



· Secciones

- [Principal](#)
- [Editorial](#)
- [E/LE](#)
- [Reseñas](#)
- [Agenda](#)
- [Revista de Prensa](#)
- [Multimedia](#)

Buscar en
Cuadernos Cervantes:

· Sumario

- [Spanglish escrito en USA. Un ejemplo, la revista LATINA](#)



- [Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún](#)



- [Spanglish: Conversaciones en torno al spanglish](#)

- [El concepto de locura en el ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha y en Hamlet](#)

- [Máquina de clasificar palabras. Una propuesta didáctica](#)

- [Un listado de las sílabas del español](#)

- [El error en el proceso de aprendizaje](#)

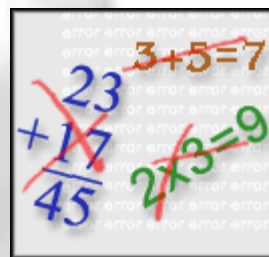
· Artículos

EL ERROR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Ana Isabel Blanco Picado
Instituto Cervantes en Varsovia

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en sus diferentes etapas, está plagado de obstáculos para el estudiante. La función del profesor es ayudarlo a superarlos y a evitar, especialmente, que cometan los mismos errores por interferencia de la lengua materna.

Todo enseñante de una segunda lengua sabe que el proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación. En ese proceso va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, y va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa.



Son muchos los obstáculos que el estudiante tendrá que salvar, pero es precisamente esa dificultad y la satisfacción de superarla lo que le motiva para continuar. Y nuestra labor como profesores es ayudarles en ese camino. Por eso nos preguntamos si el método y los materiales que utilizamos en clase, así como nuestra forma de trabajo y nuestra actitud como enseñantes son los más adecuados para potenciar ese proceso de adquisición. Y entre esas inquietudes está el tema del tratamiento de los errores. Todos nos hacemos preguntas como: *¿Por qué los alumnos repiten una y otra vez los mismos errores?, ¿será que no han entendido bien lo que les he explicado?, ¿Qué puedo hacer para terminar con esos errores?, ¿corregir desmotiva?*

Y todas esas preguntas y comentarios del tipo *"les he repetido mil veces que se dice voy a España y no en España, pero nada"; "yo creo que cuando les corrijo no me escuchan"; "a algunos no les puedo corregir porque automáticamente dejan de hablar"*, que hemos escuchado tantas veces entre nuestros colegas o que nosotros mismos hemos hecho alguna vez, van a ser nuestro punto de partida, porque el profesor es el primero que tiene que analizar su comportamiento en el aula para ser consciente de todo lo que no funciona o podría mejorar. En esa reflexión pueden aparecer preguntas como las de la ficha 1.

FICHA 1

[Español para árabes multilingües y multiculturales](#)

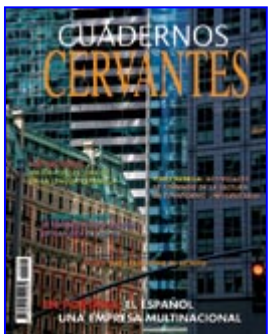


•Lo último...

[Instituto de Verbología Hispánica](#)

•Utilidades

- [Sugerencias](#)
- [Suscripciones](#)
- [Nº atrasados](#)
- [Edición impresa](#)
- [Sólo suscriptores](#)
- [Alertas](#)
- [Archivo](#)



[Ver próximo número de Cuadernos Cervantes...](#)

•Otros sitios

- [elespañolenelmundo](#)
- [elespañolenlared](#)
- [clubdeespañol](#)
- [Diccionarios Web](#)

Antes de contestar a estas preguntas, piensa en tu experiencia personal con tus propios alumnos.

- 1 ¿Qué es para ti un error?
- 2 ¿Por qué crees que se producen los errores?
- 3 ¿Son todos los errores iguales?, ¿cuáles son, en tu opinión, los más graves?
- 4 ¿Cuál es la actitud de tus estudiantes ante el error?
- 5 ¿Y la tuya? Piensa un momento en las siguientes cuestiones:

5.1. *¿Por qué y para qué corriges?*

- para evitar mi irritación e impaciencia.
- para que mis alumnos no hagan el ridículo.
- para recordar a los alumnos las reglas gramaticales aprendidas.
- para hacerles conscientes de cuáles son sus problemas.
- para que el error no se convierta en un hábito.
- con otros objetivos.

