

Portland State University

PDXScholar

World Languages and Literatures Faculty
Publications and Presentations

World Languages and Literatures

2001

¿Corregir o no los errores en la clase de español como lengua extranjera?

Eva Núñez-Méndez

Portland State University, enunez@pdx.edu

Follow this and additional works at: https://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac



Part of the [Applied Linguistics Commons](#), and the [First and Second Language Acquisition Commons](#)

Let us know how access to this document benefits you.

Citation Details

Núñez-Méndez, E. 2001. "Corregir o no los errores en la clase de español como LE". Proceedings of the VII Symposium of Social Communication. Ed. by Center of Applied Linguistics 2: 132-38. University of Santiago de Cuba.

This Conference Proceeding is brought to you for free and open access. It has been accepted for inclusion in World Languages and Literatures Faculty Publications and Presentations by an authorized administrator of PDXScholar. Please contact us if we can make this document more accessible: pdxscholar@pdx.edu.

EVA NÚÑEZ-MÉNDEZ
Hope College
Holland, MI 49423, USA
E-Mail: Enunez@hope.edu

¿Corregir o no los errores en la clase de español como lengua extranjera?

A lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras los errores se han considerado desde diferentes perspectivas: algunas veces se han visto como algo totalmente negativo (como fallos que demostraban la incapacidad del estudiante para expresarse correctamente), otras como la única guía indicativa para examinar el proceso del aprendizaje lingüístico. Desde los años setenta con el método contrastivo hasta el contemporáneo método comunicativo el rumbo de la investigación y corrección de los errores ha cambiado en gran medida. Hasta que Pit Corder publicó "The significance of learners' errors" en 1967 se pensaba que los errores se producían por las desigualdades entre la L1 y la L2; y que si se comparaban las dos lenguas se podían deducir o predecir los errores que los estudiantes cometerían en el proceso de aprendizaje. Esta teoría de la contrastividad se dejó un poco de lado cuando Corder propuso que no todos los errores que aparecían procedían de la influencia de la lengua materna y que no todos aquellos que se predecían por el AC se daban realmente. A partir de aquí surge el AE (análisis de errores) no contrastivo. En los últimos años el estudio de los errores se ha centrado en la complementación de estos dos análisis teniendo en cuenta también las "estrategias de evasión", es decir, considerando no sólo los errores que se cometen sino aquellos que los estudiantes evaden deliberadamente, más bien por su dificultad que por ignorancia.

La filosofía con respecto al concepto de error y la corrección ha variado dependiendo del enfoque metodológico de enseñanza empleado. Así por ejemplo una de las diferencias fundamentales entre el método audiolingual y el comunicativo reside en el tratamiento del error: mientras que en el primero el error es de carácter negativo y hay que erradicarlo terminantemente tan pronto como aparezca, en el segundo el error forma parte del proceso del aprendizaje y como tal, hay que valorarlo y analizarlo como algo imprescindible en la adquisición de una segunda lengua. Para los seguidores del comunicativismo aprender una lengua no consiste en crear hábitos sino en formular hipótesis que a veces se confirman y otras no; cuando no se confirman se reformulan hasta que se confirman. Esto implica que sólo se corrigen aquellos errores que impiden en gran medida la comunicación. Ahora bien esto deja un poco al margen las nociones de fluidez y precisión gramatical.

Hasta ahora hay un consenso general en lo que respecta a la forma de concebir el error como indicativo de la interlengua, denominación acuñada por Selinker que describe el sistema transitorio por el que pasa el aprendiz antes de llegar al resultado final de acercamiento a la competencia nativa o casi nativa de la L2. Este concepto es el que predomina actualmente en el estudio de los errores a la hora de aprender una lengua extranjera.

¿Por qué se cometen los errores y algunos se hacen tan resistentes?

