasifican como errónea. En este sentido la pronunciación de los sonidos específicos no juega un papel destacado, mientras se mostrará en las páginas siguientes que los informantes del grupo 2 hacen hincapié en la entonación y la prosodia global en la producción. Tampoco los informantes del grupo 3 se fijan en este sonido ajeno del sistema fonológico español; cuando se les pregunta por la gravedad de la *h* aspirada sostienen que no han notado el error. Los informantes del grupo 3 que afirman que notan un sonido en el ejemplo de *hermana* lo marcan como raro, y no erróneo. Una posible razón por la cual se puede explicar la falta de reacción ante los sonidos ajenos del sistema español en el grupo 3 es que los nativos suelen enfocar más en el contenido (Ellis, 1994:66) y la consecuencia es que no notan este error. Se puede discutir si los errores de sonidos específicos como el ejemplo de la *h* aspirada son errores de tercera prioridad (*cf.* 2.1.3) según los grupos 2 y 3, que ni bloquean la comprensión ni causan irritación. De todos modos es cierto que el error de pronunciación tiene menos importancia que el error de prosodia para estos grupos; hablan del *ritmo* y la *melodía* de la lengua. El grupo 4 declara en general que, según ellos, la pronunciación de los aprendices es buena o incluso muy buena.

He visto diferencias en el nivel, he visto en general, lo que todos tienen en común es que la pronunciación es muy correcta, en general.
Informante 4:1, 18:20

⁶² Versión original: 1:5: Det var en som var väldigt *hermana* [aspiration]

E: Ja, och du reagerade?

1:5: Ja, det var något jag reagerade på, men jag släppte det, [...] på den här nivån, det är så många fel, alltså ett H mer eller mindre, nej.

Aunque el grupo 3 no se fije en la *h* aspirada, los informantes comentan el sonido /r/. Indican que no es un error grave sino un mero detalle, no obstante, puede causar irritación:

E: ¿Qué ha sido el error más grave?

3:6: (...) [...] Para mí eso de "peros" porque ha dicho "tengo muchos peros" y era "perros".

Informante 3:6, 30:25

La frase a la cual el informante se refiere es *Me gustaría jugar con mis perros* del primer diálogo y aunque la pronunciación de la *r* es débil, consideramos que en el contexto no existe la posibilidad de interpretar la palabra *perros* como *peros*. Sin embargo, el uso del condicional *me gustaría* es inadecuado en el contexto (ver también 4.3.4.2). Los informantes latinoamericanos no indican nada sobre el sonido /r/ sino parece ser más importante para los españoles: la consideramos una muestra de la variación diatópica⁶³ de la lengua española aunque es necesario subrayar que el enfoque del presente estudio no es investigar diferencias dialectales. No obstante, es interesante que el caso de la pronunciación de /r/ es un ejemplo de las diferencias individuales de actitudes. Para algunos informantes es un error de tercera prioridad, para otros provoca irritación y según el informante 3:6 es el error más grave de todas las grabaciones, a pesar de ser un error inteligible.

Aunque sea importante la pronunciación, con la excepción de /r/ que se acaba de presentar, los errores específicos de la pronunciación no reciben mucha atención por el grupo 3, los informantes señalan que para un aprendiz el objetivo principal debe ser mejorar las construcciones verbales ya que la pronunciación y la melodía es algo que, según ellos, se aprenden de forma natural cuando se está en un contexto de inmersión lingüística.

Cabe señalar que cuatro informantes del grupo 1 reaccionan ante el ejemplo del sonido sonoro /z/ en el caso de *mar azul*, un sonido ajeno al español que, según el grupo 1 suena muy raro, pero entendible. Sin embargo, los informantes del grupo 3 comentan que el mar no es azul en la región que indica el alumno. Esto es, en este ejemplo los informantes del grupo 3 no comentan el error fonológico ya que se concentran más en el contenido que en la forma. Galloway (1980:430) subraya que la pronunciación errónea de sonidos específicos no suele causar irritación, no obstante, en este caso los informantes del grupo 3 no comentan el error, lo que nos hace definirlo como un error de tercera prioridad que no provoca ni confusión ni irritación (cf. 2.1.3).

⁶³ Silva Corvalán (2001:2) indica que la variación diatópica designa las diferencias geográficas y la variación diastrática está relacionada con la variación sociocultural.

También los informantes del grupo 2 consideran que los alumnos grabados tienen una buena pronunciación y una buena entonación en general. Notan inmediatamente que son aprendices y por lo tanto, la *buena pronunciación* implica que no es impecable y puede que existan palabras mal pronunciadas. Los requisitos para una buena pronunciación cambian puesto que se trata de aprendices y los informantes del grupo 2 se prioriza el entendimiento del mensaje. Además, sostienen que una entonación correcta es la base del habla pero al mismo tiempo subrayan que la lengua castellana es rica en sus acentos y dialectos. Por consiguiente, declaran que

[...] ser tan puntillosos ahí con la entonación tiene su parte falsa en realidad [...].

Informante 2:7, 35:40

Los informantes del grupo 2 en general señalan que las variaciones diatópicas y diastráticas de la lengua española son razones por las que no se debe exigir cierta pronunciación llamada *correcta* sino aceptar la variación individual de los aprendices. A pesar de que los estudiantes son extranjeros, cada informante del grupo 2 subraya que su acento no dificulta la comprensión.

El grupo 1 no señala las diferencias diatópicas y diastráticas del español, no obstante, indican que según ellos una buena pronunciación es algo que ayuda al aprendiz. Además reiteran que el alumno no debe ser castigado por tener una mala pronunciación. Se pueden relacionar las actitudes de los informantes hacia la pronunciación con el papel del profesor dado que los informantes indican que están acostumbrados a escuchar a aprendices y por eso no reaccionan ante una pronunciación inadecuada.

Pensé que el número 3 tenía una pronunciación fantástica, y ayuda, obviamente pienso que hablan mejor, porque suena tan bien y, me siento bien, como profesora [...] me alegro cuando hablan como se debe⁶⁴.

Informante 1:11, 28:00

Los profesores del grupo 2 no hablan de la pronunciación como una estrategia tal y como hace el grupo 1. No obstante, los estudiantes del grupo 3 relacionan también la pronunciación con un buen nivel lingüístico. Destacamos la importancia de una buena pronunciación para el grupo 3 cuando discuten sus propias prioridades al hablar una lengua extranjera. Señalan que lo más importante es que puedan

⁶⁴ Versión original: Trean tyckte jag var fantastiskt uttal och jag menar, då hjälper de ju till, naturligtvis att man tycker att de talar bättre och för att, det glider in fint i öronen, man mår bra, som lärare [...] man blir glad när det låter som man tycker det ska låta.

pronunciar bien las palabras y que suene natural sin un acento muy marcado, y se puede inferir que es algo que consideran importante en la producción oral de los alumnos suecos también.

Me da rabia la gente que habla un idioma y lo habla como raro, ¿sabes? Españoles que hablan inglés y, yo qué sé, dicen "Espain" con una e delante de Spain, es como, me da rabia.

Informante 3:1, 06:35

Varios informantes subrayan que una pronunciación cercana a la de los nativos a lo mejor no son exigencias formales, pero es importante para ellos porque quieren que suenen *bien* y no solo *acceptable*. Hay que reiterar que la pronunciación y la prosodia en términos generales pueden ser estrategias poderosas para el aprendiz según varios informantes, por ejemplo 3:1 discute su actitud a la hora de hablar una lengua extranjera:

[...] cuando hablo inglés [...] hago mil errores, hago muchísimos errores, pero como hablo muy rápido y pronuncio relativamente bien, me entienden [...] la gente que habla rápido está mejor, ya por el hecho que no te da tanto tiempo a fijarte en los errores, sino que vas siguiendo más el mensaje [...].

Informante 3:1, 27:55

El informante discute tanto la pronunciación como la prosodia y según él, si el aprendiz tiene algo que decir y si se atreve a decirlo, el oyente no tiene otra opción que escuchar y fijarse en el contenido. Durão (2007:76) afirma que la inhibición del hablante afecta la progresión de la interlengua de forma negativa, sobre todo en la capacidad de la pronunciación. Además, una pronunciación buena con sonidos más cercanos a la lengua de los hablantes nativos puede ser una herramienta para el aprendiz puesto que varios informantes indican que escuchan más atentamente a una persona con una buena pronunciación:

[...] valoro más una buena pronunciación que un texto sin faltas, o un, un diálogo sin faltas.

Informante 3:9, 51:55

Piazza (1980:424) en su estudio de la aceptabilidad de los errores indica que los informantes son más tolerantes hacia errores escritos que orales. Aunque no se hace una comparación entre los errores orales y escritos, las actitudes de todos los grupos del presente estudio afirman la propuesta de Piazza dado que los informantes notan y discuten en abundancia los errores de todos los tipos de la tipología adaptada del

MCER. Cabe destacar que la entonación y la prosodia en el sentido del término general de *melodía* tienen más importancia para el grupo 3 mientras que los errores de pronunciación de sonidos específicos pertenecen a la tercera prioridad (*cf.* 2.1.3) y no juegan un papel importante.

Para resumir, en general los informantes consideran que la pronunciación de los aprendices es buena. Sin embargo, se ha mostrado que la clasificación *bueno* no tiene el mismo significado en todos los grupos y es necesario considerar que se trata de una lengua oral de aprendices. El grupo 3 destaca por sostener que los alumnos tienen una pronunciación *aceptable*; en este sentido el grupo 3 es el más exigente del estudio en cuanto a la pronunciación. El grupo 4 no reacciona ante los errores de la pronunciación de sonidos específicos. El ejemplo de la *h aspirada* que se comenta en todos los grupos no provoca ninguna reacción para el grupo 4 y se considera que es una muestra del enfoque en el contenido señalado por Ellis (1994:66). Los dos grupos de profesores se concentran en asuntos diferentes de la pronunciación: los suecos del grupo 1 comentan más detalles fonológicos como la *h aspirada* o el sonido /z/. Al mismo tiempo consideran que la pronunciación puede ser una estrategia y una herramienta para el aprendiz. El grupo 2 tiende a comentar las diferencias diatópicas del idioma y consiguientemente cuestiona en cierta medida el significado de una pronunciación correcta.

4.3.2 La prosodia

Las actitudes generales hacia la prosodia de las grabaciones son positivas. Se mostrará que según los informantes de todos los grupos la prosodia no se discute como error sino como una herramienta en la producción oral.

La prosodia cercana a la nativa genera reacciones positivas, tal y como se presenta en 4.2.2.3 sobre el diálogo 3. Los informantes del grupo 1 relacionan una buena prosodia con fluidez, sin embargo, opinan que conjugar los verbos correctamente tiene más importancia para la producción de los alumnos que tener una prosodia adecuada. Se nota que los profesores del grupo 1 sostienen que la prosodia, igual que la pronunciación ya mencionada en el subcapítulo anterior, puede ser una herramienta aunque no consideran que una prosodia errónea afecte a la evaluación en el mismo grado que los errores morfológicos.

Los profesores españoles (el grupo 2) indican asimismo que una entonación adecuada puede tener la función de estrategia, como señala un informante discutiendo el diálogo 3 en el cual una aprendiz emplea la palabra *¿Realidad? para mostrar sorpresa (con toda probabilidad una traducción errónea de la voz inglesa *really?*):

La chica que dice *realidad*, vale, no utiliza la expresión [correcta] pero sin embargo la parte de tono muestra claramente la expresión de sorpresa ante lo que ha dicho su compañera, entonces, bravo por esa parte, porque nada te sirve utilizar la expresión *realidad* si es con una entonación que no muestra sorpresa, hay una parte que es positiva, la entonación que ella utiliza.

Informante 2:8, 28:10

Se nota asimismo actitudes positivas hacia la prosodia en el grupo 4, sobre todo en el diálogo 3. A pesar de reconocer los errores lingüísticos, no les dan importancia puesto que las alumnas hablan con cierta fluidez:

No qué dicen pero cómo lo dicen, con algunos fallos pero la conversación es más (.) fluida, tiene más sentido.

Informante 4:5, 50:00

En otras palabras, para el grupo 4 una entonación adecuada puede ser una estrategia para compensar por cometer un error lingüístico, en este caso de léxico. El grupo 3 muestra las mismas actitudes. Blake y Zyzik (2016:150) afirman que la percepción de lo dicho es afectada por varios factores, entre otros la entonación. Es más, según los informantes, los errores de entonación pueden chocar al oyente, pero no los consideran errores graves si son producidos por un aprendiz. La gran mayoría de informantes de todos los grupos mencionan que una entonación correcta puede ser una estrategia. Consideramos que los informantes de los grupos 2, 3 y 4 confirman las propuestas de Blake y Zyzik (2016:12-13)⁶⁵, quienes, dentro de la lingüística aplicada, discuten los dos conceptos *Proficiencia lingüística básica (PLB)* y *Proficiencia lingüística extendida (PLE)*. Señalan que dentro del contexto del aprendizaje de un idioma, muchos aprendices no dominan a la perfección ciertos rasgos de la *PLB*, por ejemplo la fonología. No obstante, es posible que el aprendiente avance y desarrolle una *PLE*, existen numerosos ejemplos de aprendientes que pueden expresarse de forma libre en cualquier contexto en su "nueva" lengua aunque los hablantes nativos noten una pronunciación distinta.

Cabe repetir que los informantes hablan de la pronunciación, la prosodia, la fluidez y el ritmo como si fueran el mismo fenómeno. No sorprende que dicha confusión de términos sea más notable en el grupo 4 puesto que es el grupo situado fuera del ámbito escolar. Es más, la consideramos un símbolo de la estrecha relación entre los cuatro conceptos para los informantes del grupo 4, consiguientemente para este grupo una buena entonación significa que la lengua fluye. Los informantes

⁶⁵ Véase también Hulstijn (2015).

indican la importancia de la prosodia y la fluidez cuando se discuten los problemas lingüísticos:

E: ¿Qué ha sido más precario en los diálogos?

4:5: [...] La falta de fluidez, bastante, y la pronunciación hace que no entiendas, o sea que, quizás lo más difícil para entender la otra persona que se está hablando.

Informante 4:5, 34:00

Los informantes señalan dos razones de esta importancia, a saber, que cambia el sentido de la frase y que muestra el interés del hablante. De hecho, para varios informantes del grupo 4, la prosodia es una muestra de la actitud del hablante:

No ponen ningún tipo de interés, me da la sensación que no ponen interés de que la persona que está, o sea, no sé cómo explicarlo, que no hay interés en transmitir el mensaje.