5.2. *¿Qué corriges normalmente?*

- errores gramaticales y léxicos.
- todos los errores que detecto.
- sólo errores propios del nivel del alumno.
- sólo las estructuras con las que estamos trabajando en ese momento.
- otras cosas.

5.3. *¿Cómo corriges?*

- corrijo individualmente.
- corrijo los errores que más se repiten en clase.
- pido a los más adelantados de la clase que corrijan antes de hacerlo yo.
- la corrección siempre la hago yo.
- tengo estrategias para ayudar a la autocorrección del alumno.
- de otras formas.

5.4. *¿Cuándo corriges?*

- inmediatamente después de que se haya cometido un error.
- al final de la actividad.
- sólo cuando hacemos ejercicios de gramática o expresiones escritas.
- depende del día.
- en otros momentos.

5.5. *¿Qué tono utilizas al corregir?*

- recriminatorio.
- amable.
- aburrido.
- humorístico
- neutro.

¿Qué es un error?

Para esta pregunta ha habido distintas respuestas a lo largo de la historia, porque a medida que se ha ido analizando con mayor profundidad el proceso de aprendizaje –del que indiscutiblemente el error forma parte– las actitudes ante el error han cambiado. El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más. Pero la actitud del enseñante ante los errores depende de cómo conciba la adquisición de una lengua. Se puede decir que existe una relación directa entre errores y adquisición. Si sabemos cómo se aprende una lengua, podremos saber por qué se producen los errores y establecer así los medios para evitarlos.

El problema es que hasta ahora no se ha podido construir una teoría sobre la adquisición de una lengua extranjera. Y la causa de esto puede ser que el fenómeno que se analiza es bastante complejo y los estudios son relativamente recientes, pues fue a finales de los años 50 cuando los teóricos empezaron a preocuparse por estos problemas. Podemos recordar rápidamente las diferentes posturas adoptadas en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera (LE) con el cuadro que figura a continuación.

El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural.

En un primer momento, las teorías conductistas entienden el aprendizaje de una LE como la adquisición de una serie de hábitos. El hábito consistía en la habilidad de producir, de forma automática, una respuesta determinada (estímulo-respuesta). Se debían evitar a toda costa los errores para que no se fijaran y era necesario reforzar las formas correctas. En esta línea está el Modelo de la Gramática Universal, que considera que existen unos universales lingüísticos sobre los cuales, y gracias a la capacidad genética del hombre para desarrollar el lenguaje, construimos el conocimiento lingüístico.

Fue Chomsky y su teoría cognitiva el que dio un giro en la concepción de la adquisición: él defiende también los universales lingüísticos, pero reconoce la importancia de los procesos mentales del aprendiente y se pregunta cómo se establece el conocimiento, cómo éste se hace automático y cómo se integra el nuevo conocimiento en el sistema cognitivo. Y en este momento se empieza a buscar la causa de los errores en las influencias o interferencias de la lengua madre (LM). Se piensa que se calcan las estructuras de una lengua a otra. Así surge el llamado Análisis Contrastivo, que pretende describir formalmente la LM y la LE, contrastándolas para establecer las estructuras diferentes entre sí y predecir así los errores que pueden aparecer en el proceso de aprendizaje. En esta línea se inscribe el Modelo del Monitor de Krashen.

TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Teorías conductistas-innatistas

(estímulo → respuesta + refuerzo → aprendizaje)

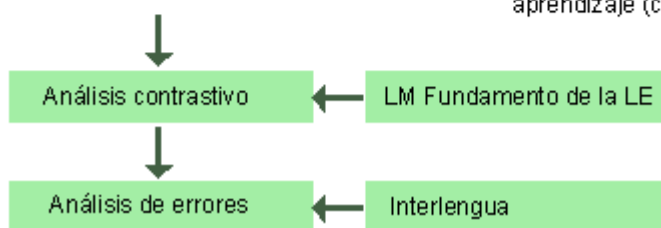
Modelo de la Gramática Universal:
el conocimiento lingüístico como
conjunto de hábitos

Teorías cognitivistas

(Universales lingüísticos + procesos mentales)

Modelo del Monitor de Krashen:
conocimiento lingüístico

adquisición (inconsciente)
aprendizaje (consciente)



Precisamente por no contemplar todavía por aquellos años el carácter creativo del proceso mental en la adquisición y entender éste como algo

totalmente automatizado, esta corriente también consideraba el error como algo intolerable por poder generar hábitos incorrectos. Y de ahí derivó la persecución implacable del error y la consiguiente valoración negativa tradicional que tanto enseñantes como aprendientes tenemos normalmente del mismo.

