

# **Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores**

**Angélica Alexopoulou**

Departamento de Lengua y Literatura Italianas y Españolas,  
Universidad de Atenas

---

*The purpose of this paper is to present and deal with questions posed by the treatment of errors under the perspective of Error Analysis. After analysing some preliminary questions, we present the theoretical framework in which we approach the matter of correction techniques as well as error “therapy”. Following these considerations, we propose a model based on the descriptive and linguistic criterion of Error Analysis, which we apply on a corpus of morphosyntactic errors in the written Interlanguage of Greek learning Spanish as a foreign language.*

---

**Palabras clave:** *análisis de errores, errores morfosintácticos, corrección, interlengua, producción escrita.*

Fecha de recepción del artículo: agosto de 2005.

**Angélica Alexopoulou**

Departamento de Lengua y Literatura Italianas y Españolas,

Universidad de Atenas,

Pytheou 84,

117 43 Atenas, Grecia.

Correo electrónico: aalexop@isll.uoa.gr

*El presente artículo aborda la importancia de la problemática del error y su tratamiento a la luz del análisis de errores. Después de revisar algunas cuestiones preliminares, se presenta el marco teórico dentro del cual está enfocado el tema de las técnicas de la corrección y de la “terapia” del error. Siguiendo estas consideraciones, proponemos un modelo basado en los criterios descriptivo y lingüístico del análisis de errores, que aplicamos a un corpus de errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de E/LE de origen griego.*

---

## 1. Cuestiones preliminares

“La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática” (Dulay *et al.*, 1982:138). Creemos que nadie pondría en duda tal afirmación, tanto en lo que se refiere al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como al de la lengua materna. Es común que los aprendientes cometan errores en su intento de producir enunciados orales y escritos.

La problemática que suscita el concepto de “error” ha ocupado y sigue ocupando un lugar primordial, tanto en los estudios relativos a la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera (L2) como en el aspecto práctico de la actividad en el aula, esto es, en lo que atañe al tratamiento didáctico del error.

La actitud frente al error depende, en gran medida, de cómo se conciba la adquisición de una lengua extranjera, de la postura que se adopte en cuanto a dicho proceso.

Es así que el error, en su acepción actual, después de atravesar una serie de etapas, ya no representa el “pecado” que se suponía debía enmendarse de inmediato, dado que se asumía como un signo de fracaso (*método de gramática y traducción*); también ha dejado de ser visto como un virtual peligro con respecto a la formación de malos hábitos causados por la interferencia de la lengua materna (*método audiolingual*). Gracias a la aparición del *análisis de errores* (AE) en los años sesenta y al giro metodológico que supuso el enfoque comunicativo —el cual situó al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2—, la actitud frente al error cambió radicalmente.

Los estudios realizados desde la perspectiva del AE ayudaron a tomar conciencia de que los errores pueden llegar a ser potencialmente muy importantes para el mejor entendimiento del comportamiento lingüístico de los aprendientes, un comportamiento inevitable y necesariamente desviante en algunas ocasiones, certero en otras pero, en todo caso, casi siempre creativo.

La información que nos proporciona una investigación basada en el análisis de los errores de quienes aprenden una lengua extranjera tiene una doble utilidad:

1. En primer lugar, aporta información valiosa acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera —en nuestro caso del español como lengua extranjera (E/LE)—. Contribuye a una mejor comprensión del complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua

y trata de ofrecer una explicación que dé cuenta de los mecanismos subyacentes que intervienen en dicho proceso.

2. En segundo lugar, y como resultado de lo anterior, ofrece a los especialistas de E/LE pautas que los guiarán en el diseño de programas de estudio, en la elaboración de materiales y actividades didácticos, y en la selección de técnicas y procedimientos de clase de acuerdo con las necesidades del alumno, con el objetivo de facilitar y agilizar el proceso dentro del aula.

La gran contribución del AE a la lingüística aplicada se resume en el replanteamiento del concepto del error, en su despenalización y en la elevación de su estatus, ya que a partir de este momento no solamente deja de ser reprochable, sino que es deseable en su condición de indicador del proceso de aprendizaje. Como señala Corder (1991:75-76):

Hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La “corrección” de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correctos. Por consiguiente, una mejor descripción de las oraciones idiosincrásicas contribuye directamente a una explicación de lo que el alumno conoce y no conoce en un momento dado de su aprendizaje, y en último término debería capacitar al profesor no sólo para suministrarle la información de que su hipótesis está equivocada, sino también el tipo correcto de información o los datos para que el alumno se forme un concepto más adecuado de una regla de la lengua objeto.

Los errores de los aprendientes, en definitiva, nos revelan dos aspectos muy importantes:

1. El estado de conocimiento lingüístico del aprendiente.
2. La manera según la cual se aprende la L2 (Richards, 1974:1).

Esta aproximación al error se relaciona estrechamente con el concepto de interlengua (Selinker, 1972) que se refiere a las sucesivas etapas que atraviesan los aprendientes a lo largo del proceso de aprendizaje en su intento por aproximarse a la L2. Si consideramos que la internalización de las reglas de la interlengua se

produce de manera progresiva, el error no es otra cosa que un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico en un determinado estadio de la interlengua del aprendiente.

La pregunta que nos deberíamos, por consiguiente, plantear, es la siguiente: ¿Cuál debe ser, una vez identificados los errores, su tratamiento pedagógico con el objetivo de sacar provecho para nuestros fines didácticos?

Con la convicción de que la clase de E/LE puede beneficiarse con los resultados de investigaciones basadas en el AE, en este artículo trataremos de dar algunas pautas acerca de un aspecto relativamente poco estudiado, pero que en la práctica pedagógica resulta ser uno de los problemas más espinosos. Éste es el de la corrección y, en general, el del tratamiento del error, que sigue siendo uno de los factores más polémicos en el seno de la enseñanza de segundas lenguas.