Informante 4:4, 24:35 [hablando de diálogo 4]

También el grupo 2 de profesores españoles reacciona de forma negativa a entonaciones planas y expresan que muestra una falta de emoción o interés. Un informante (2:4, 37:00) sostiene que "hay que vivir la lengua desde el punto de vista emocional". Otro informante describe la importancia de una pronunciación que no suene demasiado extranjera:

Yo no quiero pasarme tres horas con un tipo diciendo "yo estar" [acento estadounidense exagerado], puedo conversar dos minutos con él, pero no me voy a ir a tomarme una cerveza.

Informante 2:1, 52:45

La entonación también hace mucho, no somos conscientes pero la entonación es fundamental, a veces más que la pronunciación.

Informante 2:10, 06:10

Podemos concluir que la prosodia tiene una función estratégica por parte del aprendiz para mejorar la evaluación de su lengua. Sobre todo los informantes suecos del grupo 1 destacan los efectos positivos de una prosodia considerada buena. Los grupos de informantes nativos muestran asimismo que una producción con una melodía no adecuada puede generar actitudes negativas puesto que, según ellos, muestra una falta de interés por parte de los hablantes. Mientras que una buena prosodia resulta en la aceptación de más errores lingüísticos por parte de los informantes, una melodía ajena a la española provoca actitudes negativas.

4.3.3 La morfología

En el análisis de las actitudes hacia la morfología se han destacado 2 áreas temáticas en todos los grupos de informantes, a saber, los verbos para evaluar el nivel y el género⁶⁶. Las dos áreas temáticas serán explicadas y discutidas en los subcapítulos siguientes.

4.3.3.1 Los verbos para evaluar el nivel

Todos los informantes del estudio abordan la conjugación del verbo y su importancia para evaluar el nivel lingüístico del hablante. Se discutirá a continuación el hecho de que los informantes evalúen el nivel lingüístico según el manejo de los verbos por parte de los aprendices.

Todos los informantes de los grupos 1 y 3 declaran que lo más importante de la producción de los alumnos son los verbos y su conjugación. Se observa la importancia de los verbos para el grupo 1 en todas las entrevistas. Incluso en una entrevista preguntamos por el léxico, de la confusión entre palabras parecidas, pero el informante respondió hablando del subjuntivo (Informante 1:6, 26:50). La importancia de los verbos se centra en el hecho de que, para los informantes del grupo 1, el error del verbo implica confusión en la comunicación. Según ellos la clave para hacerse entender es manejar los verbos adecuadamente:

¿Qué pasa con la comprensibilidad? No sabemos de quién se trata, ¿cómo vas a entender esto si eres el receptor, si no sabes de quién hablamos? Y, ¿cómo se sabe de quién hablamos en español?, pues conjugando el verbo según la persona, y ahí fallan⁶⁷.

Informante 1:11, 12:00

También el grupo 3 indica que el sistema verbal español es complicado comparado con el sistema inglés. Cabe señalar que algunos informantes están impresionados por el nivel que tienen los aprendices.

El infinitivo es, saber lo mínimo, en cambio si tú puedes hacer formas verbales, han dicho, condicionales, han dicho pretérito compuesto, el pasado, o sea, han ido conjugando bien los verbos.

Informante 3:13, 16:35

⁶⁶ Se suele considerar el tratamiento del sistema verbal un fenómeno de *morfosintaxis*, no obstante, dada la estructura de la tipología adaptada del MCER, la discusión de la conjugación de verbos se halla, con algunas excepciones, en los subcapítulos de la morfología.

⁶⁷ Versión original: Vad händer med begripligheten här, vi vet ju inte ens vem vi pratar om, hur ska du kunna, hur ska du ta emot budskapet som mottagare, om du inte ens vet vem vi pratar om, och hur vet vi vem i spanska, jo vi böjer verbet efter person, och det är där de brister.

Los informantes del grupo 3 son críticos con los verbos mal conjugados y especialmente con los verbos en infinitivo; hay varios casos de infinitivos, entre otros el ejemplo del aprendiz que dice "yo no trabajar, yo estudiar". Según los informantes del grupo 3 suena primitivo y cuatro informantes lo clasifican como "la lengua de Tarzán", es decir, un nivel bajo. En este caso se debe clasificar el error como de segunda prioridad que no bloquea la comprensión pero que causa irritación dado que suena primitivo. Para los informantes del grupo 3 los verbos son importantes para la comunicación y consiguientemente consideran la confusión de los tiempos verbales un error grave. Es más, cuando se les pregunta por el error más grave, la respuesta es que se deben emplear los verbos correctamente. Los informantes tienen la oportunidad de tomar notas durante la audición, y aunque en general el grupo 3 apuntan menos que los otros grupos, lo que escriben son comentarios sobre la conjugación de verbos puesto que son fragmentos de errores hacia los cuales reaccionan enfáticamente. Coinciden con el grupo 1 ya que consideran que la conjugación del verbo es importante porque cambia el sentido de la frase:

Porque finalmente, si dices mal el, el género, se entiende, mientras que un verbo, no hay una conjugación, no te posiciona temporalmente, entonces, me parece un poco más grave la conjugación de los verbos.

Informante 3:8, 46:00

E: ¿Es peor no conjugar el verbo que decir "mi viaje favorita"?

3:5: (...) sí, yo digo que sí.

E: ¿Porque suena peor, o?

3:5: Sí, yo diría que sí (.) porque se entiende lo que quiere decir pero podría cambiar el significado si dices el tiempo mal, si dices (.) "tranquila" o "tranquilo", lo dices mal, igualmente se entiende bien.

Informante 3:5, 21:20

Se abordan el verbo y la importancia de una conjugación correcta en todas las entrevistas del grupo 3. Para este grupo es un error que afecta al contenido de la frase, consiguientemente es un tipo de error de primera prioridad que puede bloquear la comprensión (*cf.* 2.1.3). Los informantes son conscientes de la complejidad del sistema verbal español y señalan como ejemplo el diálogo 5. El alumno responde a la pregunta "¿dónde quieres viajar?" en la forma siguiente: "Viaje [...]". Es decir, el énfasis está en la *a* pero sin el artículo. Por lo tanto no sabemos si quiere decir *El viaje a* o *Viajé a*:

Entonces yo no sabía si lo estaba diciendo que quería viajar, o si había viajado, entonces me quedé con la duda si "¿será un deseo o una historia que estaba contando?"

Informante 3:8, 31:20

Ahora bien, se puede considerar un problema fonológico también dado que es un error de pronunciación que causa confusión. Sin embargo, los informantes del grupo 3 lo clasifican como un error morfológico que tiene que ver con la conjugación verbal y no con la pronunciación.

En el grupo 1 se usa la conjugación de los verbos para evaluar el nivel de la lengua de los alumnos, tanto si se conjugan bien los verbos en general, como en tiempos verbales específicos. Consideramos que la profesión de docente influye en el análisis de los informantes del grupo 1. Es decir, relacionan los tiempos verbales específicos con los cursos concretos de ELE en Suecia dado que se suele presentar dicho tiempo verbal en el curso.

1:9: Pienso que podría ser paso 4, niveles diferentes.

1:10: Seguramente paso 4 para el *viaje favorito* porque entonces se aborda el imperfecto y el indefinido⁶⁸.

Informante 1:9 y 1:10, 21:30

[...] no saben conjugar en absoluto los verbos, en todos los diálogos, [...] y en el paso 4 queremos que manejen el indefinido, o el imperfecto [...]⁶⁹.

Informante 1:3, 22:45

Se nota que para los informantes suecos los tiempos verbales pretérito imperfecto e indefinido son muestras del curso en el que está el alumno y reaccionan hacia los numerosos errores de conjugación verbal. En comparación, puesto que los informantes del grupo 2 consideran que los alumnos grabados están en el nivel A1-A2 según la escala del Marco común, no expresan que las transgresiones de tiempos verbales sean errores graves. Por otro lado comentan que en un nivel intermedio, o sea el B1, hablar en infinitivo o equivocarse de tiempo verbal es efectivamente un error grave. Es notable que para los profesores de los grupos 1 y 2, escuchar y analizar los tiempos verbales parezca ser el método preferido de evaluar a los aprendices, y es evidente que es una razón de la evaluación por la cual se considera bajo el nivel lingüístico de los alumnos grabados:

⁶⁸ Versión original: 1:9: Det känns ju som om att det mesta skulle kunna vara steg 4 i olika nivåer 1:10: Steg 4 på *viaje favorito* i alla fall för det är då man tar upp preteritum och imperfekt

⁶⁹ Versión original: "[...], de kan inte böja verben över huvud taget, det är ju genomgående alla dialogerna, [...] därför att i steg 4 så vill vi åtminstone att de kan preterito, eller imperfecto, [...]".

Usan los pasados, con lo cual sería un A2, sí que he visto que algunos utilizan el subjuntivo.

Informante 2:6, 16:25

El primer grupo [diálogos 1-3] me han sorprendido algunas cosas, es decir, han tenido como expresiones que no eran de A1, pero sin embargo lo han tenido errores de A1, "¡cuéntame!" en imperativo y han utilizado algunas cositas como de un nivel más, un nivel superior [sic].

Informante 2:7, 20:15

En el marco teórico se discuten los intentos poco fructíferos de establecer jerarquías de errores por su gravedad y dadas las evaluaciones individuales de todos los grupos es algo que puede observarse asimismo en nuestro material analizado. Además, se nota en las actitudes del grupo 1 que, aunque no cabe duda de que piensan que la conjugación verbal es el asunto más importante en la producción de los alumnos, es posible considerar el error de no conjugar los verbos como *no grave*. Cabe recordar que para los informantes del grupo 1 no es necesaria una lengua gramaticalmente correcta para ser fluido (*cf.* 4.1.1). Sin embargo, la contradicción es evidente puesto que los informantes también sostienen que el verbo y su conjugación es lo que se emplea para evaluar el nivel de la lengua. Según Skolverket (2011:17) no se debe evaluar la lengua según los conocimientos gramaticales sino que se recomienda que se consideren las diferentes funciones idiomáticas que el aprendiz pueda realizar. No obstante, tras el análisis de las actitudes del grupo 1 se nota que los profesores suecos utilizan el uso del sistema verbal que tiene el alumno para evaluar el nivel lingüístico. Incluso relacionan ciertos tiempos verbales con cursos específicos de ELE en el sistema educativo sueco.

Los informantes del grupo 4 señalan los errores que presentan los otros grupos también, sobre todo el género del sustantivo y la fluidez en cuanto a la ausencia de pausas⁷⁰, no obstante, el verbo juega un papel prominente.

4:3: El peor que puede cometerse, el verbo.

E: ¿El verbo?

4:3: Sí, el peor.

Informante 4:3, 31:55

Un informante observa que la producción se vuelve más compleja cuando los aprendices tienen que emplear tiempos verbales diferentes:

⁷⁰ Algunos informantes los llaman *errores clásicos*.

En las primeras tres conversaciones como se hablaba de, bueno, de un presente, de una descripción, son conversaciones más fluidas con menos fallos, [...] que se entiende muchísimo más, y la conversación de la elaboración de tu viaje favorito, requiera a lo mejor una construcción de verbos más compleja, y ahí es cuando la comunicación se hace más complicada.

Informante 4:7, 13:40

Aunque no todos los informantes indican que los diálogos de *El viaje favorito* implican un lenguaje más complejo en cuanto a los tiempos verbales, se nota que las tres grabaciones de *Citas rápidas* son generalmente consideradas mejores. Es interesante que el grupo compuesto por informantes fuera del mundo escolar note una diferencia lingüística entre las dos tareas grabadas por el uso de los tiempos verbales. Nos hace concluir que todos los informantes del estudio muestran una actitud que favorece la importancia de la conjugación del verbo. Es decir, no solo son los profesores de los grupos 1 y 2 quienes enfatizan la importancia de los verbos; los grupos 3 y 4 señalan asimismo que es imprescindible el conocimiento de la conjugación verbal del idioma español. No obstante, cabe resaltar que el grupo 4 indica que la situación comunicativa no siempre exige más que el infinitivo. Los informantes declaran que, aunque no se recomienda el uso abundante de infinitivo en la producción oral, muchas veces no hace falta conjugar el verbo para que la comunicación fluya. De todos modos se puede afirmar que el grupo 4 en cierta medida tiene en cuenta el empleo de los verbos a la hora de evaluar la lengua, aunque subrayamos que las conjugaciones específicas no tienen tanta importancia en el grupo 4 como para los dos grupos de profesores, sobre todo el grupo 1 de profesores suecos.

Acabamos de discutir que en todos los grupos del estudio se encuentra una actitud evaluadora del nivel lingüístico según el uso de los verbos, y los dos grupos de profesores relacionan ciertos tiempos verbales con cursos específicos. Los informantes sostienen que los tres últimos diálogos son de un nivel superior a los tres primeros dado que los alumnos emplean los tiempos de pasado del verbo. Sin embargo, hay quienes reclaman una matización de dicha nivelación. A pesar de sostener que el verbo y su conjugación es lo más importante en la producción, los informantes del grupo 1 consideran que el ejemplo de *Yo no trabajar, yo estudiar* no es un error grave. Indican que se entiende exactamente lo que el alumno quiere decir y por lo tanto no lo clasifican de forma negativa.

Pero, es más la sensación de, y, de hecho, es como un momento de heureka (.) prefiero una gramática errónea pero en marcha, en lugar de estar como eeeee o aaaaa, porque, aunque al final llegas a la

versión correcta de "mi madre hizo", si hace falta 5 minutos para llegar a esa conclusión (...) nadie tiene energía para escuchar⁷¹.
Informante 1:5, 40:20

Se ha mostrado que también el grupo 2 utiliza los verbos para evaluar el nivel de la lengua de los alumnos, tal y como hace el grupo 1 de profesores suecos. No obstante, existen también informantes que argumentan que debe matizarse esta nivelación y sostienen que determinar el nivel del alumno implica algo más que solo analizar su uso de los verbos.