Sin embargo, nuevos estudios de los años 70 demuestran que no todos los errores catalogados como posibles por el Análisis Contrastivo se producían realmente y que muchos de los errores que aparecían no se podían explicar como influencia de la lengua materna. Y es entonces cuando se empiezan a analizar los errores en sí mismos, constituyendo lo que se ha llamado Análisis de Errores, postura con la que aparece un nuevo término, el de *interlengua*, que caracteriza la actual forma de concebir el proceso de aprendizaje como algo creativo y adaptado a las posibilidades de cada individuo.

Tradicionalmente se consideraba al profesor como clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ahora se ha dado un giro radical, la clave es el alumnado.

El proceso de aprendizaje presenta una serie de etapas que suponen una superación continua de los conocimientos adquiridos y que permiten al aprendiente acercarse poco a poco al sistema de su lengua meta. En este proceso se diferencian dos tipos de aprendizajes: el *aprendizaje formal*, que es el que el alumno realiza conscientemente y con un esfuerzo deliberado para aprender

determinadas estructuras gramaticales, vocabulario, reglas de pronunciación, etc., y el *aprendizaje informal*, de carácter inconsciente, intuitivo, sin esfuerzos, pues se produce a partir de la observación y de la participación directa en la comunicación; es este último un proceso de descubrimiento, frente a las actividades de estudio del aprendizaje formal. Estos dos tipos de aprendizaje se complementan en el aula, donde actualmente, y gracias al enfoque comunicativo, no sólo se enseñan normas gramaticales aplicadas en infinitos ejercicios gramaticales, sino que se busca un propósito comunicativo y se crean situaciones de comunicación para utilizar libre y espontáneamente esas reglas. Y con estas dos formas de aprendizaje combinadas se consigue que el alumno aprenda conscientemente unas normas que aplicará inconscientemente en la conversación.

Pero todos nosotros, como enseñantes, somos conscientes de que un alumno puede utilizar perfectamente en un ejercicio gramatical una regla presentada explícitamente, sin que ocurra lo mismo cuando usa la lengua libremente. Es en este segundo paso donde normalmente aparece el error, al hablar o al escribir. Y aquí está la clave del aprendizaje: de la [información](#) explícita y de la información implícita que recibe, el alumno infiere una serie de hipótesis de funcionamiento y crea sus propias reglas, poniéndolas en práctica después en una especie de ensayo en el que verifica consciente o inconscientemente si la regla que él ha establecido es exacta o incorrecta y, en el último caso, se verá obligado a reajustarla. Por lo tanto, el sistema que el alumno tiene interiorizado, y con el que se comunica, tiene unas características totalmente personales y las normas que interioriza no son normalmente idénticas, al menos en un principio, a las que estructuran el sistema de la lengua que está aprendiendo. Así producen, por simplificación o hipergeneralización, como veremos después, formas como *sabo* o *he escrito*, como hacen los niños en su lengua materna. Ese sistema propio que va pasando por consecutivas etapas de reajustes y planteamientos es lo que se denomina *interlengua*. Este es el verdadero motor del proceso de aprendizaje, y de ahí la valoración positiva del error que se viene imponiendo de un tiempo a esta parte. El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje.

La *interlengua* tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas, de ahí la importancia de analizar las características de la interlengua de nuestros alumnos. Nuestra función

como enseñantes dentro de este proceso es la de ayudar a que ese sistema personal se acerque cada vez más al propio de la lengua meta.

Las consecuencias de esta concepción del proceso de aprendizaje son:

- La actitud del profesor en el aula necesariamente debe cambiar. Desaparece la figura tradicional del enseñante. Tradicionalmente se consideraba al profesor como clave en ese proceso, puesto que era el que enseñaba, el que marcaba los objetivos y contenidos de un curso, el que corregía y evaluaba; el alumno se limitaba a ser un sujeto meramente pasivo. Actualmente se ha dado un giro radical, la enseñanza se centra ahora en las necesidades e intereses de los alumnos; son ellos los que deciden qué quieren aprender y cómo, los que guían su propio aprendizaje haciéndose responsables del mismo. De ahí que se hable de la *autonomía del alumno*, un tema demasiado amplio para tratarlo en este artículo. Evidentemente, para ello necesitan una orientación y unas herramientas para reflexionar. Y esas herramientas se las tiene que ofrecer el profesor.
- Según esta nueva visión, lo fundamental es aprender, no enseñar. Tenemos que enseñar a aprender y los alumnos aprender a aprender.
- Con este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje se destierra la concepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del *error*, así como el tratamiento que se hacía del mismo. (Quizás sería conveniente cambiarle el nombre: incorrección, desviación, problema...). El error es un síntoma de la situación de la interlengua del alumno y, como tal, deberá ser tenido en cuenta al analizar las producciones orales o escritas de ese alumno, que se adecuan siempre al sistema que tiene interiorizado y no al de la lengua meta.
- Tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende. Si, por el contrario, se sienten todo el tiempo evaluados y sancionados crearán sus propias estrategias de defensa: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al error.