Las técnicas de intervención correctiva que proponemos aquí se refieren a los errores u oraciones idiosincrásicas que se dan en la interlengua escrita de aprendientes adultos de E/LE de origen griego dentro del marco de la instrucción formal. Nos limitamos a ejemplificar los errores que afectan a la corrección gramatical,<sup>1</sup> y más concretamente al dominio morfosintáctico de la lengua.

Sin quitar importancia —¡todo lo contrario!— a los errores que afectan a otras áreas de la comunicación (nivel léxico-semántico, discursivo, pragmático), hemos optado en este artículo por centrarnos en el nivel morfosintáctico, ya que éste suele ser uno de los problemas constantes a los que se enfrentan nuestros alumnos; un componente que, por otro lado, es inseparable de la meta final: el logro de la competencia comunicativa en su totalidad,<sup>2</sup> ya que uno de los presupuestos para asegurar el éxito de la comunicación es que debemos respetar las convenciones establecidas por la norma gramatical a fin de construir oraciones aceptables, sin que esto quiera decir que un escritor competente se deba limitar “a los contenidos tradicionales de corrección gramatical relativos a la construcción de las frases” (Cassany, 1994:33-34). Como apunta el mismo autor: “sin nociones de adecuación, de coherencia, de cohesión e, incluso, de disposición en el espacio, un escritor es incapaz de componer un texto comunicativo” (*op. cit.*:34). Por otro lado, “una comunicación exitosa depende en un cierto nivel de la precisión gramatical” (Edge, 1989:20). De cualquier modo, creemos que los errores

<sup>1</sup> Para una primera aproximación al concepto de corrección gramatical y a su diferenciación con el de fluidez véase Zúñiga (2000).

<sup>2</sup> El estudio empírico en el que nos hemos basado demuestra que los problemas en este componente formal están presentes en los cuatro niveles de competencia estudiados.

léxico-semánticos, discursivos y pragmáticos requieren otro tipo de tratamiento, y esto sería tema de otro artículo.

Con todo, la finalidad de la corrección de los errores morfosintácticos es muy importante, y es precisamente en este punto que queremos adscribirnos a Sierra y Escofet (2004:24) cuando señalan que:

La ligazón entre las formas léxicas y las realizaciones sintácticas que se llevan a cabo en el entramado textual, se formaliza principalmente a través de tres aspectos fundamentales:

- La concordancia y su adecuada aplicación, tanto en la flexión nominal (sustantivos, adjetivos, artículos) como en la verbal (sujeto-verbo),
- el estudio de las formas verbales por su correlación temporal y modal,
- y, finalmente, la estructura oracional simple (núcleos verbales y constituyentes —sujeto y complemento—) y las estructuras oracionales compuestas y complejas, así como también su frecuencia en el texto escrito.

## **2. Marco teórico**

### ***2.1. La utilidad de la corrección***

La utilidad de la corrección en un contexto de instrucción formal es evidente, puesto que lo que se pretende con esta técnica es evitar y prevenir la fosilización de las formas erróneas. Sin embargo, a pesar de su constante aplicación en el salón de clase de E/LE, los alumnos siguen cometiendo los mismos errores. No son pocos los profesores que se muestran escépticos al ver que el efecto de la intervención correctiva dista de ser inmediato. En otras palabras, los que ejercen la práctica docente en las aulas de lenguas extranjeras reconocen con una buena dosis de frustración que la corrección, una de las actividades centrales que tradicionalmente justifican su papel de instructores, no sirve de mucho, ya que los mismos errores suelen reaparecer una y otra vez.

Aunque es un secreto a voces que, en general, la corrección no satisface ni a profesores ni a alumnos, tanto los primeros como los segundos consideran que su utilidad está fuera de dudas. Las dos partes implicadas en el proceso de enseñan-

za-aprendizaje de una L2 tienen varias razones para sentirse, cada una por su lado, desmotivadas.

A los alumnos, por su parte, la corrección tal como se practica tradicionalmente les causa, en el mejor de los casos, aburrimiento e indiferencia por ser poco atractiva y monótona; en el peor de los casos, un texto lleno de tachaduras rojas solamente les provoca ansiedad y frustración; si acaso le echan un vistazo a la nota recibida y guardan el texto corregido en la carpeta sin enterarse siquiera de los errores en que han incurrido. Es obvio que esta actitud les hace perder todo tipo de motivación hacia la lengua y su aprendizaje. Los profesores, entre tanto, se sienten frustrados al ver que su esfuerzo, que ha significado muchas horas de trabajo intenso, no ha dado frutos.

La práctica correctiva, considerada como la “culminación del aprendizaje” (Cassany, 1996:27), es útil tanto para el alumno como para el profesor.

- Al alumno le permite saber cuáles son sus deficiencias a la hora de formular sus hipótesis sobre las reglas de su interlengua, y le proporciona los medios para enmendarlas de manera que el proceso de aprendizaje siga avanzando.
- Al profesor le permite controlar la efectividad de sus técnicas de enseñanza y comprobar a qué contenidos que no han sido todavía asimilados se les debe dedicar más tiempo, aplicando eventualmente técnicas más adecuadas.

Por consiguiente, para que la práctica correctiva resulte provechosa y deje de ser una actividad frustrante para aprendientes y profesores, deberíamos cuestionarnos sobre la eficacia de los métodos tradicionales de corrección, de forma que podamos convertirla en un instrumento útil y parte esencial e inseparable del proceso de aprendizaje; en otras palabras, nuestra meta es buscar los medios que nos permitirán transformar este tipo de práctica en lo que debería ser: un recurso didáctico al servicio del aprendizaje. Para lograr este objetivo necesitamos trazar una estrategia clara y bien definida que nos guíe en la toma de decisiones.