Quién no comete ese error de hacer equivalencias entre verbos y nivel de español, presente A1, pasados A2, subjuntivo B1, pluscuamperfecto B2, y hay muchas cosas más [...].
Informante 2:8, 50:30

Ramírez (2001:2) indica que la solución del docente no es tan simple como calificar con una nota baja al estudiante que se equivoca con los tiempos. El informante 2:8 (52:00) critica los tests de nivelación que, según él, no reflejan la realidad y hace hincapié en la necesidad de llevar a cabo por ejemplo una pequeña entrevista con el aprendiz para llegar a conocer mejor su nivel. Otro informante argumenta:

Hay profesores que están muy obsesionados con la conjugación verbal [...] "si un alumno no sabe la diferencia entre el imperfecto y el indefinido debe ir al B1", no, no, hay que mirar otras cosas.
Informante 2:10, 29:30

Discutiendo el nivel de la lengua algunos informantes enfatizan que las exigencias del Marco común no siempre son productivas. Es una crítica que se hace en la investigación lingüística también, entre otros Hulstijn (2015:151-153) que señala la necesidad de describir más detalladamente las exigencias para los diferentes niveles del Marco común. Los informantes del grupo 2 critican sobre todo el contenido de los niveles más altos (C1 y C2) argumentando que no es seguro que ellos mismos tengan todo lo que se exige para un examen de estos niveles. Además, un informante explica:

C2 me parece un examen realmente complicado, yo estoy casi seguro que el 60% de los españoles puestos en un aula así "toma, te voy a

⁷¹ Versión original: Men, det är mer känslan, faktiskt, kommer jag fram här nu lite till, som är som en heureka (.) att hellre fel grammatik men köra på än att sitta och öööö och eeee, och för, även när man till slut får fram rätt version, att min mamma gjorde hette mi madre hizo, men det tar fem minuter (...) har man inte ork att lyssna.

hacer una prueba de español" me van a suspender por los tiempos, el tipo de pruebas y lo que requieren, eso pasa también con los manuales, parece que a medida que avanzo, en el dominio del español, mis estudiantes son más inteligentes, no sé por qué motivo (.) los niveles de nivel superiores, avanzado, mis estudiantes tienen que estar interesados en el arte, en la historia del arte, este tipo de cosas.

Informante 2:8, 07:40

Durão (2007:49) indica que distintas tareas provocan que el aprendiz produzca lengua diferente. No obstante, es interesante el comentario sobre el contenido de los niveles más altos dado que las dos tareas grabadas para el presente estudio implican presentarse y hablar de un viaje, dos temas tradicionalmente abordados en los niveles más bajos. Aun así, los informantes tienden a comentar los requisitos de los niveles más avanzados. Se puede considerarlo una crítica contra la nivelación del MCER y que los informantes reclaman una especificación.

Para resumir, cabe señalar que los informantes de todos los grupos analizan el manejo de los verbos de los aprendices y lo utilizan para evaluar el nivel de la lengua. Los informantes profesores relacionan ciertos tiempos verbales con cursos y niveles específicos. Sin embargo, el grupo 2 cuenta con 3 informantes que reclaman por una matización de este punto de vista señalando que es necesario considerar otros factores también.

4.3.3.2 *El género*

En el presente estudio con "género" nos referimos al género gramatical en un sentido amplio incluyendo errores del tipo **la coche, *mi hermano preferida* y también los casos de *soy sueco* dicho por una mujer. Puesto que los informantes del estudio discuten estos errores como si fuera uno, se presentan en el texto como el mismo error (el último ejemplo se presenta al final del presente subcapítulo). Todos los informantes comentan los numerosos errores de este tipo y para los profesores suecos es un error típico de los aprendices:

1:3: Me pongo triste, no está bien, no, no está bien.

E: ¿Qué es lo que más te molesta?

1:3: Lo que es más notable es que no saben conjugar los verbos, no emplean los tiempos verbales, no dominan los artículos, si es "el" o "la" no dominan el femenino y el masculino, no piensan en que hay

que declinar los adjetivos con los sustantivos [...] son los errores típicos [...] ⁷².

Informante 1:3, 21:50

Cabe señalar que la cita del informante 1:3 es una muestra de la perspectiva del grupo 1 con respecto a los errores de este tipo como símbolos de *fracaso*; es notable el contraste de actitudes cuando se discute el concepto de *hablar bien* (cf. 4.1). Los informantes sostienen que los alumnos aprenden cometiendo errores, no obstante, durante la discusión de los diálogos específicos muestran actitudes más críticas, generalmente viendo los errores como símbolo de *fracaso*. Subrayamos que los informantes del grupo 1, aunque comentan el error de género, no consideran que sea un error grave. Según ellos no causa problemas en la comunicación y consiguientemente discuten otros tipos de errores tales como la conjugación verbal o la prosodia (ver arriba).

En contraste con el grupo 1, para los grupos 2, 3 y 4 el error de género es uno de los más graves para el aprendiz. A los informantes del grupo 3 les parece un error que suena raro:

Es que es muy raro, ponerle el femenino masculino, porque las palabras cuando no le pones [sic] el género es como que no tiene el sentido que tiene, entonces no, [...] en vez de los verbos no pasa nada porque aunque diga "hizo" en vez de "hice" ya sabes que es el verbo, el "hizo" o sea, no es tan grave, lo ha conjugado mal pero el verbo lo sabes cuál es, en cambio la palabra, me la cambia de masculina a femenina, pierde todo su, (.) [...] le queda muy raro.

Informante 3:3, 31:15

En otras palabras, con la confusión por parte del aprendiz entre el masculino y el femenino, se pierde el significado de la palabra según el grupo 3, en cambio, una conjugación errónea del verbo no es tan grave dado que se entiende significado del verbo. Es decir, varios informantes expresan una idea totalmente contraria de lo que se ha presentado anteriormente a propósito de la importancia del verbo. Además, el error de género provoca cierta irritación en la audición:

⁷² Versión original: 1:3 Jag blir ledsen, det är inte bra, nej det är inte bra

E: Vad är det då, som är mest slående?

1:3: Det som är mest slående, de kan inte böja verb, de kan inte sina tempus, de kan, de har inte koll på sina artiklar, att det är el eller la eller bestämd, obestämd artikel, de har inte koll på feminint, maskulint, de tänker inte på att adjektiven behöver böjas efter substantiven (.) det är alltså de typiska felen [...].

[...] a veces sí que, dices "a lo mejor he entendido mal lo que ha dicho" pero lo vuelves a escuchar y no, es él que se ha equivocado.
Informante 3:1, 12:30

La irritación se produce porque el error de género hace que los informantes se concentren más en las formas gramaticales que en el mensaje de los diálogos. Por lo tanto en este sentido los errores de género dificultan el entendimiento de la producción y los informantes consideran los errores de género como *fracasos*. La alta cantidad de errores de género tiene como resultado que los informantes del grupo 3 consideren que los aprendices son principiantes ya que este tipo de error deberían haberlo superado. Esto puede relacionarse con los numerosos estándares de la lengua hablada que se discuten en 2.1.2; según los informantes del grupo 3, el género pertenece a un estándar básico de la lengua. Es una actitud que se comparte con los otros grupos del estudio, no obstante veremos a continuación que existen diferencias en la manera de evaluar estos errores. Aunque al principio no lo consideran un error grave, la repetición de este error básico lo convierte en algo más grave puesto que causa irritación. Incluso hay informantes que consideran el error de género un obstáculo mayor para el entendimiento que la conjugación del verbo, una afirmación que no comparten los otros grupos de informantes. Cabe resaltar la diferencia entre el grupo 1 que tiende a ver los errores de género como errores de segunda prioridad, mientras el grupo 3, puesto que causa irritación, considera que es un error de segunda o incluso primera prioridad.

Para el grupo 4, el error de género llama más la atención que cualquier otro error. Es notable que, aunque el grupo sea consciente de que la conjugación del verbo puede causar problemas de comunicación, insista en la gravedad del error de género. Por consiguiente, la división en tres prioridades (*cf.* 2.1.3) no sirve para analizar las actitudes en este caso. Los informantes incluso parecen ser conscientes de la contradicción.

E: *Mi viaje favorita*, ¿se entiende?

4:7: Sí, se entiende, no sé, me choca mucho el género.

E: Porque suena raro, o mal, o ¿cómo describirías tú?

4:7: Sí, no, me choca, me, es un error bastante común la confusión de género en general.

Informante 4:7, 30:40

Es evidente que este error de género irrita al informante, aunque parece incapaz de explicar exactamente las razones de dicha irritación. Además, reconoce que es un error común. Los informantes del grupo 4 señalan que los errores de género llaman la atención al mismo tiempo que sostienen que la falta de fluidez es peor para la

comunicación y que el verbo puede causar más problemas. El informante 4:6 (23:15) compara con los niños hispanohablantes que, según él, se ríen más de un extranjero cuando confunde el masculino y el femenino que cuando se equivocan los tiempos verbales. Es necesario precisar que, igual que el grupo 1, se consideran los errores de este tipo como símbolos de *fracaso*. Los nativos hispanohablantes del grupo 4 son conscientes de la complejidad del sistema verbal del español, no obstante, no muestran actitudes comprensivas hacia el error de género. Según ellos suena peor el género que los verbos mal conjugados, sobre todo porque pueden comprender la confusión de los numerosos tiempos verbales mientras que no entienden las razones por las cuales existen problemas con el género.

Los informantes del grupo 2 muestran actitudes divergentes hacia el error de género. El grupo enfatiza que es uno de los errores más graves, sobre todo porque choca a los hablantes nativos.

La concordancia femenino masculino, es lo que más, nos choca a los españoles, para saber si una persona usa bien la lengua o no.
Informante 2:4, 25:05

Los informantes reaccionan con énfasis ante el error de género a pesar de ser profesores de ELE acostumbrados de escuchar este tipo de error. Afirman que generalmente no causa ninguna confusión, pero sostienen que suenan muy mal dado que el error de género es un asunto básico que se debe superar ya en el primer curso de español. Consiguientemente el uso del género por parte de los alumnos es una muestra de su nivel principiante, según los profesores españoles. Al igual que los informantes de los grupos 1 y 4, seis informantes del grupo 2 ve el error de género como un símbolo de *fracaso* (cf. 2.1.2) a pesar de afirmar que es un detalle lingüístico. Cabe notar que, dependiendo del error, los grupos de informantes pueden tener visiones de los errores como símbolos de *fracaso*, *progreso* o *proceso interactivo*. Es decir, el mismo grupo de informantes puede considerar cierto error como símbolo de *progreso* y otro como *fracaso*. Ya hemos señalado que hablando en general, los informantes sostienen que los errores deben considerarse símbolos de *progreso* mientras expresan actitudes hacia los casos específicos de los errores de género, verbos, etc. como símbolos de *fracaso*.

Los dos grupos de informantes profesores expresan actitudes divergentes hacia los errores de género y consideramos que los comentarios de un informante del grupo 2 muestra este contraste. El informante postula que los errores de género pueden interrumpir el entendimiento y señala el caso de **es países muy bonitas* de diálogo 5. Según el informante es "muy difícil de entender" (*Informante 2:6: 17:30*). En otras palabras, comparado con el grupo 1, los informantes del grupo 2 consideran

que los errores de género causan problemas de entendimiento, mientras los informantes suecos sostienen que son meros detalles en la producción oral. Sin embargo, no hay consenso en el grupo 2 sobre la gravedad del error de género; todos los informantes subrayan que es un error muy común, pero mientras cuatro informantes consideran que son errores normales hasta el nivel B2, los otros seis declara que suena mal y que se debe superar este tipo de error ya en los estadios iniciales del aprendizaje.

En el diálogo 3 una alumna pronuncia la frase "Soy sueco, pero [...]", es decir, se refiere a sí misma como *sueco*. Casi todos los informantes del estudio reaccionan y comentan este error. Los profesores suecos tienden a considerarlo como algo gracioso:

A mí me resulta divertido cuando las chicas dicen "soy sueco" y es "soy sueca" o "soy español" y es "soy española".
Informante 1:2, 13:15

Para el grupo 1 el error no juega un papel importante para la comprensión, los informantes declaran que se entiende el mensaje por el contexto. Aun así provoca reacción en la evaluación de la lengua, en este sentido lo consideramos un error de segunda prioridad (*cf.* 2.1.3). En contraste, los grupos 3 y 4 reaccionan de otra manera:

[...] con una concordancia tan básica, tan clara como "el viaje favorito", o que una chica se habla a sí misma como, masculino, pues nos choca más [...].
Informante 3:10, 33:15

¡Muy raro! [ríe] es como, por ejemplo (...) sería como decir en vez de la mesa, *la meso* aunque sea una palabra que no tiene ni masculino ni femenino, decir *la meso* sonaría malísimo.
Informante 4:8, 17:00

Para el informante 4:8 la distinción entre *sueco/sueca* es tan natural que afirma ser necesario inventar una palabra inexistente para describir el error. El mismo informante indica que para él, el error más grave para un aprendiz es la confusión de los géneros.

Es que conjugando el verbo te entenderán seguro, pero, en el momento en que digas una palabra femenina con una forma masculina, mira, ¿jeh!? [ríe].

Informante 4:8, 22:30

Consideramos que el caso de "soy sueco" es una muestra de las actitudes divergentes hacia el error de género, sobre todo entre los nativos y no nativos. Es un error lingüístico que para el grupo 1 no causa ningún problema comunicativo, mientras es considerado uno de los errores más graves por el grupo 4. Incluso hay informantes quienes sostienen que la confusión entre *el* y *la* resulta en malentendidos, una actitud que se nota en el grupo 3 también. James (1998:56) indica que en varios estudios los no nativos emplean juicios sobre la corrección mientras que los nativos tienen un enfoque pragmático y hacen hincapié en la comunicación. Sin embargo, no es el caso de "soy sueco" puesto que son los informantes no nativos quienes consideran que es un error menos grave puesto que se entiende por el contexto, mientras los nativos reaccionan hacia el error gramatical.

A pesar de mostrar actitudes divergentes, un patrón evidente en el análisis de las actitudes hacia los errores de género es que todos los grupos consideran que este error es un símbolo de *fracaso*. En comparación con las actitudes hacia los otros errores analizados en el estudio, los informantes no consideran que el error de género pueda considerarse un *progreso* por parte del hablante. Con la excepción de la visión del error como símbolo de *fracaso*, cabe insistir en el contraste entre los grupos de informantes sobre la gravedad del error de género. Mientras que causa cierta irritación por parte de los nativos, los profesores suecos tienden a no reaccionar hacia el error de género; para el grupo 1 el género es un detalle. Por otro lado, en el grupo 4 hay informantes que consideran que este tipo de error causa más confusión que el error de la conjugación verbal. Además, no entienden las razones por las que los aprendices cometen el error de género.

4.3.4 El vocabulario

No sorprende que los informantes del estudio indiquen que el vocabulario es importante en la producción oral de los alumnos. Sin embargo, aunque las grabaciones cuentan con numerosos ejemplos de errores de vocabulario, solo un par de ellos son comentados por los grupos y en comparación con los otros tipos de errores no los discuten en la misma medida.