Claro que, no es fácil en un principio romper con los fantasmas del pasado y tanto profesor como alumno deben adaptarse a la nueva situación. Y es precisamente el profesor quien tiene que potenciar esa valoración positiva ante el error. Puede introducir al principio del curso una actividad orientada al análisis de las opiniones que tienen sus estudiantes del error, lo que le permitirá recibir información y al mismo tiempo encauzarlos hacia esa nueva visión. La actividad podría ser parecida a la presentada en la ficha nº3.

FICHA 3



Antes de contestar a estas preguntas, piensa en tu experiencia personal con tus propios alumnos.

- 1 ¿Qué es para ti un error? Lee los comentarios que han hecho otros estudiantes.

Yo en clase prefiero no hablar porque sé que lo hago muy mal y temo que mis compañeros se rían. Cuando escribo me siento más seguro. **Alina**

Yo reconozco que estoy obsesionada con los errores. Hago listas de todos los que me corrigen en clase y los reviso cuando escribo para evitarlos. Pero cuando hablo es más difícil. No sé qué hacer. **Yuko**

A mí no me importa hablar o escribir con errores. Lo que quiero es entender y que me entiendan. **David**

Para mí los errores son importantes porque cuando me corrige mi profesor sé que he dicho algo mal e intento corregirme en el futuro. **Danka**

Yo tuve una profesora que me corregía constantemente cuando hablaba y eso me ponía nerviosa porque olvidaba lo que quería decir. **Maria**

¿Estás de acuerdo con alguna de estas opiniones?

- 2 ¿Te molesta cometer errores al hablar, al leer o al escribir?
- 3 ¿Cuándo crees que cometes más errores?
- 4 ¿Por qué crees que cometes errores?
- 5 ¿Podrías señalar tus errores más frecuentes?
- 6 ¿Te gusta que te corrijan en clase?
- 7 ¿Quién crees que puede ayudarte a corregir?
- 8 ¿Cómo y cuándo prefieres que te corrijan?
- 9 ¿Qué haces con los errores que te corrigen?
- 10 ¿Crees que eres una persona arriesgada cuando hablas o escribes, o más bien conservadora?

¿Cuáles son los errores que se producen con más frecuencia y cuáles sus causas?

Si los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones, esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su interlengua. Estos fenómenos son la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad. Vamos a analizar rápidamente en qué consiste cada uno de ellos.

a.- Simplificación: no podemos decir que las estrategias sean iguales en todos los aprendientes, pero todos tienden, al menos en un primer momento, a reducir la lengua a un sistema simple, por lo que se eliminan los morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o no relevantes, como es el caso del artículo; un sistema regular, por lo que las formas irregulares no tienen cabida; y un léxico reducido, pero muy funcional. Estos son algunos ejemplos de errores por simplificación en la primera etapa de aprendizaje de un alumno:

- 1.- *Madrid y Barcelona son dos ciudades fantástica(s)*

2.- *(Los) Españoles son muy agradable(s) y muy simpático(s)*

3.- *Fuerte(s) abrazos.*

Algunos de estos errores son detectados por el alumno en una muestra escrita si se le pide una revisión de la misma. Por lo tanto, es importante señalar que no se trata de errores sistemáticos, es decir, que en el sistema de su interlengua está interiorizada la oposición pertinente singular/plural, al igual que saben de la existencia del artículo, aunque no los utilicen en sus producciones. Son errores de producción y no de sistema.

b.- Hipergeneralización: la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que se ha estado en contacto, a campos en los que no son aceptables según la norma del español. En cuanto a las normas de formación de palabras, un nativo sabe, aunque inconscientemente, que no puede producir formas como *grandemente* o *cortamente*, pero sí, *inteligentemente*, *rápidamente*. Pero el alumno de español hipergeneraliza el uso del sufijo *-mente*. Lo mismo sucede con ejemplos como:

4.- *Me gustaba más antes pero me gusto también ahora Sevilla.*

5.- *Espero una carta de ti.*

6.- *Fuimos conellos a visitar la ciudad*

En (4) tenemos la forma *gusto* construida por paralelismo con las terminaciones del presente de indicativo. Esta formación es perfectamente reconocida como incorrecta y es propia sólo de estas primeras aproximaciones a la lengua, desapareciendo después.