A la pregunta “¿cuál es la función de la corrección?”, la respuesta, a nuestro modo de ver, es clara: corregimos para favorecer el aprendizaje. Teniendo en cuenta esta realidad, intentaremos reflexionar sobre las técnicas de corrección cuyo objetivo, en definitiva, no es otro que el de ayudar a los alumnos a superar

las dificultades con las que se topen en el estadio concreto en el que se encuentre su interlengua. Antes de abordar el tema del tratamiento del error y de las técnicas de corrección y reparación que se pueden adoptar, nos parece necesario presentar de manera muy rápida algunas cuestiones esenciales que constituyen la base de nuestra reflexión.

## 2.2. *¿Qué significa corregir?*

En primer lugar es preciso distinguir entre “corrección” y “evaluación”. Se trata de dos conceptos afines, susceptibles de ser confundidos si se desatiende el hecho de que evaluar significa emitir un juicio de valor con “el fin de medir el nivel de conocimiento de los alumnos” (Ribas Moliné y D’Aquino Hilt, 2004:32). Por otro lado, la corrección no pretende valorar los conocimientos lingüísticos del aprendiente, no tiene como objetivo juzgar sus conocimientos, sino que su meta es la de reducir las idiosincrasias y remediar las insuficiencias para evitar su reaparición; dicho de otro modo, el objetivo de la corrección es mejorar la producción interlingüística del aprendiente —que se encuentra en constante evolución— en su intento de acercarse cada vez más a la competencia del hablante nativo.

Chaudron (1983:429) nos da una definición general de la corrección: “cualquier tipo de reacción del profesor que, ante una elocución dada, la transforma, la desapueba o pide una mejora” (citado en Santos Gargallo, 1994:172).

Desde esta perspectiva, es fundamental el concepto de *feedback* (Vigil y Oller, 1976), es decir, todo tipo de reacción, negativa, positiva o neutra, que el aprendiente recibe por parte no solamente del profesor sino también de sus compañeros de clase a la hora de utilizar la L2. Como hemos visto, uno de los cambios más significativos que se han dado a conocer en las últimas décadas y que ha determinado la trayectoria de la lingüística aplicada, se refiere al traslado del centro de atención que radicaba en el punto de vista del profesor —considerado, desde esa perspectiva, como autoridad absoluta en la clase— al punto de vista del alumno, poniendo énfasis en la dinámica que implica la certeza de que todo individuo que se involucra en la adquisición de una lengua —L1 o L2— se encuentra en un constante proceso de formulación de hipótesis, que al ser confirmadas o rechazadas lo ayudan a construir las reglas de su propio sistema interlingüístico, lo cual lo conduce a dar pequeños pasos hacia adelante. “Si al emplear la L2 en la comunicación, ésta se desarrolla con éxito y el alumno recibe *feedback* positivo,

las hipótesis se confirman. Si la comunicación no funciona bien o fracasa, la hipótesis tiene que ser revisada” (Ribas Moliné y D’Aquino Hilt, 2004:36), y en este caso el alumno recibe *feedback* negativo. “Desde un punto de vista comunicativo, se puede afirmar que la corrección es un *feedback* negativo” (*ibid.*), ya que obliga al alumno a buscar otros medios para transmitir su mensaje procesando y refinando hipótesis hasta que éstas se confirmen.

Lo interesante es que las formas fosilizadas se adquieren mediante el mismo mecanismo que opera para la internalización de las formas correctas, es decir, al recibir el aprendiente como refuerzo un *feedback* positivo a través de cualquiera de sus canales: el afectivo (gestos, tono de la voz, etc.) o el cognitivo (información proporcionada a través del sistema lingüístico). Como señala Brown (1994:219), “una de las claves para un aprendizaje exitoso reside en el *feedback* que el aprendiente recibe de los demás”.

Efectivamente, según Vázquez (1999:59), corregir significa:

- *Reparar*: se refiere a la interacción lingüística que tiene lugar en la clase.
- *Desfosilizar*: se trata de una técnica para lograr que estudiantes de nivel intermedio, con mucha fluidez, poca corrección gramatical y escasos indicadores de cambio, adquieran una competencia lingüística más elevada.
- *Retroalimentar*: Cualquier producción, correcta o no, que reciba algún tipo de *feedback* favorable, tenderá a fosilizarse.

Recapitulando, la corrección es la reacción (*feedback* negativo) del profesor frente a una producción idiosincrásica en la interlengua del aprendiente de una L2 que se aleje de la norma de la lengua meta, ya que su objetivo es contribuir a mejorar la competencia lingüística del hablante no nativo.

### **2.3. La clasificación de los errores**

#### **2.3.1. Error, falta, lapsus**

Según Corder, tres etapas se suceden en el aprendizaje a causa de la inconsistencia que los aprendientes presentan en su producción, alternando formas correctas

y erróneas, y son la evidencia de varios grados de sistematicidad.<sup>3</sup> Las tres etapas de Corder (1992:267-268; 1974:131) son:

- *La etapa presistemática* o etapa de conjetura al azar: el aprendiente ignora la existencia de una regla en particular y sólo ocasionalmente da con la forma correcta. Puesto que todavía no se ha dado cuenta de que hay un sistema o de cuál es su función, no puede ni corregir su error ni dar una explicación de por qué lo ha cometido.
- *La etapa sistemática*: sus errores son regulares. Trata de descubrir la forma en que funciona el sistema, mediante hipótesis. No puede corregir su error pero puede dar una explicación coherente sobre la regla que ha seguido.
- *La etapa postsistemática*: se trata de la fase de prácticas en la secuenciación didáctica. Produce formas correctas pero de manera inconsistente, y por consecuencia incurre en faltas o lapsus debidos a factores psicológicos. Puede corregir su error y explicar la causa de su equivocación.