No basta con detectar un error sino que también es necesario conocer las causas que los producen para poder aplicar la corrección adecuada. En numerosas ocasiones la causa del error no es una sola sino una combinación de varias; algunas de las que se pueden presentar siguen a continuación:

- Por la interferencia de la lengua materna o de otras lenguas segundas, ej. *un otro libro* en lugar de "otro libro". Puede ocurrir porque las reglas no se corresponden en las dos lenguas, o porque el estudiante cree que puede transferirlas y aplicarlas, ya que en algunos contextos la interferencia sí es posible. A los errores que son el resultado de la interferencia de la L1 se les llama **interlingüales** y los que proceden de un conflicto interno de las reglas de la L2 se les denomina **intralingüales**.
- Por la (hiper) generalización, ej.: *escribir, escrito* por escrito.
- Por la simplificación, ej.: *vi Juan* ya que "vi la tele"
- Por conocimiento de otras lenguas y comparación con ellas. Ej.: un inglés que ha aprendido primero italiano puede decir *estoy pronto* en lugar de "estoy listo".
- Por falta de práctica. Cuando se conoce la regla pero no sale de forma automática y uno se equivoca, ej.: cuando una estudiante dice *estoy seguro* aunque sabe que es mujer y por lo tanto necesita el fem.
- Por cansancio, despiste.
- Por comodidad. Uno no se esfuerza y se expresa a un nivel más bajo del que realmente posee.

Una vez enumeradas las causas surge la cuestión de por qué algunos errores se hacen tan resistentes o difíciles a la correcta aplicación de las reglas, mientras que otros no dejan de ser transitorios. El grado de dificultad no es fácil de definir ya que depende de la perspectiva que adoptemos. Para quien enseña la dificultad depende de la progresión del estudiante cuando emplea las reglas y las excepciones. Para quien aprende la dificultad reside mayoritariamente en factores individuales como la memoria, los hábitos de estudio, la edad, su percepción de la L2, el contacto con otras lenguas extranjeras, etc. Controlar todos estos factores resulta casi imposible pero sí se puede prestar atención a la permanencia del error que muestra en qué etapa de la interlengua se está y la variación con que se utilizan las reglas.

Las estructuras lingüísticas más resistentes a la desaparición de errores se caracterizan por alguno de estos rasgos: correspondencia cero –cuando en la L1 no existe algo comparable– (ej.: ser/estar), la polisemia –cuando una palabra tiene varios significados–, la distribución –cuando una unidad lingüística aparece en diferentes contextos– (ej.: el uso del artículo definido), sincretismo –una forma acumula varias funciones gramaticales– (ej.: el se), la redundancia (ej.: las reglas de concordancia) y las transformaciones (ej.: la pasiva refleja).

Los errores que causan mayores problemas en el aprendizaje del español son: las preposiciones (sobre todo por y para), el uso de ser y estar, el subjuntivo y el pretérito indefinido frente al imperfecto. Si consideramos a un aprendiz anglohablante, los tres últimos factores se explicarían por la correspondencia cero con su lengua materna.

Por la gran cantidad de errores con la que un profesor de lenguas se puede enfrentar y por la variedad de corrientes pedagógicas resulta complicado clasificar los errores. Teniendo en cuenta las causas por las que se cometieron se podrían agrupar en:

- Lingüísticos: errores de adición (ej.: dequeísmo *me dijo de que fue a la fiesta*), de omisión (ej.: *indios viven en reservas*), de yuxtaposición (ej.: *no son solamente un recuerdo de la guerra pero humanos...*), de falsa colocación y selección (ej.: *muy/mucho está mucho guapa*).
- Según su origen: errores interlingüales (ej.: *me he lavado mis manos*), intralingüales (ej.: *habían muchas personas*) y de simplificación (ej.: *voy ver película*).
- Pedagógicos: errores individuales frente a los colectivos, de producción oral y escrita, transitorios y permanentes o fosilizados (ej.: *la gente son*) y fosilizables (ej.: *soñar de* en lugar de “con”).
- Pragmáticos o discursivos (ej.: *Sr. Director: tengo un mogollón de trabajo*)
- Comunicativos: errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes –éstos retrotraen a quien los comete a una posición inferior, ya sea académica, laboral o social.
- Culturales (ej. dar las gracias por un elogio en lugar de minimizarlo, –*¡Qué guapa estás! – Gracias*)

Se podría utilizar también la clasificación tradicional de errores gramaticales, de léxico, de pronunciación, de registro, discursivos, gráficos y fónicos, etc.