Algo más complicado es el ejemplo (5), en el que se generaliza la estructura que expresa posesión [ser + de + 3ª persona singular o plural] en los casos en los que el poseedor es una primera o segunda persona, formal o informal, evitando, quizás también por simplificación del sistema, el uso de los posesivos pospuestos, pues las formas tónicas, menos frecuentes también en las realizaciones de los nativos, resultan más extrañas que las átonas, a pesar de que en la lengua materna de los alumnos se utilizan y de la misma forma los posesivos antepuestos y pospuestos. Es un error de difícil autocorrección.

El caso (6) es bastante atípico y lo recojo aquí casi como ejemplo anecdótico de hipergeneralización en la interlengua de un alumno concreto.

c.- Transferencia o interferencia de las normas de la lengua materna en el sistema de la interlengua. Sabemos que las hipótesis que hace el estudiante pueden pasar por un análisis contrastivo de la lengua materna y la lengua meta para establecer los rasgos comunes, y por lo tanto fáciles de adquirir, produciéndose una transferencia positiva. Son los rasgos semejantes los que pueden suponer una interferencia. Podemos encontrar ejemplos como:

7.- *En las vacaciones nos descansamos mucho.*

8.- *No me recuerdo si son azules o verdes.*

9.- *No me gusta Ø música*

10.- *Me han gustado mucho María y Luis y sus perro.*

Los dos primeros ejemplos (7) y (8) son de alumnos rumanos y son

casos de verbos pronominalizados en español por interferencia de las formas rumanas, *descansarse* en el caso (7) (*a se odihni*, en rumano) y *recordarse* en (8) (*a si aminti*). Esta interferencia se acentúa en el caso de **recordarse* por la confusión entre las dos estructuras españolas *recordar algo* y *acordarse de algo*, y puede llegar incluso a fosilizarse en la interlengua de alumnos de niveles superiores.

En (9), ejemplo tomado de un estudiante polaco, se refleja la inexistencia del artículo en el sistema polaco, lo que produce errores que se mantienen en el tiempo y que pueden llegar a fosilizarse.

En (10) encontramos un error propio de principiantes de diferentes nacionalidades, que se enfrentan a un sistema de adjetivos posesivos como el del español, que toma como base de su organización el número de objetos poseídos y no los poseedores, al contrario de lo que sucede en su lengua materna. Aunque interiorizan esta nueva manera de concebir el mundo, tienen interferencias de la L1 en la primera fase del aprendizaje.

d.- Fosilización: es la tendencia que manifiestan ciertos errores que pasan de un estadio a otro de la interlengua o reaparecen cuando ya se creían erradicados. El estudiante es capaz de autocorregirse y se explican generalmente por interferencias de la L1, aunque también pueden reflejar un incorrecto uso de una regla de L2 .

En el caso de los alumnos polacos podríamos hablar de la ausencia sistemática del artículo en algunos contextos o de la confusión de los usos de *ser* y *estar*, como ejemplos de fosilización.

e.- Permeabilidad: se puede dar el caso de que los alumnos cometan errores al utilizar estructuras que parecían estar dominadas, con la consiguiente irritación por parte del profesor. Esto es posible dado el carácter permeable de la interlengua. Cuando se aprende una nueva regla se reajusta todo el sistema de conocimientos relacionados. Por ejemplo, un alumno aprende el uso del pretérito perfecto de indicativo y es la única forma que conoce para hablar del pasado. Lo utilizará sin problemas hasta que entren en conflicto las otras formas de pasado, lo que le obligará a reestructurar todo el sistema de nuevo. Es entonces cuando se producen los errores. En otros casos, la no existencia de una oposición pertinente en la lengua materna complica más la cuestión, como la oposición *tengo coche / tengo un coche / tengo el coche* o algunos usos del subjuntivo español.

f.- Variabilidad: las producciones de un alumno varían en función de las situaciones comunicativas en las que se dan. Influyen factores como la afectividad, la espontaneidad, la rapidez, etc. Los errores son más frecuentes en la expresión oral que en la escrita. Igualmente en la recepción, el alumno es más capaz de localizar y corregir los errores presentados de un mensaje con forma escrita u oral.