A partir de esta distinción, Corder clasifica las desviaciones de los aprendientes de una L2 en tres tipos que Norrish (1983:7) ha codificado de la siguiente manera:

- a) Un *error* es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiente.
- b) Una *falta* (o equivocación) es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente.
- c) Un *lapsus* es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (por ejemplo cansancio) y condiciones psicológicas.

En lo que concierne a nuestro tema, como veremos más adelante, cada tipo de desviación requiere un tratamiento diferente.

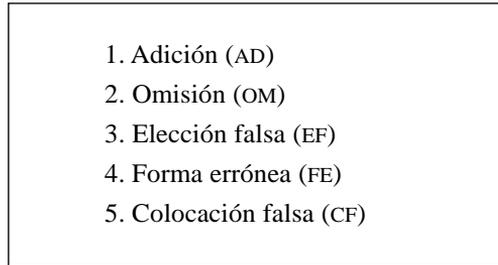
<sup>3</sup> El concepto de *desistematicidad* implica que puede haber errores casuales (Corder 1991:37), es decir *no sistemáticos*, que pertenecen al campo de la actuación.

### 2.3.2. Tipología de errores

Las investigaciones que se basan en el AE permiten, una vez identificados, agrupar los errores según criterios preestablecidos, esto es:

- *El criterio descriptivo*: constituye el primer nivel de descripción y clasifica los errores según la forma en que la estructura superficial de las instancias se ve alterada atendiendo a cinco categorías: la *adición*, la *omisión*, la *elección falsa*, la *forma errónea* y la *colocación falsa* de un elemento o estructura de la oración (figura 1).

Figura 1. Criterio descriptivo.

- 
1. Adición (AD)
  2. Omisión (OM)
  3. Elección falsa (EF)
  4. Forma errónea (FE)
  5. Colocación falsa (CF)

- *El criterio lingüístico o gramatical*: se trata de un segundo nivel de descripción más profundo, que clasifica los errores sobre la base de la categoría gramatical que se ve afectada por el error (verbo, artículo, pronombre, etc.). Para colocar las producciones erróneas en la categoría gramatical a la que pertenecen, en primer lugar se tiene que indicar el nivel del sistema lingüístico en el cual se ubica el error (nivel morfosintáctico, léxico-semántico, discursivo, etc.). Las desviaciones del componente morfosintáctico que se detectan en la expresión escrita de aprendientes griegos de español se ubican, en cuanto al criterio lingüístico, en una de las categorías que proponemos en la figura 2.
- *El criterio etiológico*: Se trata de inferir las causas del comportamiento lingüístico de los aprendientes con apoyo en la descripción de los errores efectuada previamente, formulando hipótesis acerca de los orí-

Figura 2. Criterio lingüístico: categorías gramaticales.

3. Artículos (ART)
4. Determinativos
  - a. Demostrativos (DEM)
  - b. Indefinidos (IND)
  - c. Posesivos (POS)
5. Pronombres
  - a. Personales (PP)
  - b. Relativos (PR)
6. Verbos
  - a. Forma verbal (FV)
  - b. Tiempo verbal (TV)
  - c. Modo verbal (MV)
  - d. Formas no personales  
    Infinitivo (INF), Participio (PAR), Gerundio (GER)
7. Adverbios (ADV)
8. Preposiciones (PREP)
9. Conjunciones (CONJ)
10. Sustantivos (SUST)
11. Adjetivos (ADJ)

genes que han llevado a los aprendientes a producir las desviaciones en cuestión. Se intenta explicar los errores desde un punto de vista psicolingüístico a fin de descifrar la lógica interna que subyace al proceso de aprendizaje. En la figura 3 proponemos una tipología de estrategias que constituye el criterio etiológico según el cual se explican las causas de los errores del aprendiente.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Estas estrategias del aprendiente, a partir de las cuales se generan tanto los errores interlingüales como los intralingüales, consideramos que son estrategias compensatorias, pertenecientes a las estrategias de comunicación (Faerch y Kasper 1983:53) y resultan de la imposibilidad para compensar las deficiencias a la hora de hacer frente a una situación comunicativa.

Figura 3. Criterio etiológico.

<p>ERRORES INTERLINGUALES</p>	<p>INTERFERENCIA (IF)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interferencia de la L1</li> <li>→ Interferencia de otra L3</li> <li>→ Traducción literal a</li> <li>→ Evasión</li> </ul>
<p>ERRORES INTRALINGUALES</p>	<p>REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Simplificación (SPL)</li> <li>→ Neutralización (NTR)</li> <li>→ Aplicación incompleta de las reglas (AIR) a</li> <li>→ Evasión</li> </ul>
	<p>GENERALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Hipergeneralización (HG)</li> <li>→ Analogía (AN)</li> <li>→ Asociación cruzada (ACr)</li> <li>→ Hipercorrección (HC)</li> <li>→ Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)</li> </ul>

### 3. La corrección desde el punto de vista del alumno

Nuestro objetivo debe ir más allá de la simple identificación y reparación del error. Debemos orientar nuestra intervención correctiva de manera que una vez corregido el texto, el alumno no lo guarde en su carpeta después de haberle echado, claro, un rápido vistazo, sino que se sienta lo suficientemente motivado para reflexionar sobre los aspectos problemáticos de su interlengua.

En definitiva, deberíamos centrar nuestra intervención correctiva en el alumno con el fin de:

- Sensibilizarlo ante ciertos fenómenos lingüísticos.
- Ayudarlo a reconocer sus errores y autocorregirse.
- Fomentar su investigación.