Entonces ¿para qué sirve estudiar los errores?

A través del estudio de los errores se puede determinar con más facilidad en qué etapa del aprendizaje se encuentra el estudiante y por lo tanto enseñar mejor. Consecuentemente se decide cuándo, cómo y qué corregir. También son útiles para tomar conciencia de aquellos problemas gramaticales todavía sin analizar.

Qué corregir

Si se tiene en cuenta la definición de error como un concepto equivocado, como lo define la RAE o como una transgresión involuntaria de la “norma” ya establecida en una comunidad dada¹, hay que determinar con respecto a qué referencia resulta una equivocación o transgresión. ¿Con respecto a qué se decide si el error es error? Si se considera que corregir implica identificar errores, con referencia a qué los indentificamos. Es aquí cuando uno se enfrenta a la noción de “norma”, que como suponemos, es una noción un tanto relativa porque en realidad no existe aunque todos los profesores de lenguas tengan una. Equivaldría al conjunto de reglas de la competencia nativa ideal y por lo tanto sería fija e invariable; normalmente está asociada a la idea de prestigio y se elige de forma arbitraria. En cambio la comunicación se caracteriza sobre todo por su variabilidad conforme a las situaciones de uso, por lo que se hace necesario diferenciar entre lo que es aceptable, adecuado o gramatical.

La gravedad del error determinará la decisión de qué corregir y dependerá de factores diversos como cuando se interrumpe la comunicación, se crea ambigüedad o un malentendido, el error provoca

¹Fernández, 27.

irritación, pone en ridículo, revela falta de cultura, indica poco hábito de estudio, etc... Es cierto que el español, como cualquier otra lengua, tiene sus variantes pero como idioma tiene un solo perfil que le es propio y que se manifiesta en los diversos usos aceptados en toda la comunidad hispanohablante; así por ej. mientras que el léxico puede verse modificado de un país a otro –e incluso en el mismo país– (*rentar* en México, *alquilar* en España) la sintaxis suele ser la misma. Por lo tanto la **aceptabilidad** servirá para indicar las “desviaciones” de la interlengua de los estudiantes, que nada tienen que ver con las variedades dialectales del castellano. Es decir, un error se determina como tal cuando no resulta “aceptable” por los hablantes nativos, ya sea por razones gramaticales o pragmáticas.

El concepto de gravedad se asocia más a la cuestión de ambigüedad. Generalmente uno tiende a concentrarse más en lo que “no comprende” que en lo que se considera “mal dicho” o “poco aceptado”. Así, son los errores de vocabulario y las estructuras sintácticas que impiden la comprensión del mensaje lo que más se corrige.

Corregir para aprender y corregir para evaluar

La palabra “corregir” transmite casi siempre una connotación negativa que se refleja en la propia definición de la RAE como “enmendar lo errado. Advertir, amonestar, reprender”. Términos como “reparar”, “desfosilizar” y “retroalimentar” (*feedback*) se están utilizando actualmente en lugar de corregir. Reparar se utiliza en términos de reajustar el mensaje de acuerdo con las necesidades de comunicación. Desfosilizar se usa para lograr que los errores dejen de ser permanentes y se hagan transitorios o desaparezcan; este tipo de errores no suelen ser individuales. Mientras que retroalimentar (o retroacción) se emplea cuando el estudiante recibe una respuesta o reacción con respecto a un mensaje de tal manera que si la información es favorable se fosiliza en el sistema².

Hay que convencer al estudiante de no tener miedo a “ser corregido” ya que el error resulta positivo en cuanto que indica qué es lo que está pasando por su mente. Que se cometan errores no quiere decir que no se tenga talento para las lenguas sino que todavía se está en un proceso de interlengua en vías de desarrollo.