Un error que quieren discutir todos los grupos es el caso del alumno que dice **temperaturo*. Destaca el grupo 2; el único grupo que sostiene que suena mal. En el marco teórico (2.1.3) se discuten las prioridades de los errores y se señala que los

profesores deben enfocar los errores que impiden la comprensión para conseguir una comunicación exitosa en el aula. A pesar de ello, los profesores del grupo 2 hacen hincapié en la gravedad del error de **temperaturo*. Por otro lado, los grupos 1, 3 y 4 señalan que se entiende el error y, aunque reaccionan, no consideran que sea un error grave. Es notable que un grupo de profesores reaccionen de manera tan crítica hacia un error que los otros grupos clasifican como error de tercera prioridad.

Los grupos de profesores asignan una estrecha relación entre el léxico y las estrategias por parte de los alumnos. Consideran que la falta de vocabulario también significa una falta de estrategias, tal y como se presenta en la introducción (1.2). Un ejemplo es el caso de **refrescos con alcohol*⁷³ del diálogo 5 que para los informantes del grupo 1 no es un error sino un ejemplo de una estrategia exitosa. Un informante del grupo 2 comenta asimismo la construcción **estar en fiesta* del diálogo 2 como una estrategia positiva en el sentido de que se entiende lo que quiere decir el alumno. Considerando el nivel en el cual está el alumno, no tiene importancia el error sino que para el informante es un símbolo de *progreso*. El grupo 2 considera que los diálogos son de un nivel básico, y las actitudes hacia el vocabulario son una muestra por la cual los informantes piensan que los alumnos son principiantes. También el grupo 3 reacciona ante el error **refrescos con alcohol* del diálogo 5. Son notables las reacciones en forma de sonrisas o incluso risas por parte de los informantes cuando escuchan las grabaciones, sin embargo, sostienen que se entiende todo y por consiguiente no se discuten en detalle los errores léxicos. En este caso los grupos consideran los errores lexicales como errores de tercera prioridad, puesto que se entienden y que no provocan ni confusión ni irritación.

Sobre todo en el grupo 3 que en general toma menos apuntes durante la audición son obvias las reacciones de dos errores: el ya mencionado **refrescos con alcohol* y también el caso de la alumna que emplea la palabra **¿Realidad?* para mostrar sorpresa (con toda probabilidad una traducción errónea de la voz inglesa *really?* que se discute también en 4.3.2). Cabe señalar que los informantes del grupo 3 subrayan que son errores que suenan raro, no obstante no quieren criticarlos sino que los abordan como un ejemplo de una buena entonación:

Por ejemplo dice *¿realidad?*, en vez de decir *¿verdad?* o *¿en serio?* se dice *¿realidad?* y esto me hizo gracia [...] nosotros no lo usamos, pero por el tono sí que hemos entendido.

Informante 3:10, 44:00

⁷³ Con toda probabilidad el alumno busca una expresión para la palabra sueca *alkoläsk*, un refresco que lleva alcohol. Es interesante que numerosos nativos interpreten la expresión del alumno correctamente.

Tal y como se señala en el capítulo sobre el método (3.3.1), en la entrevista se pregunta por el error más grave que pueda cometer un aprendiz. Los informantes del grupo 4 abordan el concepto de *la palabra adecuada* más que los otros grupos, sin embargo, no hay consenso en el grupo; siete de los diez informantes dicen que el léxico es importante en la producción oral. Generalmente no critican las palabras empleadas por los alumnos sino que señalan la importancia del vocabulario para una comunicación exitosa. Cabe asimismo repetir que el grupo 4 muestra actitudes positivas hacia el hecho de que los aprendices solo hablen español. En este sentido el grupo 4 afirma la propuesta de Lindqvist (2006), que en general se considera el uso exclusivo de la lengua meta un rasgo de un nivel avanzado.

El grupo 1 sostiene que el léxico es un asunto de los niveles más altos y que no tiene importancia para los alumnos de las grabaciones. No obstante, se nota que los grupos de nativos 2, 3 y 4 reaccionan hacia los errores relacionados con el léxico a pesar de considerar que los alumnos son principiantes. Para los profesores suecos el error del léxico pertenece a niveles más avanzados, mientras que para los grupos 2-4 parece tener más importancia aunque consideran que los alumnos tienen un nivel inicial del español. Consiguientemente, podemos deducir que los nativos consideran que el léxico es un asunto importante para los principiantes. No coinciden con las actitudes de los suecos y hallamos en este punto un patrón importante en las diferencias entre los suecos y los tres grupos de nativos.

Varios informantes relacionan las pausas y el ritmo con el vocabulario. En la enseñanza de LE se suele hablar de *estrategias* en vez de *vocabulario* puesto que la interlengua por su naturaleza es incompleta, y el éxito en la producción oral tiene que ver más con las estrategias comunicativas que el vocabulario del alumno. Recordamos lo que se discute en el marco teórico, a saber, que la interlengua de los aprendices es un proceso individual e inestable, por consiguiente la falta de vocabulario no siempre significa un desconocimiento (Durão, 2007). No obstante, cabe subrayar que el grupo 3 no considera los ejemplos de **refrescos con alcohol* y **¿Realidad?* como estrategias sino que para ellos son errores. Es más, los informantes del grupo 4 siguen relacionando la cantidad de palabras con el conocimiento del aprendiz.

He visto en algunos casos que faltaban palabras, faltaba vocabulario,
y había muchas pausas [...].
Informante 4:1, 19:30

Notamos que las actitudes en los grupos 3 y 4 contradicen la teoría lingüística en este caso. Para estos grupos el vocabulario sigue siendo un símbolo del nivel de educación de la persona y un informante declara que una persona que habla correctamente tiene

una cultura detrás, esto es, que la persona ha estudiado y consiguientemente tiene cierto estatus. Cabe recordar que estos grupos son los informantes no profesores. Cuando hablan de la lengua de los aprendices todos los informantes indican que la necesidad de considerar el contexto para evaluarla. Un informante subraya la importancia de emplear la palabra adecuada en la comunicación, según él es el error más grave puesto que cambia el sentido de la frase.

Yo creo que utilizar palabras erróneas, no del género sino una palabra que no tenga que ver con el contexto [...] porque cambia totalmente el sentido del mensaje, entonces, quizás, la persona que te está escuchando cambia, da un giro el mensaje.

Informante 4:4, 29:40

Cuando los informantes hablan del vocabulario sobre todo subrayan que es necesaria la producción, simplemente decir *algo* para comunicarse. En contraste con la afirmación del informante 4:4, existen informantes quienes indican que cualquier producción es un comienzo: "Lo grave es no hablar" (Informante 4:1, 26:40). En este sentido el informante 4:4 es más exigente puesto que las otras actitudes son más parecidas a las actitudes del grupo 1, a saber, que una producción cualquiera es la base y la palabra clave es *atreverse*. Se discutirá el concepto de *atreverse* más en detalle en 4.3.5 sobre la adecuación a la tarea.

4.3.4.1 El caso de "son muertos"

En todas las entrevistas los informantes discuten el caso que en el presente estudio llamamos "son muertos", del diálogo 3. Una alumna dice "Mis padres, son muertos" con el tono subiendo en la primera parte de la palabra *muertos*. Por el contexto no cabe duda de que la alumna quiere decir "mis padres están muertos". No obstante, dada la entonación el resultado suena alegre a pesar de transmitir un mensaje triste. En lo que sigue se verá que los grupos de informantes reaccionan de forma distinta.

Todos los informantes del grupo 3 sostienen que notan un error, y el error que les molesta es el uso erróneo del verbo *ser*. Es decir, aunque el aprendiz tiene una prosodia ajena de la lengua española, a los informantes del grupo 3 les molesta más el hecho de decir *son muertos* en vez de *están muertos* o *murieron*; para ellos es un error de vocabulario. Nuestra conclusión es que el verbo, en este caso la dicotomía entre *ser* y *estar* es un área más importante que la prosodia para los informantes del grupo 3. El grupo 4 está dividido en sus actitudes hacia el error de "son muertos". Algunos indican que el error en la elección de "son" en vez de "estar" les parece tan grave que no pueden fijarse en la prosodia.

E: ¿No notaste nada de melodía?

4:9: No, a lo mejor porque me llamó más la atención el son, por eso no noté la entonación.

Informante 4:9, 32:50

En contraste con los grupos 3 y 4, los informantes del grupo 1 indican que reaccionan por la entonación rara de "son muertos" y no al hecho de que empleen el verbo *ser* en vez de *estar*. Es más, opinan que es un error grave por parte de la alumna. Cabe destacar que la dicotomía entre los dos verbos es algo aprendido para los informantes suecos que no tienen el español como su primera lengua, y según numerosos estudios (*cf.* cap 2.1.2 y Ellis, 1994:66) suelen evaluar los errores de este tipo de forma más dura. No obstante, se nota que el caso de "son muertos" del presente estudio contradice esta teoría. En vez de evaluar el error de forma negativa los profesores suecos muestran una comprensión hacia la dificultad para discernir los dos verbos españoles. Cabe resaltar la diferencia entre las actitudes hacia el caso de "son muertos" y la conjugación de los verbos en general, en la que los suecos no muestran este entendimiento sino tienden a criticar la producción de los aprendices, señalando que la conjugación es el error más grave. Existen asimismo informantes en el grupo 4 que están de acuerdo con los suecos y reaccionan ante la prosodia.

4:7: Me pareció surrealista, el momento "mis padres están muertos", el tono.

E: El tono.

4:7: Sí, el tono, sí, me pareció muy surrealista.

Informante 4:7, 12:30

Es necesario destacar que el informante corrige la frase a la hora de discutirla y dice *mis padres están muertos* en vez de *son muertos*. Consiguientemente no sabemos si ha notado el error porque se centra en la prosodia. De todos modos, para el informante no tiene importancia el error verbal cuando la prosodia suena tan surrealista. En el grupo 2 de profesores españoles todos los informantes quieren discutir el caso de "son muertos". Primero dicen que reaccionan por el uso de *ser* en vez de *estar*, pero cambian de opinión cuando se habla del tono alegre del aprendiz.

2:1: "Son muertos", eso me suena un poco que también se entiende pero suena, chilla.

E: Es curioso porque para mí es más grave el error del tono alegre, me parece poco adecuado.

2:1: El tono, también es cierto, sí.

E: Pero ¿tú te fijaste más en "son" en vez de "están"?

2:1: sí, sí.

Informante 2:1, 35:20

Es verdad, fíjate que, es verdad que la chica lo dice como riéndose, es verdad [...] no me había dado cuenta de ese ejemplo, que ahí, el tono dice mucho.

Informante 2:7, 25:00

Se observa que en cinco entrevistas del grupo 2 los informantes parecen cambiar de opinión tras la discusión de este ejemplo específico. Consideramos el caso de las reacciones hacia "son muertos" una muestra de contradicción en el grupo 2, en el sentido de que los informantes sostienen que la corrección puramente gramatical no debe jugar un papel prominente y que la entonación puede ser más importante para una comunicación exitosa. Sin embargo, cuando se discuten más en detalle los errores en las grabaciones notamos que siguen fijándose en los errores gramaticales y reaccionan más ante los errores de la morfología que por ejemplo un contenido repetitivo o una entonación no adecuada.

En resumen, es notable una diferencia de actitudes hacia la frase "Mis padres son muertos". Para el grupo 1 es un error de prosodia, algunos informantes de los grupos 2 y 4 están de acuerdo con esto, mientras para el grupo 3 el error consiste en la elección incorrecta del verbo. Consideramos las actitudes divergentes hacia el error una muestra de las prioridades diferentes de los grupos. A nuestro entender es sorprendente que los profesores tiendan a reaccionar más hacia la prosodia que la corrección verbal puesto que se ha mostrado a través del análisis que los docentes se concentran en la forma gramatical. La conclusión es que la prosodia juega un papel destacado para los grupos 1, 2 y 4. Cabe resaltar que, con la excepción de "son muertos" los informantes no comentan en abundancia los errores de confusión de los verbos ser y estar lo cual se considera un hecho sorprendente de cierta manera dado que la dicotomía de los dos verbos suele ser un área a la que se dedica mucho tiempo en la enseñanza de ELE.

4.3.4.2 *El verbo gustar*

Comparando los cuatro grupos se nota una diferencia en las reacciones hacia los numerosos errores del verbo *gustar*. Mientras que los profesores suecos (el grupo 1) y los otros (el grupo 4) no comentan el error, todos los informantes de los grupos 2 y 3 reaccionan. Se comentan tanto los ejemplos de la falta de artículo (**me gusta paella*) como el uso abundante de *me gustaría* en vez de *me gusta*. Consideramos llamativo que en todas las entrevistas de los grupos 2 y 3 el informante quiera comentar la construcción errónea de este verbo específico.

2:7: El verbo *gustar* lo utilizan todos sin el artículo, nunca ponen un artículo, en ninguno de ellos creo que utilizan el artículo.

E: Y ¿cómo suena para ti, es erróneo, raro, extranjero?

2:7: Suena extranjero.

Informante 2:7, 15:50

Es un error común también lo de “me gustaría” por el “me gusta” que también cambia el sentido de la frase, mmm, pero bueno, se entiende.

Informante 2:10, 26:20

Los informantes del grupo 2 reaccionan y declaran que el sobreuso de *gustaría* suena mal, no obstante, parece importante para todos los informantes añadir que entienden lo que quiere decir la alumna. El uso inadecuado de *gustaría* no es un caso aislado: Fredholm (2015:46) encuentra en su estudio que los alumnos suecos no suelen dominar el condicional en su producción. Los informantes del grupo 2 afirman el resultado de Fredholm dado que para ellos el uso del condicional es una muestra de que los alumnos no son hispanohablantes nativos. Indican que un nativo nunca cometería el error de emplear *me gustaría* en vez de *me gusta* y según ellos el uso incorrecto del verbo *gustar* es un error típico que suele ser un rasgo llamativo de los aprendices de ELE. Según nuestro análisis el error provoca una reacción por parte de los informantes del grupo 2, pero analizando el error subrayan que *se entiende*. Por lo tanto, lo consideran un error de segunda prioridad (*cf.* 2.1.3) que provoca irritación pero no confusión.

También en el grupo 3 destaca el verbo *gustar* en las entrevistas; es un verbo que todos los informantes discuten, no obstante, cabe subrayar que en general señala que no es un error grave. Indican los ejemplos *yo gusto, yo gusta* o simplemente *gusta*. Casi todos los informantes del grupo 3 declaran que han notado por lo menos un error relacionado con el verbo *gustar* pero no quieren discutirlo en detalle ya que según ellos no es tan grave y quieren enfocar asuntos más importantes. Al igual que el grupo 2, los informantes del grupo 3 sostienen que los errores relacionados con el verbo *gustar* pertenecen a la segunda prioridad que provoca cierta irritación pero que se entiende.