Para ello es necesario estimular la autocorrección y fomentar la participación y corresponsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje. Esta actitud implica un cambio general en la dinámica de la clase, que supone poner en el centro del proceso al indiscutible protagonista, es decir, al alumno. Nos parece, por tanto, imprescindible dedicar nuestra atención al fenómeno de la corrección visto desde la perspectiva del propio alumno dando algunas pautas, que a nuestro juicio son especialmente relevantes a la hora de corregir.

En primer lugar, consideramos primordial conseguir que la actitud del alumno ante la corrección sea positiva. Para esto debemos tomar en cuenta los *aspectos afectivos* y sus implicaciones. Consideramos que es un factor muy importante porque nos ayuda a tener en cuenta cómo se sienten los alumnos ante la corrección. Haremos alusión a dos de los elementos afectivos que pueden tener una repercusión positiva o negativa y, por lo tanto, requieren nuestra atención. Nos referimos a la *ansiedad* y a la *motivación*.

Respecto a la *ansiedad*, es fundamental eliminar los factores que crean ansiedad y bloquean el aprendizaje. Entre éstos mencionamos:

- Respetar la personalidad de cada alumno.
- Jamás exponerlos delante de sus compañeros.
- Hacer lo posible para que no sientan temor a la corrección.

En cuanto a la *motivación*, nos referimos básicamente a la repercusión que puede tener el *feedback* o la retroalimentación, tema al que ya nos hemos referido anteriormente.

Otros presupuestos que todo profesor debería tomar en cuenta para una intervención correctiva exitosa serían:

1. Darle tiempo al alumno para reflexionar y autocorregirse, promoviendo de esta manera su capacidad de monitoreo.
2. Desarrollar la autonomía y la corresponsabilidad en el aprendizaje.
3. Hacer una corrección constructiva.

4. Valorar también lo positivo de su producción y no solamente considerar lo erróneo.<sup>5</sup>

## ***2.5. Las bases de la corrección***

A la hora de corregir las manifestaciones idiosincrásicas del sistema lingüístico de nuestros alumnos debemos tomar en cuenta una serie de parámetros que delimitan los criterios que orientarán nuestras decisiones. Una tipología de errores como la que hemos presentado puede constituir una base para tomar decisiones y determinar cuándo, cómo y qué corregir y, por supuesto, quién debe hacerlo. Dichas decisiones nos guiarán en nuestra intervención correctiva para establecer un modelo que siga criterios homogéneos, aplicando una estrategia clara y definida.

### ***2.5.1. Qué corregir***

Decidir qué errores hay que corregir no es tan simple como a primera vista podría parecer. ¿Hay que corregir todos los errores? ¿Hay que corregir solamente algunos? ¿Cuáles?

Dos falsos conceptos pueden influir de manera negativa en nuestra práctica correctiva: o bien corregir todos los errores que producen nuestros alumnos creyendo que es nuestro deber para no ser calificados de “malos” profesores, o bien ignorar buena parte de ellos. Tanto la primera como la segunda práctica desconciertan al aprendiente y descuidan dos criterios fundamentales de los cuales depende la corrección:

1. Los objetivos didácticos y el método elegido para alcanzar dichos objetivos.
2. El nivel de competencia lingüística de los aprendientes.

Tanto para los alumnos principiantes como para los avanzados se debe aplicar una corrección selectiva que supone limitarse a un número determinado de estructuras, y trabajarlas de manera sistemática durante un periodo de tiempo determinado.

<sup>5</sup> Cassany (1996:37) habla de fomentar una corrección optimista y constructiva y propone destacar los aspectos negativos con el signo de sumar (+) y los mejorables con el signo de restar (Ð).

### 2.5.2. *Cuándo corregir*

El momento más oportuno en el que se debe corregir depende sobre todo del tipo de producción —oral o escrita—, y también del objetivo que queramos alcanzar. De las dos modalidades que se conocen —la *diferida* y la *inmediata*—, las ventajas de la segunda son obvias cuando se trata de la producción oral. Sin embargo, en el caso de la producción escrita, en el cual la corrección inmediata no parece viable,<sup>6</sup> hay que tener en cuenta que no es muy conveniente dejar pasar mucho tiempo para entregar el texto corregido si queremos que el alumno no pierda la motivación para recibirlo y aprovechar las sugerencias.

### 2.5.3. *Cómo corregir*

La práctica tradicional de pedirle al alumno que escriba varias veces la forma corregida, como un castigo, a fin de superar el error, no tiene sentido. Para que la práctica correctiva sea eficaz, tenemos que hacer que el alumno se sienta involucrado en el proceso de aprendizaje. Dentro de este contexto, nos parece interesante traer a colación la paradoja según la cual se ha dado más importancia a los errores, mientras se han desatendido las faltas cuya erradicación es más viable. Johnson (1988) arguye que para poder erradicar una falta el estudiante necesita ser consciente de cuatro aspectos:

1. Saber que ha incurrido en una falta.
2. Tener el conocimiento de que su desviación es una falta y no un error.
3. Darse cuenta de su equivocación y saber cómo paliarla.
4. Tener la oportunidad de practicar la misma estructura en condiciones reales dentro de la secuencia: “ocurrencia de la falta-acción correctiva-nuevo intento”.

Retomaremos con detalle el tema del “cómo corregir” en el apartado dedicado a las técnicas de corrección.

<sup>6</sup> Con la excepción de la técnica de la entrevista individual entre profesor y alumno, que es de gran utilidad, pero difícilmente realizables a causa de la inmensa carga temporal que significan para el profesor

#### 2.5.4. *Quién corrige*

La respuesta a esta pregunta es crucial, porque es la que determina en gran medida nuestras decisiones acerca de la corrección.