Cómo corregimos

En general cuando corregimos la producción escrita lo solemos hacer marcando aquello que consideramos una desviación de la norma lingüística que practicamos sin preguntarnos por las razones por las cuales se cometen estos errores.

Cuando en la expresión oral la corrección tiene lugar inmediatamente después de que el alumno se ha equivocado es imposible detectar si se trata de un error o no. Si el profesor se lanza a darle la respuesta correcta nunca se sabrá si se cometió el error por desquite, por falta de tiempo para reflexionar, o si era porque no se conocía la regla y el estudiante estaba repitiendo la respuesta como un papagayo; en este caso el error volverá a aparecer una y otra vez.

La corrección debe utilizarse de una forma efectiva, señalando el error, permitiendo que el estudiante se autocorrija y dándole tiempo para que vuelva a expresarse. Es imprescindible que el alumno sepa que ha cometido un error; se le puede indicar dónde está y de qué tipo es (concordancia, tiempo verbal, género...), aislándolo y resaltándolo. A partir de aquí con la guía del profesor el alumno busca la solución; de esta forma es más probable que lo aprenda y lo recuerde. A continuación se necesitará tiempo y práctica para que este error ya no se repita. Si el estudiante por si solo no puede resolver el error se puede recurrir a los compañeros. Esto puede ser efectivo pero también peligroso, dependiendo de la relación que se dé entre ellos. Puede pasar que no acepten la opinión de otro alumno que se supone que no “sabe tanto como yo” o que sean siempre los mismos los que corrigen y los que no saben. Es importante que se ayuden entre sí y que creen un ambiente positivo en la clase para aprender juntos. En cambio si nadie puede solucionar el problema entonces el error es más grave de lo que se pensaba y necesita que se le dedique más tiempo en la actividad.

¿Cómo se sienten nuestros alumnos ante la corrección? –Transparencia–

La verdad es que no se puede responder esta pregunta uniformemente, depende del grupo, de la personalidad de cada estudiante, de su forma de aprender, de su hábito de estudio, de la relación del profesor con los alumnos y de éstos entre sí, de sus expectativas y necesidades, etc... Algunos vienen a clase mentalizados de que se les va a corregir, otros de que se les va a explicar las reglas y los porqués detalladamente, éstos no quieren que el profesor les interrumpa o aquellos que el compañero les corrija, etc., por lo que no hay una receta mágica ante esta diversidad de opiniones. Lo acertado sería explicarles por qué corregimos en ciertas circunstancias y no en otras, respetando su forma individual de aprender y de corregirse.

²Léase a Oller y Vigil.

Cuándo corregir

Si se ha decidido corregir, el momento en que lo hacemos dependerá de nuestro objetivo. Si éste es puramente lingüístico, es decir, de pronunciación, vocabulario o gramática tendremos que corregir mientras se hacen las actividades. Es importante que seamos selectivos y no nos desviemos con información superflua que sobrecargaría al estudiante.

Si el objetivo es que el estudiante se “suelte” hablando y adquiera más fluidez la corrección debe ser mínima. Si el profesor interrumpe cada dos por tres el estudiante perderá la confianza que necesita para “lanzarse” a hablar; lo importante aquí es lo que dice no cómo lo dice. Tampoco se debe ignorar completamente la corrección; se pueden anotar los errores más importantes y al final de la actividad se revisan, trabajando juntos. Si el mismo error aparece insistentemente o los alumnos no detectan la incorrección entre todos, entonces el problema es más serio y habrá que tratar de nuevo ese contenido.

Teniendo en cuenta una **progresión** correctora se recomienda corregir entre los principiantes primero los errores interlinguales (por influencia de la L1) y después los intralinguales (por problemas con las reglas de la L2); en los cursos avanzados primero los intralinguales y después los errores fosilizados; en el nivel intermedio una combinación mixta, es decir, primero corregir los inter- e intralinguales que se pueden fosilizar y después pasar a los transitorios. En general sería mejor considerar primero los errores que se cometen por la mala utilización de las reglas y luego los casos particulares; primero los errores globales y después los locales; antes los errores permanentes que los transitorios; y los individuales después de los colectivos.