4.3.4.3 Los pronombres

En comparación con los otros grupos de informantes, el grupo 2 de profesores españoles abordan los pronombres con mayor frecuencia. Sostienen que no es un error grave que interrumpa la comunicación, no obstante, los informantes quieren mencionar que se encuentran numerosos errores en los pronombres. Un informante revela que el mal uso de los interrogativos *qué* y *cuál* le "chirría mucho" (2:8, 36:30) pero, según él, es algo personal que no debe jugar un papel destacado en la evaluación. Sin embargo, los informantes del grupo 2 expresan las mismas actitudes.

Otro informante (2:10, 35:20) señala que la falta del pronombre *lo* en la frase **este teléfono compré*⁷⁴ es un error que le provoca irritación a pesar de ser una frase entendible. Se considera que los comentarios sobre los errores de pronombres por parte del grupo 2 es otra muestra, además del verbo *gustar* y el caso de *son muertos*, del enfoque en la gramática que los informantes de este grupo tienen a la hora de escuchar a los alumnos suecos. Cabe repetir que los otros grupos de informantes apenas comentan el uso de los pronombres; un informante del grupo 3 (estudiantes) y un informante del grupo 1 (profesores suecos) los mencionan, pero no quieren discutirlos durante la entrevista porque según ellos carecen de importancia. Por estas razones podemos concluir que este error no juega un papel destacado en el presente estudio.

Para terminar el apartado de los errores de vocabulario, repetimos que estos errores designan varios tipos de transgresiones. En resumen, aunque todos los informantes señalan la importancia del vocabulario antes de escuchar a los aprendices, no discuten los errores de léxico en la misma medida que los otros tipos de errores. Es notable una diferencia hacia la importancia general del léxico entre los nativos y los no nativos puesto que los profesores suecos dan menos importancia al vocabulario. Por otro lado, el grupo 2 de profesores españoles muestran actitudes favorables hacia la gramática correcta como algo importante en la producción. Además, notamos una diferencia entre los grupos de profesores que relacionan el vocabulario con la interlengua mientras los dos grupos de nativos (3 y 4) muestran una visión de los errores de vocabulario más simplificada ya que relacionan la falta de léxico con la falta de conocimiento. Finalmente, se observan actitudes divergentes hacia el caso de "son muertos" puesto que no hay consenso sobre en qué consiste el error, a saber, si es un error de prosodia o de vocabulario. Con la excepción del caso "son muertos", la dicotomía entre los verbos ser/estar no parece un tema importante para los informantes.

4.3.5 La adecuación a la tarea

Tal y como se indica en la presentación de los errores en 3.5, los errores de adecuación a la tarea designan, entre otros, la repetición de frases memorizadas, la producción sin contenido o la falta de actividad. Se observarán en el presente subcapítulo actitudes divergentes hacia estos errores; sobre todo se discute el concepto clave *atreverse* para poder expresarse en una LE. Se observa asimismo que se aborda el tema de la fluidez como parte de la adecuación a la tarea.

⁷⁴ La frase es un ejemplo propio del informante, no aparece en las grabaciones.

Los informantes del grupo 3 subrayan que no solo las construcciones idiomáticas sino también la actitud del aprendiz juega un papel destacado para una comunicación exitosa. Sostienen que lo más importante para la comunicación es que la otra persona les entienda, aunque también discuten detalles lingüísticos. Las actitudes expresadas en las entrevistas muestran que para el grupo 3 no hace falta un lenguaje correcto según las normas lingüísticas para comunicarse de forma exitosa. Los informantes testimonian la importancia de *atreverse* para avanzar en el proceso de aprendizaje. Veamos una cita de un informante que discute la pronunciación de los alumnos:

[...] si te atreves es cuando te va a salir bien, si tienes miedo te vas a coger tu zona de confort, o sea el sueco [...] y vas a pronunciar más como estás acostumbrado, porque es tu zona de confort.

Informante 3:13, 33:40

Es notable la exigencia por parte de los informantes que los alumnos deban adaptar su pronunciación al sistema español y, sobre todo, la actitud de ciertos informantes quienes consideran erróneo el acto de no hablar mucho, sea cual sea la razón.

3:9: Yo creo que es un poco lo que le falta a este chico, que no está seguro cuando habla, si te equivocas, tranquilo, todo el mundo se equivoca hablando, me equivoco yo, que soy de aquí, en mi propio idioma (.) "lánzate más", ¿sabes?

E: ¿Se puede considerar un error, [...] la inseguridad?

3:9: Yo creo que es un error, pero más en nivel personal, porque no está aprovechando sus aptitudes.

Informante 3:9, 46:25

Repetimos la afirmación de Durão (2007:76) sobre el efecto negativo que puede tener la inhibición para el hablante. El informante 3:9 considera que es un error no tener la confianza a la hora de hablar y se nota en el grupo 3 que los informantes piensan que es necesario hablar, independientemente del nivel de la lengua. En este sentido los estudiantes del grupo 3 afirman lo que sostiene Durão, y cabe señalar que también muestran una actitud de cooperación con los aprendices:

En mi opinión lo más grave a la hora de hablar, es que no intente, que se diga “no, no” que le da vergüenza, “no, ¡habla! estamos aquí para ayudarte”[...] es como se aprende.

Informante 3:12, 25:40

Es decir, aunque los informantes discuten varios errores y faltas durante la entrevista, subrayan que un aprendiz tiene que *atreverse*, y que los nativos están allí *para ayudarlo*. En otras palabras, a propósito de la producción en general la gran mayoría de los informantes del grupo 3 muestran una actitud hacia los errores como símbolos de *progreso* (cf. 2.1.2) dado que, según ellos, son partes de la comunicación. Hay que recordar que todos los informantes del estudio, no solo los del grupo 3, tienen experiencia de aprender una LE y comparan los diálogos grabados con su propio proceso de aprendizaje. Por esta razón quedan impresionados por la producción de los alumnos suecos.

[...] yo valoro mucho todo el esfuerzo, [...] para poder lograr y producir una conversación como esto [sic] yo lo valoro muchísimo porque también he estado en el otro lado tratando de aprender inglés.

Informante 3:4, 29:05

Galloway (1980:432) sostiene que es necesario que los alumnos *quieran* establecer una comunicación y los informantes del grupo 3 expresan actitudes similares. Además indican la necesidad de *atreverse* como uno de los factores más importantes en la producción oral. Cabe recordar que los errores lingüísticos en este sentido pueden utilizarse como una parte creativa de estrategias, esto es, puede que el aprendiz sea consciente de que comete un error (cf. Torijano Pérez, 2004:70).

El grupo 1 indica por su parte que el concepto de *atreverse* es fundamental. Los informantes hablan de la importancia de una actitud positiva por parte de los alumnos hacia la producción de la lengua meta y los posibles efectos positivos en el aula. Por ejemplo el informante 1:4 (18:30) que cuenta la historia de una alumna sin muchos conocimientos de la lengua que obtuvo una nota buena en la prueba oral porque gesticulaba, señalaba cosas para aclarar sus ideas, hacía preguntas a los demás, según el informante los otros alumnos del grupo comenzaron a divertirse y por consiguiente ellos también hablaron más. Para el informante es un ejemplo de una alumna que, gracias a su voluntad de expresarse, podría apañarse en un contexto hispanohablante aunque no domine la lengua. La historia del informante 1:4 muestra asimismo las actitudes hacia la fluidez como más importante que la corrección o el nivel lingüístico del alumno. Aunque los informantes del grupo 1 discutan la lengua correcta no cabe duda de que, según ellos, los aprendices pueden hablar con fluidez sin una corrección formal. Además, abordan el efecto positivo que puede tener la comunicación no verbal y su relación estrecha con el concepto de *atreverse*:

E: ¿Es posible para un alumno ser comunicativo a pesar de no hablar bien la lengua?

1:8: Sí es posible, existen los que no saben mucho, en mi opinión, pero que son capaces de transmitir el mensaje, porque se atreven, y, si hablan, si están mirando a la persona con quien están hablando, se atreven a utilizar el lenguaje corporal, o gestos, mientras los otros que tienen cierto nivel de la lengua no se atreven a utilizarla⁷⁵.

Informante 1:8, 10:00

Cabe destacar que, aunque los informantes del grupo 1 sostienen que los gestos pueden ayudar al alumno en la producción oral, solo un informante indica que enseña cómo usarlos en el aula. En otras palabras, parece que los profesores suecos consideran que la comunicación no verbal puede ser una herramienta poderosa para el alumno pero no la enseñan. Consideramos llamativo que solo un grupo del estudio discuta el lenguaje no verbal. Nisbet y Schucksmith (1986:72) discuten estrategias en general, y afirman que el aprendiente eficaz planifica su producción, observa el proceso de hablar, y evalúa el producto. Aunque los informantes no expresan de una manera tan articulada sus actitudes no cabe duda de que las estrategias, sobre todo para el grupo 1, son positivas para los aprendices. No obstante, dada la naturaleza de la entrevista del presente estudio, los profesores tienden a evaluar la producción desde su punto de vista de docente y no se discute el proceso estratégico del alumno tal y como hacen Nisbet y Schucksmith. Aunque el tema del lenguaje corporal es indudablemente interesante para la investigación didáctica, no es el enfoque del presente estudio y no será estudiado más en detalle.

El grupo 2 de los profesores españoles destaca por la falta de comentarios sobre el contenido de los diálogos; para ellos es más importante la forma. Una posible explicación puede hallarse en que los informantes del grupo 2 sostienen que los factores sociolingüísticos y pragmáticos sobre todo son importantes para aprendices de niveles superiores, y dado que consideran que los alumnos grabados son principiantes, no comentan en abundancia los errores de contenido. Aún así cabe indicar que hay una diferencia entre los dos grupos de profesores y sus actitudes hacia el concepto de *atreverse*, a saber, que los profesores españoles no lo discuten. Una posible explicación es la inmersión lingüística en la que suelen estar los alumnos de los informantes del grupo 2. Según nuestro análisis el papel del profesor es importante en la audición del grupo 2, es decir, que los informantes escuchan desde

⁷⁵ Versión original: E: Kan man vara kommunikativ även om språket inte finns där?

1:8: Ja men det kan man ju vara, det finns ju de som, tycker jag, som inte kan så mycket, men som ändå får fram vad de vill ha sagt, för att de vågar, och om de pratar, om man ser den man pratar med, så vågar de använda kroppsspråk eller gester, medans andra som kanske har en hyfsat god nivå på sitt språk inte vågar använda det.

el punto de vista de profesor de ELE. Según Galloway (1980:431) y Ellis (1994:66) los nativos suelen enfocar más el contenido que la forma, no obstante, los informantes del grupo 2 a pesar de ser nativos hispanohablantes no comentan el contenido en la misma medida que la forma. Además, se ha mostrado en los subcapítulos anteriores que los informantes del grupo 2 se concentran en la gramática y que reaccionan más ante los errores morfológicos que los fonológicos, contradiciendo las teorías presentadas por Galloway y Ellis. Según nuestro análisis se puede deducir que los dos grupos de profesores comparten el enfoque en la forma. No obstante, no comparten la visión del concepto de *atreverse*. El grupo 2 es el único grupo en no abordar el tema mientras para los profesores suecos es un concepto clave.

Por otro lado, el grupo 4 reacciona ante el contenido de una forma distinta que los otros grupos, en cierta medida confirmando lo que proponen Galloway y Ellis. La gran mayoría de todos los informantes comentan únicamente la lengua, las formas gramaticales, y la manera de hablar de los aprendices. Sin embargo, cinco informantes del grupo 4 reaccionan ante el contenido de los diálogos, sobre todo encuentran graciosa o incluso ofensiva la manera de hablar sobre España.

E: Has reído bastante.

4:1: [ríe] sí, sí.

E: ¿Por el tema?

4:1: Sí, porque como hablaban de España siempre resulta gracioso oír a alguien de fuera decir cosas como la paella, no sé, para mí me resulta gracioso automáticamente, o decir que son países muy bonitos, es una frase como muy naïf.

Informante 4:1, 23:00

En 3.5 se señalan los errores de adecuación a la tarea en la producción del aprendiz y es dudoso si el contenido tópico sea un error lingüístico. De todos modos es menester mencionarlo dadas las reacciones que provocan por parte de los informantes. Cabe repetir que los aprendices son alumnos de *Español 4* y no deben considerarse principiantes. Es decir, llevan varios años estudiando español y se puede argumentar que deben tener un conocimiento más profundo sobre la cultura hispana. Es notable el comentario de otro informante que está comentando el mismo diálogo, el número 6:

[Los turistas] tienen esos tópicos con España, muchísima más diversidad y muchísima más complejidad que la paella y el flamenco, y a veces a mí, (.) me molesta que se queda solo con esa imagen, y otra cosa que me ha llamado mucho la atención es como por ejemplo, siempre se acusa, ya sabes, los países del sur, a “cómo os

gusta la fiesta”, “¿por qué siempre estáis de fiesta?”, como que aquí no se trabaja y todo el mundo se está de fiesta.
Informante 4:7, 18:40

Mientras el primer informante considera que son graciosos los tópicos del alumno del diálogo 6, el segundo indica que el conocimiento de los tópicos puede ser una parte en el proceso del aprendizaje de una LE pero el problema, o incluso el peligro, son los posibles prejuicios que siguen:

Los prejuicios me siguen afectando “eres española, eres así”.
Informante 4:7, 21:00

El informante subraya que entiende que no hay tiempo en el currículo para profundizar todos los temas necesarios y su sugerencia es dejar una puerta abierta al estudiante para que pueda buscar más información por su cuenta. Resalta la diferencia de actitudes de los grupos 3 y 4 hacia el diálogo 6. En 4.2.2.5 se presenta que el diálogo es considerado uno de los mejores por el grupo 3 por la fluidez que muestra el alumno. No obstante, acabamos de ver que el mismo diálogo se critica en cierta medida por cinco informantes del grupo 4. Según nuestro análisis hallamos actitudes contrastivas entre dos grupos de nativos: el grupo 3 comenta que aprecia la fluidez del aprendiz mientras el grupo 4 señalan un contenido dudoso.