Si creemos que solamente un acercamiento positivo al error puede ser de utilidad, la única manera para conseguirlo es desarrollar la autonomía del alumno, estimular su reflexión sobre su propia producción para ayudarlo a tomar conciencia de que “el aprendizaje es un proceso de responsabilidades compartidas” (Vázquez, 1999:72). Para conseguir esta meta es necesario fomentar técnicas de autocorrección, en otras palabras, técnicas que impliquen al estudiante en el proceso de corrección, en vez de darles la solución.

Este acercamiento presupone un cambio radical en los roles tradicionalmente establecidos, según los cuales el profesor era quien poseía la verdad absoluta acerca de lo correcto y de lo erróneo. Con esto no queremos decir que el profesor no juegue ningún papel en la corrección. Todo lo contrario, su papel sigue vigente, como veremos más adelante, y además es la persona que va a fomentar el clima de cooperación necesario dentro de la clase.

#### 2.6. *La producción escrita*

La corrección de la producción escrita tiene características que, frente a las de la producción oral, le confieren algunas ventajas:

- Es mejor aceptada por parte de los alumnos.
- La sensibilidad de los alumnos no se ve afectada.
- El profesor dispone de todo el tiempo necesario para tomar decisiones acerca de la solución que debe proponer.

Por otro lado, en el tratamiento de los errores de la producción escrita debe tomarse en cuenta que la precisión gramatical (atención a la forma) es más importante que en la producción oral, en la cual predomina la fluidez (atención al significado).

Por último, no podríamos cerrar este apartado sin referirnos a la importancia de que el profesor haga conscientes a sus alumnos de que, al igual que un escritor no entrega el texto que ha escrito sin revisarlo y sin volver a escribirlo varias veces, ellos tampoco pueden dar por definitivo el primer texto ni considerarlo el *producto* final. El primer texto se entrega para ser modificado y mejora-

do, es decir, es un borrador o uno de los borradores. La escritura de un texto se convierte de esta manera en lo que realmente es, en un constante *proceso* de reelaboración de un primer borrador. De esta manera, la revisión forma parte del proceso de redacción. Comparar las dos versiones de un mismo texto puede llegar a ser sumamente útil tanto para el profesor como para el estudiante, y se puede convertir en el mejor instrumento para aprender de sus propios errores.<sup>7</sup>

### 3. Técnicas correctivas

Teniendo como telón de fondo los principios que hemos esbozado, trataremos de ofrecer algunas pautas generales que se pueden aplicar a la corrección de errores morfosintácticos de la producción escrita de aprendientes de E/LE.

Hendrickson (1984) destaca tres técnicas en el tratamiento del error:

1. Proporcionar la forma correcta de todas las producciones erróneas registradas en un texto, a veces con anotaciones al margen. Podríamos decir que ésta es la técnica menos eficiente, ya que puede más bien dificultar, en vez de facilitar el aprendizaje.
2. Seguir un acercamiento selectivo adaptado al nivel de conocimientos de los aprendientes puede beneficiarlos, ya que se escogen los errores más significativos y con ello se facilita el proceso de aprendizaje.
3. Seguir un acercamiento de descubrimiento del error parece ser la técnica más provechosa, puesto que ayuda a los aprendientes a inferir y formular hipótesis acerca de la lengua meta. Por otro lado, este tipo de acercamiento contribuye a fijar la información en la memoria a largo plazo.

A partir de esta distinción, hay dos grandes tipos de intervención correctiva: la *directa* y la *indirecta*. Cualquiera que sea la decisión que sigamos, debemos elaborar previamente un sistema de signos o marcas que funcionen como pistas para los alumnos, a fin de que puedan descifrar de qué error se trata. En este punto es muy importante insistir en la necesidad de explicarles desde el principio el sistema de corrección que se usará a lo largo del curso; si este sistema fuera el resultado de una negociación entre los alumnos y el profesor, sería todavía más eficaz.

<sup>7</sup> Para una ampliación del tema nos remitimos a Cassany (1996).

Este modelo funcionaría muy bien sobre todo si el acercamiento elegido es el de “descubrimiento del error”. De lo anterior se desprende que las señales utilizadas para marcar los errores pueden variar enormemente.<sup>8</sup>

Volviendo a los grandes tipos de intervención correctiva, *el tratamiento directo* indica la presencia del error y da la solución. No fomenta la participación del alumno, quien recibe pasivamente el *feedback* correctivo por parte de su profesor. Es un tratamiento adecuado para los errores presistemáticos que, en general, son menos frecuentes y más difíciles. El error en este caso, según Hendrickson, se puede señalar con las siguientes marcas:

1. Subrayar la palabra o estructura errónea proporcionando indicaciones metalingüísticas.
2. Poner entre corchetes una palabra mal colocada e indicar el lugar apropiado.
3. Tachar una palabra supeflua.
4. Proporcionar la forma correcta de una palabra o estructura errónea.<sup>9</sup>

*El tratamiento indirecto*,<sup>10</sup> por otro lado, evidencia el error sin proponer soluciones ni explicaciones metalingüísticas; en cambio, proporciona símbolos que ayudan a los alumnos a descifrar el error. Se adecua perfectamente a los lapsus y las faltas, ya que los estudiantes los pueden reconocer y autocorregirse si tienen su atención concentrada. Las marcas sugeridas por Hendrickson para este tipo de corrección son las siguientes:

1. Subrayar un error ortográfico o morfológico.
2. Rodear con un círculo una palabra inapropiada.
3. Insertar una flecha para cada omisión.
4. Añadir un signo de interrogación al margen de una frase que no se entienda.