Estos fenómenos explican normalmente errores de carácter lingüístico, léxico e incluso fonético. Pero una producción perfectamente correcta desde el punto de vista morfosintáctico puede no ser aceptable comunicativa o pragmáticamente, aspectos estos muchas veces menospreciados y, sin embargo, de una gran importancia. Así encontramos ejemplos de ambigüedad en los mensajes o de falta de adecuación a la situación, que pueden provocar la irritación del interlocutor o poner en peligro el éxito de la comunicación produciendo un fenómeno de extrañamiento. Ejemplos de inadecuación pragmática son estos breves diálogos con los que bromean los nativos:



Estas matizaciones son posiblemente las más difíciles para el alumno, pero son necesarias.

Estas son las estrategias básicas que los estudiantes ponen en funcionamiento en su proceso de aprendizaje para irse acercando a la competencia de un hablante nativo. Pero ya hemos visto que en ese aprendizaje existen diferentes estadios con un sistema bien definido en cada uno de ellos. Y aunque lo esperable es que los errores sean transitorios, la experiencia demuestra que no siempre es así. Por eso lo importante es determinar qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje y, dentro de cada etapa, establecer los que permanecen o desaparecen.

Según los estudios realizados:

- a)** En el nivel inicial se producen errores de tipo interlingual, por interferencia de la LM o de una L3; el aprendiente es incapaz de autocorregirse y se muestra insensible a las correcciones; hay una violación sistemática de las reglas y una gran inseguridad en su aplicación.
- b)** En el nivel intermedio el aprendiente empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente se producen mayor número de errores intralinguales que interlinguales. Se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta. En esta fase empiezan a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y sobre estructuras que antes habían aprendido de memoria. Empiezan a ser capaces de autocorregirse.
- c)** En el nivel avanzado o superior aparecen errores residuales, es decir, relacionados con conocimientos previos, errores que pueden llegar a fosilizarse; y pueden presentar problemas de

adecuación pragmática. Sin embargo, estos alumnos muestran una capacidad casi automática para la autocorrección.

¿Qué errores tengo que corregir en mi clase?

Para empezar, no olvidemos que no es positivo obsesionarse por corregir absolutamente todo. Pensemos que nosotros mismos, como nativos, en nuestras producciones más espontáneas, cometemos errores de todo tipo, que nuestro interlocutor no corrige, excepto en el caso de que arriesguen la comunicación. Es más frecuente detenerse frente a lo que no se comprende que ante lo que se considera mal dicho. Adoptemos, por lo tanto, una postura más flexible también ante nuestros alumnos, teniendo siempre en cuenta las posibilidades comunicativas que le ofrece el sistema de normas que tienen interiorizado en función del estadio en que se encuentre su interlengua. Y lo más importante: recordemos que no corregimos para evaluar, sino para que nuestros estudiantes aprendan.

Estas son algunas consideraciones básicas:

a) No se puede establecer nunca una corrección exhaustiva. Sólo se debe prestar atención a aquellos errores que estén dentro del marco de la competencia transitoria de los alumnos del nivel concreto con el que se está trabajando. El profesor, por lo tanto, tiene que tener muy claros no sólo cuáles son los objetivos y los contenidos lingüísticos de cada nivel, sino también cuáles son los errores propios de la interlengua de sus alumnos. Por ejemplo, tras introducir en clase una nueva estructura sintáctica, como puede ser el uso de la perífrasis de duración *llevar + gerundio*, no podemos pretender que la utilicen perfectamente; seguramente podrán aplicarla en diferentes ejercicios de gramática que les presentemos, pero no en sus producciones espontáneas, porque esa estructura forma parte de su conocimiento declarativo, interiorizado y automatizado, pero no del procedimental o de uso, es decir, no está sistematizada y pasará por diferentes etapas y reajustes hasta que el alumno sitúe esa estructura en oposición a otras que ya ha adquirido como la perífrasis *estar + gerundio*.