Para resumir, cabe subrayar que los grupos 1, 2 y 3 no comentan el contenido de los diálogos en la misma medida que el grupo 4; el contenido parece más importante para los nativos hispanohablantes fuera del contexto escolar. Los estudiantes del grupo 3 y los profesores del grupo 1 sostienen que es posible tener fluidez en la lengua sin una corrección formal y que un concepto clave para los aprendices es *atreverse*. Los profesores suecos no comparten esta actitud con los profesores españoles quienes no comentan ni el contenido de las grabaciones ni hablan del concepto *atreverse*. Además, los informantes tienden a diferenciar entre el nivel lingüístico y la fluidez, marcando que la fluidez no exige una corrección gramatical. Finalmente subrayamos que el error más grave según la mayoría de los informantes es la adecuación a la tarea dadas las actitudes hacia el diálogo 4. Es decir, aunque por ejemplo el grupo 1 sostiene que la conjugación de los verbos es el error más grave para un aprendiz, a través del análisis se ha comprobado que muestra actitudes más críticas hacia la falta de fluidez.

5. Discusión final y conclusiones

En este último capítulo discutiremos y problematizaremos las actitudes de los cuatro grupos de informantes, relacionándolas con las preguntas de investigación. Cabe asimismo resaltar dos temas que destacaron en el estudio, a saber, el papel del profesor y una discusión de la división de los informantes en 4 grupos. Terminaremos con algunas reflexiones finales.

Llegados a este punto conviene recopilar los resultados obtenidos en la investigación. En la tabla siguiente se presenta un resumen de los patrones generales de los 4 grupos de informantes. Son 11 temas que comparten los cuatro grupos del estudio. El número 1 en cada grupo trata las actitudes hacia el concepto de *hablar bien*, el número 2 resume las actitudes hacia los errores como símbolos de *progreso* o *fracaso*, etc. Los dos grupos de profesores comparten un tema más, a saber, las actitudes hacia el papel del profesor (número 12). Cabe subrayar que este resumen es una generalización y que hemos identificado diferencias individuales en los grupos que hemos presentado explícitamente en el análisis. Aun así, consideramos que una esquematización de este tipo facilita el entendimiento de los resultados.

<p>1. Profesores suecos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de consenso sobre <i>hablar bien</i>: comunicación y corrección, palabra clave atreverse 2. errores = <i>progreso (fracaso)</i> 3. enfoca la comunicación 4. critica la forma 5. más grave: conjugar verbos, falta de fluidez 6. nivel: A2, B1 7. peor diálogo: 4 falta de fluidez 8. mejor diálogo: 1 y 3 prosodia 9. prosodia puede ser una estrategia 10. género un fracaso no grave 11. léxico menos importante 12. papel del profesor: buscar errores, descifrar, verbos para evaluar el nivel 	<p>2. Profesores españoles</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Hablar bien</i> significa corrección 2. errores = <i>fracaso</i> 3. enfoca la corrección 4. critica la forma 5. más grave: falta de fluidez 6. nivel: A1 7. peor diálogo: 4 falta de fluidez 8. mejor diálogo: 1 y 3 prosodia 9. prosodia puede ser una estrategia 10. género un fracaso grave 11. léxico importante 12. papel del profesor: buscar errores, descifrar, verbos para evaluar el nivel
<p>3. Estudiantes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Hablar bien</i> significa corrección 2. errores = <i>fracaso</i> 3. enfoca la corrección 4. critica la forma 5. más grave: la repetición del mismo error 6. principiantes, diferentes niveles 7. peor diálogo: 4 falta de fluidez 8. mejor diálogo: 6 fluidez 9. prosodia puede ser una estrategia, más exigentes de la pronunciación 10. género un fracaso grave 11. léxico importante 	<p>4. Otros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de consenso sobre <i>hablar bien</i>: comunicación y corrección, palabra clave adaptarse 2. errores = <i>progreso</i> 3. enfoca la comunicación 4. critica el contenido 5. más grave: falta de fluidez, género 6. principiantes, diferentes niveles 7. peor diálogo: 4 falta de fluidez 8. mejor diálogo: 1 y 3 prosodia 9. prosodia puede ser una estrategia 10. género un fracaso grave 11. léxico importante

Tabla 7: Resumen de los patrones generales de los 4 grupos de informantes

En la tabla se observan semejanzas y diferencias entre los grupos de informantes que se elaboran más detalladamente en la discusión de cada pregunta de investigación. Destacan las diferencias en cuanto al enfoque en la forma o la comunicación (número 3) donde los profesores suecos y los otros muestran actitudes semejantes mientras los profesores españoles y los estudiantes tienden a estar de acuerdo. El grupo 4 es el único grupo que critica el contenido mientras los otros tres grupos se concentran en la forma (número 4). Por otro lado, a propósito de las actitudes hacia la evaluación del nivel de los alumnos (número 6) y la importancia del léxico y el género (números 10 y 11) los suecos se encuentran solos en su afirmación que los alumnos no son

principiantes. Además consideran que el vocabulario y el léxico juegan papeles menos importantes, contrastando con las actitudes de los otros grupos.

Observamos que, aunque no hay consenso sobre el error más grave (número 5), 3 grupos indican la importancia de la fluidez. Conviene asimismo recordar que todos los grupos consideran que el diálogo 4 es el peor diálogo por la falta de fluidez (número 7) mientras consideran en general que los mejores diálogos son el 1 y el 3 (número 8), lo que sugiere que el error de la adecuación a la tarea es el más importante en la producción oral según los informantes del estudio.

1. ¿Existen patrones generales en las actitudes de los informantes hacia los errores lingüísticos? En este caso, ¿cuáles son?

Consideramos notable que todos los informantes afirmen que entienden todo el contenido de los diálogos, aunque se ha mostrado que existen asimismo detalles que causan confusión y provocan irritación. Todos dicen que se entiende todo a pesar de los numerosos errores de la tipología adaptada del MCER que cometen los aprendices. No consideramos sorprendente que la gran mayoría afirme que lo más importante de la lengua hablada sea el entendimiento, no obstante, es interesante que en la discusión de las grabaciones específicas se noten actitudes críticas y exigencias de una lengua gramaticalmente correcta. Los informantes subrayan al comienzo de las entrevistas que los aprendices tienen que cometer errores para poder avanzar en el proceso del aprendizaje, pero después de escuchar, muestran actitudes negativas hacia los errores señalando que suenan mal o indicando la necesidad de corrección. Podemos concluir que la mayoría de los informantes sostienen que los errores son símbolos de *progreso* o *proceso interactivo* (cf. 2.1.2), sin embargo, cuando se discuten los casos específicos muestran actitudes diferentes, a saber, que siguen viendo los errores lingüísticos como símbolos de *fracaso*, tal y como señaló Torre hace 25 años (1993:235).

Todos los informantes evalúan el nivel lingüístico de las grabaciones y resaltan las diferencias entre los grupos. Mientras los profesores suecos sostienen que los alumnos tienen un nivel intermedio, los 3 grupos de nativos consideran que son principiantes. Los suecos basan su evaluación en gran medida en el empleo de los verbos y sostienen que reconocen la lengua de los alumnos del curso *Español 4*. Hay que reiterar que son profesores suecos y por lo tanto están más acostumbrados que los otros informantes a reconocer la lengua de los alumnos y relacionarla con los diferentes cursos del sistema sueco. Los nativos discuten asimismo asuntos gramaticales para justificar el bajo nivel que atribuyen a los alumnos. Los dos grupos de profesores tienden a usar los errores, sobre todo los verbos y el género, en gran medida para evaluar el nivel de la lengua de los alumnos a pesar de que los errores

que no impidan la comprensión no deben jugar un papel prominente en el enfoque comunicativo (cf. 2). Según los objetivos del curso *Español 4* el entendimiento del mensaje es primordial, y los informantes afirman que los alumnos cumplen con estos requisitos comunicativos. Los informantes consideran que los 6 diálogos tienen diferentes niveles, es decir, que algunos alumnos han estudiado más tiempo que otros, cuando en realidad todos los aprendices cursan *Español 4*. A la luz de las actitudes presentadas arriba es necesario reflexionar sobre la correlación entre los planes de estudio suecos y la escala del Marco común. Se puede discutir si los planes de estudio suecos, aunque están basados en el MCER, reflejan los diferentes niveles del Marco común o no. Cabe asimismo indicar que se han criticado las escalas del MCER por no mencionar o mostrar ejemplos de las lenguas específicas en la evaluación (Hulstijn, 2015:151-153). Coincidimos con Hulstijn en su afirmación que hace falta más investigación sobre la competencia necesaria para llegar a los niveles diferentes, recordando que se puede diferenciar entre las diferentes lenguas estudiadas. También Fulcher y Davidson (2007:100) indican la falta de definición concreta en la evaluación de los niveles diferentes de las escalas del MCER, y se preguntan retóricamente cuántos requisitos son necesarios para alcanzar cierto nivel. Podemos concluir que esta pregunta tiene relevancia en el presente estudio también dado que hemos mostrado que diferentes grupos evalúan la producción oral, esto es, interpretan las exigencias del Marco común, de forma distinta.

2 ¿Se muestran diferencias de tolerancia entre los grupos de informantes en cuanto a los errores lingüísticos?

En la presente investigación se discute la tolerancia a través de los conceptos clave *atreverse*, *adaptarse* y *hablar bien*, abordados en todos los grupos. Una muestra de la importancia del concepto *adaptarse* para los grupos de nativos es que solo ellos hablan de los registros de la lengua. Por otro lado, los registros no parecen importantes para los profesores suecos. Este grupo considera que es suficiente si el alumno *se atreve* y no exige que *se adapte*, por consiguiente se puede argumentar que es el grupo más tolerante hacia los errores. Se nota asimismo que el grupo 1 es más tolerante hacia los errores de género en el sentido de verificar que estos errores no impiden la comunicación. Además, ya se ha discutido en el apartado anterior que el grupo 1 es el único grupo que considera que los alumnos son de un nivel intermedio mientras los otros grupos sostienen que se trata de principiantes. Estas actitudes contrastan en cierta medida la idea común de que los nativos aceptan más errores que los no nativos (cf. Ellis, 1994 y James, 1998).

Todos los grupos discuten la relación entre *hablar bien* y la *corrección* y en general consideran que cierto grado de *corrección* es necesario para poder *hablar bien* aunque

existen diferencias de actitudes tanto individuales como entre los grupos de informantes. Consideramos que hallamos la diferencia más destacada de actitudes en el hecho de que los grupos 2 y 3 relacionen *hablar bien* con la *corrección* mientras los grupos 1 y 4 subrayan la importancia de *atreverse* y *adaptarse*. Es interesante que el grupo 3 también sostenga que *atreverse* es una palabra clave, sin embargo, para este grupo el concepto de *atreverse* está relacionado con la *comunicación* y no de *hablar bien*. El grupo 1 analiza la lengua desde el punto de vista de profesores de ELE para quienes es más importante producir *algo* que *adaptarse* a la situación mientras los informantes del grupo 3 consideran que una mera comunicación no es suficiente para *hablar bien*. Cabe aquí recordar que los grupos 3 y 4 comparan la producción de los alumnos grabados con su propio nivel de inglés, y en este sentido indican que están impresionados con el nivel de los alumnos suecos.

Destaca una diferencia entre los dos grupos de profesores, dado que los suecos enfocan el concepto de *atreverse* mientras los españoles consideran que la *corrección* es más importante. Se puede discutir si los dos grupos tienen visiones distintas a propósito del papel de los aprendices. El hecho de que los profesores españoles consideren que los alumnos deben enfocar la *corrección* para comunicarse refleja una actitud en la que los aprendientes *toman prestado* la lengua española mientras los nativos la *poseen* (James, 1998:178). Por otro lado, los profesores suecos sostienen que lo más importante es *atreverse* lo cual muestra una actitud en la que los aprendices son hablantes capaces de producir sin la autorización de los nativos (*cf.* Kramsch, 1993:28). En este sentido consideramos que las actitudes de los profesores suecos reflejan mejor el proceso de la interlengua como una lengua individual e inestable (*cf.* 2.1.2). Cabe también indicar que los profesores suecos, aunque se sienten seguros en su papel de profesor en cuanto a la evaluación de la interlengua de los aprendices, señalan que los nativos son más capaces de evaluar la corrección de las frases. En este sentido afirman las ideas de James (1998:48), a saber, que los nativos tienen un poder superior a la hora de pronunciar juicios sobre la lengua.

3 ¿Se puede identificar cierto tipo de error lingüístico hacia el cual los informantes muestran actitudes más negativas?

Durante las entrevistas preguntamos tanto por el peor error que un alumno pueda cometer como por el mejor y el peor diálogo. Los grupos de informantes señalan varios tipos de errores como el más grave, no obstante, se percibe un consenso no solo sobre el peor diálogo sino también sobre las razones de esta evaluación, a saber, la falta de fluidez. Con la tipología adaptada del MCER esta falta de fluidez es un error de adecuación a la tarea (*cf.* 3.5). Los informantes declaran que el ritmo lento de las alumnas del diálogo 4 provoca una falta de interés y consiguientemente

produce problemas de entendimiento. El grupo 2, los profesores españoles, es el grupo más crítico hacia el diálogo 4 y hace hincapié en las pausas. Según ellos la falta de fluidez en forma de vacilaciones innecesarias es el error más grave para un aprendiz. Las actitudes de los informantes del presente estudio coinciden con los resultados de varias investigaciones que relacionan la percepción de la fluidez con las pausas en la producción (Blake y Zyzik, 2016:150, Vázquez, 2000:38).