Completando el modelo de Hendrickson proponemos lo que Ribas Moliné y D’Aquino Hilt denominan “corrección clasificatoria”. Se trata de un modelo que

<sup>8</sup> Para mayor orientación, véase el sistema de notaciones que propone Vázquez (1999:81).

<sup>9</sup> Siguiendo la terminología de Ribas Moliné y D’Aquino Hilt (2004) esta corrección se denomina *Resolutiva*.

<sup>10</sup> Corrección *Evidenciadora* para Ribas Moliné y D’Aquino Hilt.

permite diferenciar el ámbito lingüístico al que afecta el error con la ayuda de una serie de “etiquetas” que corresponden a la categoría gramatical y/o a una de las cinco categorías del criterio descriptivo. Esta técnica fomenta la labor de autocorrección por parte del alumno, ya que no le da la solución, pero le proporciona unas pistas facilitadoras. Es apropiada para los errores postsistemáticos.<sup>11</sup> La aplicación de este modelo se podría realizar utilizando las “etiquetas” de los criterios descriptivo y lingüístico (figuras 1 y 2), y es efectivamente en estos dos criterios que nos hemos basado para presentar la corrección de errores que a continuación presentamos a modo de ejemplo.

1) * las tradiciones de <i>la</i> Grecia	ART (AD)
2) * Salamanca es ↑ sitio muy interesante	ART (OM)
3) * Espero que <i>todos</i> te vayan bien	IND (EF)
4) * te visitaré a <i>su</i> casa	POS (EF)
5) * Por eso te envío un regalo con <i>esa</i> carta	DEM (EF)
6) * debemos referir ↑ a la importancia...	PP (OM)
7) * <i>Yo</i> he comprado el billete y a las 10 de Julio <i>yo</i> llego	PP (AD)
8) * un barrio <i>que</i> hay muchas discotecas y bares	PR (EF)
9) * esta viaje siempre <i>queraba</i> hacer	FV (FE)
10) * <i>He recibido</i> tu carta la semana pasada	TV (EF)
11) * es aconsejable que <i>disfrutas</i> de cada momento	MV (EF)
12) * Me gustaría <i>obtener</i> niños	INF (FE)
13) * He <i>escrito</i> una carta	PAR (FE)
14) * sé todas las problemas <i>aprendiendo</i> griego	GER (EF)
15) * Quizá os han [ya] contado	ADV (CF)
16) * voy a llegar <i>en</i> Salamanca	PREP (EF)
17) * La fiesta que piensas <i>de</i> organizar	PREP (AD)
18) * la felicidad no la trae el dinero <i>sino</i> existe en los momentos simples	CONJ (EF)
19) * hemos visitado los [históricos monumentos]	ADJ (CF)
20) * si vives en un <i>bueno</i> ambiente	ADJ (FE)

<sup>11</sup> Tratándose de errores sistemáticos se podrá aplicar una corrección mixta que combina la corrección clasificatoria y la corrección directa o resolutive para los casos que suponen una mayor dificultad para el alumno.

Estas técnicas se refieren a la intervención, directa o indirecta, que tiene la posibilidad de hacer el profesor dentro de su clase, visto éste hasta hace algún tiempo como la única persona con autoridad para corregir.

Sin embargo, la corrección, como hemos visto, puede proceder también del propio alumno bajo una de las siguientes modalidades:

1. *Autocorrección*: según Edge (1989:52), esta técnica es particularmente útil cuando se trata de lapsus. El profesor puede facilitar la tarea del alumno utilizando la técnica evidenciadora o clasificatoria, dando las pistas necesarias para que el alumno enmiende sus desviaciones; es importante que no se deje pasar mucho tiempo entre la entrega del escrito y la tarea de corrección.
2. *Corrección en pareja o en grupo*: modalidad apropiada para las faltas. Se procede de la misma manera que en la anterior, pero los alumnos trabajan en pareja o en pequeños grupos de tres o cuatro personas. Edge sostiene que cuando un individuo no puede autocorregirse, es muy probable que algunos de los miembros del grupo puedan detectar las faltas en cuestión. Las ventajas de este método son obvias: fomenta la cooperación entre compañeros, estimula la discusión y el intercambio de ideas, ayuda a aprender de los propios errores. Para que este tipo de técnica funcione, es imprescindible que los componentes de la pareja o el grupo puedan colaborar de forma armoniosa.
3. *Corrección cruzada*: se trabaja también en parejas, pero esta vez un alumno revisa el texto de su compañero. A pesar de que no se guarda el anonimato, los alumnos no suelen sentirse afectados, ya que se encuentran aproximadamente en el mismo nivel.
4. *Corrección colectiva*: involucra a la totalidad de la clase. Esta técnica consiste en presentar un texto —manteniendo, por supuesto, el anonimato— con errores para que los alumnos los identifiquen y propongan soluciones. Es una técnica muy enriquecedora, que además da lugar a diversas actividades lúdicas.

Transformar al alumno en corrector de sus propios errores, además de desarrollar su autonomía e involucrarlo de lleno en el proceso de aprendizaje, presenta una ventaja adicional: reduce el tiempo que el profesor tiene que dedicar para la corrección, que normalmente no es poco.

## 4. Terapia del error

La corrección se convierte en letra muerta si no sirve para aprender de los errores. Una primera respuesta a la pregunta: “Y después de la corrección, ¿qué?” podría resumirse en la siguiente frase: cualquier tipo de intervención correctiva tiene que ser el punto de partida para emprender actividades de refuerzo.