Con la experiencia que le proporciona el contacto continuo con sus propios estudiantes, el profesor puede diseñar una lista con los errores a los que el alumno de un determinado nivel debe prestar más atención.

b) Es interesante también diferenciar los errores propios de un nivel de los que se heredan de niveles anteriores, sin caer nunca en la trampa de afirmar que éstos últimos son más graves. Los problemas que se arrastran de niveles anteriores nos dan información sobre cuáles son las reglas que todavía no se han sistematizado y cuáles son las características de la interlengua de los alumnos que tenemos delante. Con esta información, el profesor sabrá cuáles son los puntos débiles en los que tendrá que insistir.

c) Otro punto importante es que no debemos centrarnos sólo en la corrección de errores morfológicos o léxicos, aunque sean los más fáciles de identificar. Se producen también errores sintácticos (irregular distribución de los elementos en una frase, falta de concordancia, omisión de elementos de relación...), pragmáticos (inadecuación al registro o a la situación comunicativa), socioculturales. El profesor es el primero que debe insistir en la necesidad de controlar estos otros aspectos para que la competencia de sus alumnos sea completa desde el punto de vista comunicativo y no sólo lingüístico.

d) Otra cuestión que hay que tener presente es que debemos

corregir según la norma. Pero, ¿qué norma? Esta pregunta surge de dos realidades distintas:

1) el español presenta diferentes variantes peninsulares e hispanoamericanas, todas ellas perfectamente aceptables. Así, si un alumno muestra una marcada influencia de la norma mexicana y usa la palabra *carro* o en su sistema de tiempos del pasado no aparece la oposición *perfecto/ indefinido*, su profesor no podrá sancionarlo por ello, pero sí podrá presentarle las formas que aparecen en distribución complementaria.

2) en otros casos, los alumnos utilizan formas que no son gramaticales, pero sí aceptables puesto que los hablantes nativos en registros coloquiales o en situaciones informales las utilizan también. Es el caso del uso del infinitivo por el imperativo (*hablar/hablad más alto*) o el orden de palabras (*es la más bonita ciudad del mundo*). Lo mejor es que conozcan todas las formas existentes, pero marcando el ámbito de su uso (registro, situación, características del interlocutor...).

¿Cómo y cuándo corregir los errores?

Una vez analizados y descritos los errores característicos de un nivel y sus posibles causas, será mucho más fácil evitarlos. La cuestión es ahora cómo hacerlo, cómo corregir esos errores y a quién corresponde corregirlos.

Hemos hablado antes de la autonomía que el profesor debe dar al alumno en su proceso de aprendizaje. Unida a esa autonomía está la necesidad de potenciar la *autoevaluación* y *autocorrección*. El profesor se convierte en un simple guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita.

El alumno necesita saber en qué estadio se encuentra su aprendizaje. Para ello le será muy útil confeccionar, con la ayuda del profesor y de los compañeros, una hoja con los errores más frecuentes propios de su nivel, a los que tendrá que prestar especial atención. En el caso de la expresión escrita se puede hacer una primera autocorrección justo al terminar de escribir, una relectura para revisar esos puntos conflictivos, por ejemplo, las concordancias, los usos de *ser* y *estar*, las correlaciones temporales, etc. Por experiencia, el profesor sabe que muchas veces los errores son fruto del despiste o la improvisación y no del desconocimiento de las reglas.

En esa hoja de control personal se pueden incluir todo tipo de advertencias, no sólo de carácter gramatical: revisión del tono y el registro utilizado en un escrito, de la cohesión y coherencia del texto, etc. Si se considera más conveniente, se pueden elaborar hojas-guía diferentes para trabajar un aspecto concreto en cada momento.

Hay diferentes técnicas de corrección en las que el alumno tiene parte activa.

En la expresión escrita:

a) Se puede hacer en clase un intercambio de trabajos escritos para que sea un compañero el que haga la corrección.

b) En otros casos, sobre todo cuando se trabaja en grupos, la presentación de los resultados en forma de transparencia o de papel mural para realizar la corrección en voz alta y en común. El

profesor se limitará a "moderar" la corrección –a ser posible argumentada– y la posible discusión que provoque. Sólo al final podrá señalar aquellos puntos que, pareciéndole interesantes, no hayan sido señalados por los alumnos.

c) O puede ser el profesor quien recoja los trabajos escritos y los corrija señalando, con una serie de marcas establecidas por convenio con sus alumnos, sólo los errores que considere que deben ser corregidos. En esta revisión, y para favorecer la posibilidad de que sea el propio alumno el que se autocorrija, podemos utilizar un sistema de signos o de llamadas de atención de forma que marquemos, por ejemplo con un círculo, los problemas de gramática, con una línea los de vocabulario, con dos líneas la ausencia o mala utilización de los marcadores del discurso, con una línea ondulada la mala adecuación a la situación o los problemas de pragmática, etc. Por lo tanto, el profesor no da la forma correcta, sino que se limita a señalar los puntos conflictivos para que sea el propio alumno el que relea el texto y haga las correcciones que pueda. Después, el profesor trabajará con cada alumno reflexionando sobre las correcciones hechas y las causas del error.