La importancia de la fluidez se nota también en la evaluación positiva del diálogo 3, que es el mejor diálogo según los grupos 1, 2 y 4. Durão (2007:75) discute un caso en el cual los aprendices con menos ansiedad tenían más éxito puesto que hablaban como si dominaran la lengua. Consideramos que es el caso de las alumnas del diálogo 3 de nuestro estudio dado que cometen muchos errores, pero producen una lengua fluida y los informantes indican que a pesar de los errores se entiende el contenido y la manera de hablar despierta el interés del oyente. En este caso la cantidad de errores lingüísticos de los aprendices no afecta las actitudes de los informantes. A la luz de las actitudes de los informantes hacia los diálogos 3 y 4 no cabe duda de que el error de la adecuación a la tarea juega un papel destacado en la enseñanza. Cabe señalar también las actitudes del grupo 3 hacia el diálogo 6: los informantes estudiantes consideran que el alumno grabado muestra fluidez puesto que no para de hablar, y no dan tanta importancia a los errores que comete. Según James (1998:199) y Griffin (2005:175) la corrección no tiene una importancia destacada en el enfoque comunicativo, dado que generalmente se hace hincapié en la fluidez. Tampoco es suficiente conocer las reglas gramaticales sino es necesario presentar estas reglas de una forma adecuada. Las actitudes del grupo 3 confirman estas afirmaciones dado que la producción fluida en el sentido de ausencia de pausas es considerada mejor que el diálogo de un nivel lingüísticamente más alto en el cual los hablantes muestran hesitación. Otra muestra de la importancia de la adecuación a la tarea es que los informantes del estudio evalúan el diálogo con menos contenido, el 5, mejor que el 4. Considerando que los alumnos tenían 15 minutos de preparación, los alumnos del diálogo 5 producen un contenido escaso. Aun así, dada la manera en la que presentan su contenido, su diálogo es evaluado mejor que el diálogo 4, aunque este presenta un contenido más amplio. Relacionando los resultados de nuestro estudio con los estilos del habla diferentes de Tarone (1983) presentados en 2.1.6 y con lo que acabamos de discutir de Durão (2007), puede deducirse que los informantes del presente estudio evalúan la fluidez de lo dicho como el factor más importante en la producción. Es decir, consideramos que no es una cuestión únicamente de concentrarse en la forma o en el contenido, dado que hemos mostrado que los informantes señalan que la producción oral puede ser considerada buena tanto con un contenido escaso como con errores lingüísticos, siempre y

cuando el aprendiz muestre autoconfianza. Consiguientemente, según los informantes del presente estudio la competencia estratégica de superar las dificultades comunicativas (cf. 2.1.6) es más importante que la competencia gramatical o el saber sociolingüístico.

La pronunciación, la entonación y la prosodia de los alumnos son tres conceptos que, dada la estrecha relación con la fluidez, tienden a considerarse uno para los informantes del presente estudio. Varios grupos indican que la prosodia muestra la actitud del hablante hacia la tarea y que la entonación puede ser una estrategia productiva para los aprendices. Los informantes discuten la entonación como si fuera parte de la fluidez y por lo tanto la adecuación a la tarea. Es notable la importancia de la prosodia de los alumnos para la percepción de los informantes: el esfuerzo de hablar con una *melodía española* resulta en actitudes favorables, notables sobre todo en las actitudes positivas hacia el diálogo 3. Los dos diálogos que reciben la mejor crítica son los que, según los informantes, tienen una entonación y una prosodia buena a pesar de contener errores gramaticales. Consiguientemente consideramos que, además de la adecuación a la tarea, en el presente estudio destaca la importancia de los errores de pronunciación y prosodia. Estas actitudes contrastan en gran medida con los resultados del estudio piloto presentado en el capítulo 1.3.

Los 4 grupos comparten la actitud de la importancia de los verbos de la lengua hablada para los aprendices de ELE. Se utiliza el uso de los tiempos verbales de los alumnos para evaluar el nivel de la lengua; si emplean los verbos en algún tiempo verbal del pasado es considerado un nivel más alto que hablar en presente. Si se utiliza el modo de subjuntivo es una producción aún mejor. Tres informantes del grupo 2 (los profesores españoles) subrayan que evaluar el nivel de esta manera no es productivo y según Skolverket (2011:17) no es aconsejable en la enseñanza, no obstante, cabe destacar que los grupos 1, 2 y 3 lo hacen. Un hecho curioso es que el diálogo 2 provoca menos reacciones que los otros diálogos a pesar de que los alumnos cometen uno de los errores más discutidos, a saber, el caso de **yo no trabajar, yo estudiar*. Todos los informantes reaccionan ante el error de verbos en infinitivo y consideramos que es una muestra de la importancia de los verbos, sobre todo en cuanto a que los informantes evalúan el nivel lingüístico de los alumnos basándose en el uso de los tiempos verbales. Por otro lado, con la excepción de este error los informantes no discuten el diálogo 2 en la misma medida que los otros diálogos.

El último error que discutiremos en este resumen es el error de género. Con *género* nos referimos aquí al género gramatical en un sentido amplio, incluyendo errores de varios tipos tales como **la coche* o **mi hermano preferida*. Aunque este error provoca reacciones en todos los grupos resalta la diferencia de actitudes de los profesores suecos y los dos grupos de nativos no profesores. Los informantes suecos

del grupo 1 muestran cierta irritación hacia el error de género pero subrayan cuidadosamente que no es un obstáculo para la comunicación, y consiguientemente no es un error grave para ellos. Para los grupos 3 y 4 el género tiene una gran importancia para la percepción, sobre todo para los informantes del grupo 3 para quienes es lo más importante de la lengua hablada mientras no dan tanta importancia a la pronunciación. Los informantes profesores del grupo 2 destacan que el error de género se debe superar ya en el primer curso de ELE y es una de las razones principales por las cuales consideran que los alumnos son principiantes. Es decir, se nota una diferencia entre los dos grupos de profesores en cuanto a la importancia del error de género dado que el grupo 1 muestra una visión más enfocada en la comunicación. En cierta medida estas actitudes contradicen la teoría que sostienen que los nativos son más tolerantes en la evaluación de la gramática (*cf.* Ellis, 1994 y James, 1998). A la luz de los resultados del análisis se considera que la división de los errores en tres prioridades (*cf.* 2.1.3) es una herramienta para analizar su gravedad y su importancia en la producción de los aprendices. No obstante, cabe señalar que no es una división permanente, puesto que el mismo error puede cambiar de prioridad. Por ejemplo, se puede verificar que la repetición del error lo convierte en una transgresión más grave, tal y como señala Ellis (1994:66). Es decir, el mismo error que al principio se clasifica como perteneciente a la tercera prioridad se vuelve un error de segunda prioridad dada la repetición. Un ejemplo es la confusión con el género que se repite en todas las grabaciones y los informantes indican que al final empieza a causar irritación.

Resumiendo, las actitudes de los informantes del presente estudio muestran que la adecuación a la tarea, sobre todo en cuanto a las pausas y hesitaciones, afecta en gran medida la percepción. Además, destacan la importancia de la pronunciación y la prosodia que los informantes relacionan con la fluidez.

En un estudio cualitativo de este tipo es común que surjan temas que no corresponden directamente con las preguntas de investigación pero que aun así son importantes para llegar a responder al objetivo global. Discutiremos a continuación dos asuntos de este tipo: el papel del profesor y la división de los informantes en 4 grupos.

Se consideran importantes para el estudio las semejanzas de actitudes que muestran los profesores suecos y españoles, aunque se ha mostrado en la investigación que las actitudes de los dos grupos de profesores divergen hacia ciertos fenómenos. Los informantes señalan ellos mismos que escuchan a los alumnos de una manera diferente que una persona sin formación pedagógica. No es

sorprendente que los grupos 1 y 2 afirmen que tienen una manera distinta de escuchar a los alumnos puesto que son profesores de ELE. Señalan que están acostumbrados a descifrar el contenido de sus estudiantes y según ellos escuchan buscando los errores; se considera importante esta búsqueda de errores puesto que se muestra en el estudio que numerosos profesores siguen viendo los errores como símbolos de *fracaso*. En este sentido nuestros resultados concuerdan con la afirmación de Porcher (2004:10) quien señala que, a pesar de los trabajos de numerosos investigadores sobre el papel productivo del error en el enfoque comunicativo, los profesores siguen evaluando la producción oral de una manera más clásica con una visión de los errores como símbolos de *fracaso*. Se observa en las actitudes de los profesores del presente estudio lo que señala Kramsch (1993:91), a saber, que los profesores de lengua tienden a restringir la producción oral en el aula a una lengua superficial donde el contenido no juega un papel destacado.

Además, tanto los suecos como los españoles expresan que sienten cierta frustración al notar que los aprendices cometen los errores típicos que se abordan con frecuencia en el aula de ELE. Destacan los profesores suecos, el grupo 1, quienes subrayan que el error más grave es la ausencia de conjugación de los verbos, aunque afirman que no siempre impide la comprensión. Aun así causa irritación a los profesores suecos porque según ellos los alumnos *deben saber* que es necesario conjugar los verbos. Consideramos que es una evaluación más personal que profesional por parte de los profesores suecos dado que señalan que los errores de este tipo no poseen un obstáculo comunicativo, pero que suenan mal porque en su papel de profesor en el aula explican con frecuencia la importancia de los verbos. Por lo tanto una transgresión verbal de este tipo causa irritación. Cabe añadir que el grupo 4, es decir los informantes fuera del ámbito escolar, muestran más interés en el contenido que los grupos 1 y 2 quienes, según ellos mismos, tienen el *defecto profesional* de analizar la forma de la lengua. En este sentido los dos grupos de profesores afirman lo que sostienen Ellis (1994) y Kramsch (1993), a saber, que muestran actitudes contradictorias dado que exigen una lengua creativa y enfocada en el contenido al mismo tiempo que evalúan los alumnos basándose en la corrección gramatical. No obstante, resulta pertinente destacar que los profesores españoles relacionan el concepto de *hablar bien* con la corrección formal mientras los suecos tienden a hacer hincapié en la necesidad de *atreverse* por parte del aprendiz.

Tras el análisis de las actitudes de todos los informantes se puede discutir la división en 4 grupos: profesores suecos (1), profesores españoles (2), estudiantes (3) y otros (4). Se reconoce que en numerosos casos los informantes de los grupos no muestran un consenso en las actitudes y si un informante tiene una opinión contraria de los otros se corre el riesgo de enfocar únicamente las opiniones de la mayoría, o

discutir demasiado las actitudes del informante que contradice a sus compañeros. Sin embargo, no cabe duda que la división en 4 grupos ha sido fructífera en el estudio y se considera que hubiera sido caótico analizar todos los informantes individualmente. Es más, la división en más de 4 grupos tampoco hubiera sido práctico. Se puede imaginar una división en dos grupos: uno de nativos y otro de suecos. Sin embargo, hubiera sido una división desequilibrada dado que habría significado un grupo de nativos de 33 informantes y otro de 11 suecos. Además, se han mostrado diferencias sustanciales entre los grupos de nativos en la investigación. Considerando el objetivo global de la investigación de identificar las actitudes, es nuestra opinión que la división hecha fue la manera más lógica de realizar el estudio.

En la introducción indicamos que los profesores de ELE tienden a evaluar y relacionar los errores de los alumnos con lo que un nativo ficticio pudiera entender. Dado que hemos encontrado patrones divergentes en las actitudes de los profesores suecos y los grupos de nativos, por ejemplo hacia la importancia del género, las implicaciones didácticas postulan un posible cambio para la enseñanza de ELE en Suecia. Hemos encontrado semejanzas entre los grupos de informantes también, sobre todo el hecho de que todos los grupos del estudio consideren que la adecuación a la tarea debe ser priorizada. Consideramos que una profundización en los conceptos de la fluidez y la adecuación a la tarea y sus implicaciones en la evaluación de la interlengua podrían ser temas fructíferos en investigaciones futuras. Se ha mostrado en el presente estudio que los grupos de informantes evalúan las mismas grabaciones de forma distinta: algunos consideran que es lengua de nivel A1 mientras otros sostienen que pertenece al nivel B1 de la escala del Marco común. A propósito de los niveles del MCER, Porcher (2004:27) señala que el Consejo de Europa ofrece solo un modelo epistemológico y que es necesario adaptar el documento para emplearlo en situaciones concretas, entre ellas la evaluación. Dadas las actitudes divergentes hacia la producción oral de los aprendices en el presente estudio, coincidimos con esta proposición.

En el presente estudio hemos discutido los errores y cómo los errores de aprendices suecos afectan las actitudes de diferentes informantes. Hemos respondido a nuestro objetivo global de identificar las actitudes de los diferentes grupos a través de tres preguntas de investigación. Consideramos que cualquier discusión investigativa de los errores lingüísticos implica algo más que únicamente enfocar la corrección formal de las frases de los aprendientes. Concordamos con James (1998) y Albrechten et al. (1980) en su afirmación que la evaluación de los errores de los aprendices significa una problematización más allá de la actitud de *o sabes o no sabes* y

que las actitudes hacia la producción oral de un aprendiz no son automáticamente más positivas si la lengua es correcta. La conclusión a la que llegamos a partir de nuestra investigación es que es necesario matizar el significado de los errores en la enseñanza y esperamos haber contribuido al conocimiento de los factores importantes en la evaluación de la interlengua de los aprendices de ELE.

Bibliografía

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall Garrett
- Albrechtsen, D. et al. (1980). Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage. *Language Learning* 30 (2), 365-396.
- Alcaraz Varó, E. (1990). *3 Paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil
- Andersson, P. (2011). *Actitudes hacia la variedad caló*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Apelgren, B-M. y Molander Beyer, M. (2009). Lärande och bedömning - ett språklärarperspektiv. En: Tornberg, U, Malmqvist, I, Valfridsson, I. (eds.). *Spåkdidaktiska perspektiv*. Stockholm: Liber
- Aronsson, B. (2015). *Efectos pragmáticos de transferencias prosódicas del sueco al español L2. Implicaciones para la clase de español lengua extranjera*. Tesis de doctorado: Universidad de Umeå
- Bachman, L. (2000). Habilidad lingüística comunicativa. En: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsea
- Bardel, C, Falk, Y, Lindqvist, C. (eds.) (2016). *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Blake, R.J. y Zyzik, E. C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Washington, D.C: Georgetown University Press
- Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1972). *The Gooficon. A repair manual for English*. Rowley: Newbury House
- Canale, M. (2000). De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsea
- Cardelús, E. (2016). *Motivationer, attityder och moderna språk*. Tesis de doctorado: Universidad de Estocolmo
- Carranza, M. A. (1982). Attitudinal research on Hispanic language varieties. En: Ryan, E. B. y Giles, H. (eds.) *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5(4), 161-170
- (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier

- Doughty, C. y Williams, J (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dubois, J. et al. (1979). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza
- Durão, A. B. de A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 journal* 1, 3-18
- Ellis, R and Barkhuizen, G (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press
- Eriksson-Zetterquist, U. y Ahrne, G. (2011). Intervjuer. En: Ahrne, G. y Svensson, P. (eds.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE*. Madrid: Edelsea
- Forgas, J, P, Cooper, J, Crano, W. D. (2010). Attitudes and Attitude Change - An Introductory Review. En: Forgas, J, P, Cooper, J, Crano, W. D. (eds.) *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. New York and London: Psychology Press
- Fredholm, K. (2015). *Eleverna, datorn och språket*. Tesis de licenciado: Universidad de Estocolmo
- Fulcher, G. y Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London: Routledge
- Galloway, V. B. (1980). Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish. *The Modern Language Journal* 64, 428-433
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Training - The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold
- (2010). *Motivation and second language acquisition*. New York: Peter Lang
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros
- Guntermann, G. (1978). A Study of the Frequency and Communicative Effects of Errors in Spanish. *Modern Language Journal* 62, 249-253
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and Research*. Amsterdam: John Benjamin
- Ipiña, N. y Sagasta, P. (2017). Teacher students' attitudes towards English in a multilingual context. A longitudinal study. *IRAL* 55, 61-92