Desde el punto de vista comunicativo el cuándo corregir viene determinado por la aceptabilidad del mensaje, dependiendo de factores como: la ambigüedad, la irritación que pueda provocar en el interlocutor, el grado de estigmatización con respecto al hablante y la falta de pertinencia en relación al contexto socio-cultural.

Corregir para aprender

Quiere decir utilizar la corrección como medio de aprendizaje de tal manera que los errores no se fosilicen y que la interlengua progrese hacia la lengua meta. Para ello como profesores debemos plantearnos los objetivos de nuestros estudiantes, para qué aprenden y corregir en concordancia. Hay que desafiarlos con actividades que contengan cierta dificultad que los motive y estimule, si no se esfuerzan y sólo repiten, no se promueve el aprendizaje. Es importante que se familiaricen con los errores más frecuentes de su nivel o de su grupo lingüístico. Esto también incluiría los errores estigmatizantes o aquellos que discriminan, que encasillarían o pondrían al hablante en ridículo. Expresiones malsonantes, palabrotas, etc... pueden crear situaciones tensas de las que debemos proteger a nuestros alumnos.

Corregir para evaluar

En el sistema educativo moderno se requiere que evaluemos el rendimiento de nuestros estudiantes. A través de exámenes, ejercicios escritos y orales, el profesor aprecia el desarrollo del aprendizaje y lo corrige. Esto requiere cierta objetividad y para llegar a ella se necesita emplear medidas homogéneas y justas para todos a la hora de poner una nota. Estas medidas ante todo tienen que ser comprensibles, por ejemplo en el caso de que se esté evaluando la expresión escrita, las rayas, tachaduras, cruces y círculos tienen que ser lo suficientemente claros como para indicar de qué error se trata, aunque el estudiante no sepa corregirlo. Tanto si se está evaluando la expresión escrita como la oral es necesario que se establezca una serie de categorías; por ejemplo en la producción oral se miraría: la pronunciación, el ritmo, las pausas, la fluidez, la entonación, etc., mientras que en la producción escrita el léxico, la sintaxis, la organización de ideas, la coherencia, el registro, etc. Sería aconsejable que el estudiante tuviera ya de antemano una lista de errores, bien confeccionada por el profesor o la misma clase, a la cual referirse en caso de necesidad. Cuanto más fáciles y rápidas de manejar sean estas medidas, mejor; no es necesario que se corrija todo a la vez (especialmente con principiantes y con el nivel intermedio) o que se den explicaciones detalladas, lo importante es que el estudiante progrese gracias a la corrección.

Hay que tener en cuenta que corregir es una actividad muy “individual”, condicionada por la personalidad del que enseña y por la relación que crea con los estudiantes. Todos los profesores tenemos manías; a veces algunos errores nos resultan insoportables, otras veces ni siquiera los corregimos porque hemos perdido la paciencia (parece ser que hay una correlación entre el nivel de tolerancia y los años en la profesión³).

³Vázquez, 55

No podemos olvidar que el aprendizaje involucra responsabilidades compartidas, por parte del profesor y del alumno, y que en muchas ocasiones corregimos para enseñar y otras para evaluar. Lo que si parece evidente y se ha demostrado con la experiencia es que sin la colaboración de quien aprende, no hay quien enseñe.

Se abre la discusión

¿Qué pasaría si nunca corriéramos?.

¿Cuáles dirías que son tus propios errores como profesor/a? ¿Cómo piensas corregirlos?.

Bibliografía

Alonso, Encina. (1997). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Bussmann, Hadumod et al. (1996). *Dictionary of language and linguistics*. NY: Routledge.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *IRAL*, 5: 161–70.

Fernández, Sonsoles. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

Johnson, H. (1992). "Defossilizing". *ELT Journal*, 46: 180–89.

Larsen–Freeman, D. y M. Long (1994). *Introducción al estudio de las segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209–31.

Vázquez, Graciela. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Vigil, F. y Oller, J. (1976). "Rule fossilization: a tentative model". *Language Learning*, 26 (2): 281–95.