Como afirma Vázquez (1999:65), “Se entiende por *terapia* el conjunto de medidas orquestadas que se toman para paliar deficiencias pragmático-lingüísticas de la interlengua. Es imprescindible que exista una armonía entre enfoque, técnicas (estrategias didácticas) y corrección”. Se desprende que el objetivo final es corregir para aprender. Resulta, por lo tanto, muy importante nuestra actuación después de la intervención correctiva, ya que la corrección no implica automáticamente el aprendizaje de las formas enmendadas. Algunas pautas podrían ser las siguientes:

1. Dedicar sesiones periódicas a la corrección de errores planificando una ejercitación específica con el objetivo de paliar áreas problemáticas. Tener en cuenta que es mucho más efectivo incorporar las actividades en un contexto comunicativo. Presentar las estructuras de manera descontextualizada no parece muy útil. Por otro lado, es preciso que las actividades sean variadas para evitar el cansancio y la repetición.
2. Si la estructura ha sido estudiada (es el caso de las faltas), ésta es la ocasión para recordar la regla y fijarla mediante varias actividades, concentrándose cada vez en un fenómeno particular, que podría ser el objetivo específico de la última clase.
3. Convencer a los alumnos de la utilidad de llevar un diario de clase y de confeccionar hojas reduce-errores tomando como base los errores más frecuentes (Vázquez, 1999:82). Por su parte, el profesor puede preparar listas de control con un resumen de los puntos que haya que tener en cuenta y que los alumnos consultarán antes de entregar su texto (*ibid.*:83-84; Cassany, 1996:80-81).
4. Es fundamental aprovechar el criterio etiológico: aunque es difícil asignar una sola causa a cada error, este tipo de información es valiosa: por un lado, le ofrece al profesor pistas acerca del tratamiento más apropiado y, por el otro, contribuye a que los alumnos sean conscientes de las causas que los conducen a cometer errores y los ayuda a profundizar en

la reflexión de los mecanismos que subyacen en su propio proceso de aprendizaje. Un ejemplo significativo es el de los errores interlinguales. A pesar de que los errores de interferencia, especialmente de la LM, son responsables de una parte relativamente pequeña del total de las desviaciones,<sup>12</sup> no pueden tratarse de la misma forma que los errores intralinguales. Trabajar en clase con los errores debidos a la interferencia de la LM representaría un ahorro considerable de tiempo.

## 5. Conclusiones

El cambio de actitud frente al error debería generar una postura más tolerante por parte del profesor, ya que el AE nos ayuda a entender que las producciones idiosincrásicas representan un conocimiento incompleto del sistema lingüístico de la lengua meta.

Aun siendo tolerante con los errores de sus alumnos como indicadores de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo de una manera u otra, el profesor no puede ser indiferente frente a ellos. Su labor consiste en encontrar la manera más adecuada, teniendo en cuenta las variables individuales de los aprendientes, para enfrentarlos y hacer que los alumnos progresen en su aprendizaje. Elaborar técnicas apropiadas para la corrección de los errores en la expresión escrita teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, es una de las áreas en las que el AE puede aportar su ayuda (Santos Gargallo, 1994).

La corrección debe ser un recurso didáctico destinado a favorecer el aprendizaje, desde una actitud positiva y constructiva. Dentro de este marco, es fundamental que el profesor elogie los aciertos del alumno. El profesor debe guiar a sus alumnos en la ardua tarea de la corrección de sus producciones erróneas tratando de adecuar su modelo de intervención correctiva a los objetivos, al método y a las necesidades particulares de los protagonistas del proceso, es decir, los propios aprendientes.

Para que la práctica correctiva sea lo más efectiva posible, el profesor debe orientar su labor a fomentar la autonomía del aprendiente, dándole la oportunidad y el tiempo necesarios para autocorregirse, haciéndolo partícipe y corresponsable

<sup>12</sup> Según la investigación que hemos realizado en nuestra tesis de doctorado *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego* (Atenas, 2005), el porcentaje de los errores interlinguales representa solamente 15% del total.

en el complejo proceso de adquisición de la L2. De esta manera, con la ayuda del *feedback* correctivo, la reestructuración de la interlengua y la reconstrucción de las hipótesis falsas pueden tener resultados duraderos.

## Referencias

- BROWN, D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall.
- CASSANY, D. (1996), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Editorial Graó.
- CORDER, S.P. (1974), "Error Analysis", J.P. Allen y S. Pit Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, *Techniques in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press: 122-154.
- (1991), "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", Marcelino Marcos (trad.), Juana Licerias (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 63-77.
- (1992), *Introducción a la lingüística aplicada*, Ana María Maqueo (trad.), México, Limusa.
- DULAY, H.; M. BURT y S. KRASHEN (1982), *Language Two*, New York, Oxford University Press.
- EDGE, J. (1989), *Mistakes and Correction*, London, Macmillan.
- FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.
- JOHNSON, K. (1988), "Mistake correction", *ELT Journal* 42.2: 89-96.
- HENDRICKSON, J.M. (1984), "The Treatment of Error in Written Work", Sandra McKay (ed.), *Composing in a Second Language*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers: 145-159.
- NORRISH, J. (1983), *Language Learners and their Errors*, London, Macmillan.
- RIBAS, M. y R.A. D'AQUINO H. (2004), *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa.
- RICHARDS, J.C. (ed.) (1974), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman.
- SANTOS GARGALLO, I. (1994), "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de E/LE. Una propuesta didáctica", *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE: 169-174.

- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10.3: 209-231.
- SIERRA, F. y A. ESCOFET (2004), "Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE", *Mosaico*, 14: 23-26, <http://www.sgci.mecd.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico14.pdf>
- VÁZQUEZ, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- . (2000), *La destreza oral*, Madrid, Edelsa.
- VIGIL, N. y J.W. OLLER (1976), "Rule Fossilization: A Tentative Model", *Language Learning* 26: 281-295.