- Johansson, S. (1978). *Studies of error gravity*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Jorméus, V. (2015). *Errare mater studiorum est*. Tesina de máster: Universidad de Gotemburgo
- Kammarkollegiet, (2013). *Kort förklaring till feltyperna*.
<<http://www.kammarkollegiet.se/sites/default/files/Kort%20förklaring%20till%20feltyperna.pdf>> Verificada en enero de 2018.
- Kvale, S y Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsen-Freeman, D. *Second Language Acquisition and the Issue of Fossilization: There Is No End, and There Is No State* 189-200 En: Han, Z and Odlin, T (2006). *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters
- Lennon, P. (1991). Error: Some Problems of Definitions, Identification, and Distinction. *Applied Linguistics* 12, 180-196
- Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française*. Tesis de doctorado: Universidad de Estocolmo
- Lindqvist, H. (2017). *Marcadores metadiscursivos, fluidez y participación conversacional en español L2*. Tesis de doctorado: Universidad de Estocolmo
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press
- Malmberg, P. (2001). *Språksynen i dagens kursplaner*. En: Ferm, R, Malmberg, P, Rosander, B. (eds.) *Språkboken*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge
- Nylén, A. (2015). *Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning*. Tesis de licenciatura. Universidad de Estocolmo
- Olsson, M. (1972). *Intelligibility. A Study of errors and their importance. The GUME Project*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Piazza, L G. (1980). French Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans. *Modern Language Journal* 64, 422-427.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette
- Ramirez, E. E. (2001). *Factores demográficos, lingüísticos y situacional-estilístico evolutivos que afectan la variación de la interlengua de los aprendices del español*. Tesis de doctorado: Temple University
- Ryan, E. B, Giles, H, Sebastian, R. J. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes towards language variation. En: Ryan, E. B. y Giles, H. (eds.) *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold

- Sánchez Rufat, A y Jiménez Calderón, F. (2013). Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, nº3, 183-204.
- Santos Muñoz, A. (2016). *Conversación digital: copresencia y disponibilidad*. Tesis de doctorado: Universidad de Uppsala
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10(3), 209-231
- (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press
- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2017). *Om ämnet Moderna språk*. <
<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/gymnasial/sok-amnen-och-kurser/comment.pdf?subjectCode=MOD&commentCode=ALL&lang=sv> >
 Verificada en enero de 2018
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning vol XIX*, 271-285.
- Street, R. L. y Hopper, R. (1982). A model of speech style evaluation. En: Ryan, E. B. y Giles, H. (eds.) *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold
- Tarone, E. (1983). On the variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics vol. 4 no. 2*, 142-164
- (2014). Enduring Questions from the Interlanguage Hypothesis. En: Han, Z. y Tarone, E. (eds.) *Interlanguage. Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Torrijano Pérez, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros
- Torre, S. (1993) *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española
- Trost, J. (2010) [1993]. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Vázquez, G. (2010). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa
- Véronique, D. et al. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Villalobos, S. (2012). *Interferencia léxica sueco-español*. Tesina de máster: Universidad de Gotemburgo

- Widdowson, H. G. (2000). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsea
- Zarate, G, Lévy, D, Kramsch, C. (eds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines
- Österberg, R. y Bardel, C. (2016). Det andra främmande språket i svensk skola. En: Bardel, C, Falk, Y, Lindqvist, C. (eds.). *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur

Apéndices

- I. Las preguntas del estudio piloto
- II. Las tareas: *Citas rápidas* y *El viaje favorito*
- III. Las autorizaciones de entrevista
- IV. Perfil de informante
- V. Una muestra de transcripción

Med denna enkät hoppas jag få en bättre uppfattning av vad du som lärare i spanska tänker kring elevernas **muntliga produktion och interaktion**. Eftersom det endast rör sig om en inledande undersökning räcker det gott med väldigt kortfattade svar. Tack för din medverkan!

1. Vilka fel är de **första** du kommer att tänka på när det gäller dina elevers muntliga produktion och interaktion? Förklara kortfattat 5 stycken!
2. Vilka är de **allvarligaste** felen i elevernas muntliga produktion och interaktion? Ge 5 exempel och gradera dem i fallande ordning från 1 till 5 där 1 är mest allvarligt och 5 är det minst allvarliga felet.
3. Rangordna dessa exempel på felaktigheter där **1 är den allvarligaste** och **7 är den minst allvarliga** typen av fel:

Benämning	Exempel
- Uttal	uttal av stumma vokaler, tex <i>u</i> i <i>guerra</i> . Överdriven läspning, aspirering av <i>h</i> .
- Prosodi	betoning av fel del av ord, melodi som liknar modersmålet
- Morfologi	verbböjning, adjektivböjning
- Vokabulär	oklarhet i ordval, bristande ordförråd
- Syntax	ordföljd
- Sociolingvistisk kompetens	opassande ord, bristande/överdriven aktivitet
- Innehåll	svarar ej på frågan, tomt innehåll, repeterar inlärd fraser

4. Generellt sett, vad är det största hindret för eleverna när det kommer till en lyckad muntlig produktion och interaktion?

5. Egna tankar - övrigt

Tack för att du hjälpt till! Om du har frågor eller funderingar kontakta mig på victor.jormeus@sprak.gu.se
<http://sprak.gu.se/om/personal?userId=xjorvi>

Victor Jorméus



INSTITUTIONEN FÖR
SPRÅK OCH LITTERATURER

A

”Citas rápidas”

Vais a preparar un diálogo, una discusión, en español. Tenéis **~15 minutos** de preparación antes de grabar (spela in). No tenéis tiempo para escribir todo el diálogo. Hay que pensar en las palabras clave. ¡Es importante que habléis los dos, **es un diálogo!**

Dos personas se encuentran en una cita rápida (snabb dejt). No se conocen, y solo tienen unos minutos para conocerse...

Podéis hablar de la personalidad, intereses, familia, animales, comida, trabajo o estudios etc...

Y sobre todo: ¿vais a salir juntos o no?

- 15 minutos de preparación
- Grabar con el móvil - *sin mencionar los nombres*
- Enviar a victor.jormeus@sprak.gu.se

”El viaje favorito”

Vais a preparar un diálogo, una discusión, en español. Tenéis ~**15 minutos** de preparación antes de grabar (spela in). No tenéis tiempo para escribir todo el diálogo. Hay que pensar en las palabras clave. ¡Es importante que habléis los dos, **es un diálogo!**

El tema es ”El mejor viaje de tu vida”. Vais a hablar sobre el viaje favorito - ¿dónde estuviste? ¿qué hiciste? ¿con quién? ¿vas a visitar el sitio otra vez? etc...

Aquí tenéis unas palabras y expresiones de preparación:

viajar
las vacaciones
el avión
el coche
alquilar un apartamento
la enfermedad
tomar el sol
caro
barato
etc....

- 15 minutos de preparación
- Grabar con el móvil - *sin mencionar los nombres*
- Enviar a victor.jormeus@sprak.gu.se


**INSTITUTIONEN FÖR
SPRÅK OCH LITTERATURER**
ENTREVISTA

Victor Jorméus - victor.jormeus@sprak.gu.se - +46 31-786 6514

Mi nombre es Victor Jorméus y soy doctorando en la Universidad de Gotemburgo (Suecia). Mi investigación tiene como objetivo describir las actitudes de los profesores y los hispanohablantes nativos hacia la lengua española de los alumnos suecos que están aprendiendo español. Se realizan entrevistas con profesores suecos, profesores españoles y también con personas que tienen otras carreras en España.

Las entrevistas son semi-estructuradas, es decir, existe un margen de libertad en el cual el entrevistado también puede dirigir la conversación. Obviamente la participación es voluntaria y el entrevistado tiene el derecho a negarse a responder a cualquier pregunta además de terminar la entrevista en cualquier momento.

La entrevista durará aproximadamente 45 minutos. Será grabada y transcrita por el propio investigador. El material solo se utilizará para la investigación y la identidad de los entrevistados será anónima.

Sí, he entendido la información y doy la autorización a participar en el estudio

No, he entendido la información y *no* doy la autorización a participar en el estudio

Nombre y Apellidos: _____

Firma: _____

Fecha: _____

En el caso de tener preguntas se puede ponerse en contacto conmigo (véase arriba). El tutor del doctorando es el catedrático Ingmar Söhrman de la Universidad de Gotemburgo. Para ponerse en contacto con él: ingmar.sohrman@sprak.gu.se o +46 31 786 1793.

¡Gracias de antemano por la participación!

Mitt namn är Victor Jorméus och jag är doktorand i spanska vid Göteborgs Universitet. Jag undersöker lärares och modersmålstalares attityder till svenska elevers spanska språk. För att göra det genomför jag intervjuer med svenska lärare, spanska lärare samt med personer utan lärarutbildning i Spanien.

Det rör om en så kallad halvstrukturerad forskningsintervju där upplägget är relativt fritt och där den intervjuade har möjlighet att styra samtalet till viss del. Det är givetvis helt frivilligt att delta, den intervjuade har också rätt att avstå från att svara på vissa frågor samt att när som helst avbryta intervjun.

Intervjun beräknas ta ungefär 45 minuter och kommer att spelas in för att sedan transkriberas av mig. Materialet kommer endast att användas för forskning och de intervjuades identiteter kommer ej att röjas.

Ja, jag har tagit del av informationen och samtycker till att ställa upp på intervju

Nej, jag har tagit del av informationen och samtycker *inte* till att bli intervjuad

Namn: _____

Underskrift: _____

Datum: _____

Skulle du ha några frågor går det givetvis bra att kontakta mig (information ovan). Min handledare är professor Ingmar Söhrman och det är möjligt att kontakta honom också på 031-786 1793 eller ingmar.sohrman@sprak.gu.se

Tack för din medverkan!

Perfil de informante (profesor)

Fecha:

Nombre, (Edad) _____

Ciudad, _____

Otras asignaturas _____

Nº de grupos de español _____

Años de experiencia docente / de los cuales con español _____ / _____

Nº de estudiantes en los grupos aprox. _____

Tiene clase _____ veces a la semana, duración: _____

Niveles: _____

Nativo? Sí / No

Titulado(educación) en Suecia / Otro país: _____

Años en Suecia _____

Español es: primera / segunda / tercera / cuarta / quinta lengua

Transcripción

Informante 4:5

20161201

I. Informante

V. Victor, Investigador

[V explica el estudio]

04:45

V. qué es lo más importante en la lengua hablada, por ejemplo cuando hablas otra lengua, ¿qué es lo más importante?

I. entendernos, o sea, con el interlocutor, entenderse y hacer entender

V. y cómo se hace, entender

I. bueno, supongo que el respecto a las reglas, la norma, lingüística en el sentido de, todo el mundo, si todo el mundo aprende, una manera de hablar, nos entendemos, si aprendemos las mismas normas, pero la manera puede ser muy diferente, pero con la base de las mismas normas

V. hay varias normas también, ¿no? ¿de la misma lengua?

I. eee no lo sé, [ríen] no estoy segura, bueno, quizá haya una gramática básica, y quizás por ejemplo la construcción de la frase, para decírtelo, entonces, si todos utilizamos esta, este tipo de gramática, que sea más fácil, ahora después, giros o otra cosa, pues, o los usos locales pueden ser, pero para entendernos todos, lo básico y además el vocabulario básico,

V. el vocabulario, claro, mmm, en tu opinión ¿hay una diferencia entre "hablar" y "hablar bien"?

I. sí, claro [ríen]

V. pero, ¿en qué consiste?

I. bueno, hacerse entender es más fácil que hablar bien, tú me puedes dar tres palabras "metro, ir, universidad" y yo puedo entender el mensaje que quieres darme, otra cosa es, utilizar las normas gramaticales, o incluso, el de, en vez de

decir más de una locación [sic] no solo decir "por favor" sino "te importaría indicar dónde está el metro" por ejemplo,

V. aja, eso sería hablar bien, elaborar,

I. elaborar un discurso, y, mostrarse, claro, la entonación,

V. lo pregunto porque he notado que para muchos hablar bien significa tener otro nivel de gramática, por ejemplo,

[07:40]

I. puede ser, es una manera de verlo, (.) hay gente que habla muy bien y no dice nada [ríe] en nivel gramatical, (.) hablar bien es utilizar un vocabulario más elevado, más correcto, más adecuado, o más afinado, o sea, tú puedes decir suéter o puedes decir camisa con cuello o, puedes especificar o puedes englobar en términos más amplios,

V. para mí es muy interesante que has dicho, una manera educada o algo así

I. aja sí

V. no me acuerdo de tus palabras exactas pero, porque estoy de acuerdo,

I. o sea, el receptor recibe de otra manera, las pocas palabras, no es lo mismo dirigirse a alguien, dando una orden, que solicitando, pidiendo, entonces, está claro que para dar una orden necesitas menos palabras, y para pedir algo educadamente necesitas un vocabulario para ver, y utilizar diferentemente el lenguaje

V. ¿es que todos podemos hablar bien?

I. depende de, la educación que hayas recibido, ya no solo educación oral, por así decirlo sino de, del nivel de estudio, que pueda tener una persona, y de lo que se forme, lo que, lea, aprenda, o incluso con quién se relacione y dónde, en qué ámbitos,

V. en qué, sí,

I. sí, no es lo mismo, una persona que suele tener comunicación en un grupo muy determinado, que puede ser la familia, y que solo hable de, de lo que se come ese día, que quién asiste en una reunión en la que se pueden discutir, dónde se la tomen decisiones, o sea, seguramente estas personas no desarrollarán ni de nivel de vocabulario, ni de esto,

V, y ¿por eso no hablan bien?

I. bueno, porque, digamos que la base del lenguaje la tenemos todos, todo el mundo aprende hablar, y te comunicas, o sea, hablas el idioma de tus padres, y cómo lo hablan tus padres, después tienes la posibilidad de ir al colegio donde te pueden

enseñar más en plan gramatical, y tú, puedes aprender, puedes utilizar lo aprendido,
o puedes hacer nada,

V. interesante

I. después, además, según el entorno, en el que te muevas, utilizas un tipo de
lenguaje a otro, o nunca utilizas el lenguaje que, aunque comprendas no lo puedes
utilizar.

[...]