En el caso de **la expresión oral**, por su carácter efímero e inmediato, es difícil hacer la corrección de forma simultánea a la producción sin provocar excesivos cortes en la comunicación y, en muchos casos, la irritación del que habla. Por ello, hay que negociar el cuándo y el cómo corregir para que todos se sientan a gusto. Existen varias posibilidades:

a) En el caso de los debates, algunas personas de clase pueden hacer de "policía" e ir anotando todo lo que les parezca extraño o incorrecto; pero tenemos que tener en cuenta que el alumno realiza un gran esfuerzo para comunicar sus ideas, poniendo en funcionamiento todos sus conocimientos y sus estrategias de comunicación; por lo tanto, no es justo que reciba a cambio como premio sólo una lista de los errores cometidos. Por ello es conveniente que otros alumnos se dediquen a anotar la utilización correcta que su compañero ha hecho de las estructuras que se están trabajando esos días en clase o durante ese curso. Es necesario no sólo sancionar, sino también recompensar.

b) Puede dividirse también la clase en dos grupos enfrentados que se analizarán recíprocamente. La competitividad suele dar buenos resultados. En este caso se pueden utilizar unas tarjetas rojas que el equipo contrario levantará cada vez que oiga algo extraño, dando la posibilidad a los otros de que rectifiquen su frase.

c) Más complicada es la corrección de las interacciones espontáneas que se dan a lo largo de una clase. En este punto es necesario insistir en que no es necesario ni conveniente corregirlo todo ni aturdir al estudiante con continuos cortes. Se puede dedicar un tiempo al final de clase para revisar algunas frases "peculiares" que hayan aparecido durante las conversaciones; o se pueden ir reparando los mensajes durante la propia interacción alumno-profesor o alumno-alumno, repitiendo de forma correcta, y lo menos brusca posible, las estructuras mal utilizadas por el otro. Si se dispone de medios, el uso del vídeo o de las grabaciones puede dar muy buenos resultados para hacer un autoanálisis de lo dicho.

Existen, por tanto, diferentes formas de llevar a cabo una corrección y el profesor tendrá que negociar con sus alumnos al principio del curso cómo hacerlas e irá variando los procedimientos para no caer en la rutina y la desmotivación. El tono tiene que ser siempre amable. El alumno nunca se tendrá que sentir recriminado, de lo contrario, creará estrategias de evasión para no cometer errores (¿*Qué te parece...?*

Depende/ No sé...) que no ayudan en absoluto al desarrollo de su aprendizaje. Y por último, no olvidemos que es importante estimular y premiar el trabajo realizado.■

Bibliografía

ALONSO, E., *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa, 1994.

BARALO, M., *Errores y fosilización*. Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1994.

BLANCO PICADO, A.I., *La Adquisición de una LE y sus implicaciones didácticas*. Itinerarios 2. Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia, 1999.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997.

LICERAS, J.M., "Sobre la noción de permeabilidad". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 2, 1986, pp.49-61.

LICERAS, J.M., *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor, Madrid.,1992.

MANCHÓN, R.M., *Aspectos psicolingüísticos y pedagógicos del aprendizaje de lenguas: estudio de la transferencia como estrategia de comunicación*. Tesis, Universidad de Murcia, 1988.

VÁZQUEZ, G. *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*. Ed. Peter Lang, Frankfurt, 1991.

-, *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, 1999.

VV.AA., *El proceso de aprendizaje*. Colección Investigación Didáctica. Edelsa, 1999.

[[Página principal](#)] [[Reseñas](#)] [[Multimedia](#)] [[E/LE](#)] [[Editorial](#)] [[Sugerencias](#)] [[Agenda](#)] [[Revista de Prensa](#)] [[Foros](#)]
[¿Quiénes somos?](#) - [Correo Revista](#)



© 2000-2007 Ediciones Luis Revenga

Cuadernos Cervantes

