¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE

Clara M.ª Molero Perea y Carmen Barriuso Lajo
Instituto Cervantes de Bruselas

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. Objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso del español.
- Clasificar los errores que cometen los aprendientes de español.
- Exponer el origen de dichos errores y así encontrar la manera más eficaz para erradicarlos o en su defecto desarrollar estrategias para evitarlos.
- Reflexionar y analizar qué tipo de errores debe corregir el docente de E/LE y cómo debe corregirlos.
- Presentar y valorar ejemplos prácticos de errores frecuentes cometidos por aprendientes de español con lenguas maternas diferentes en la clase de E/LE.
- Sacar conclusiones sobre el error, su importancia y su necesidad dentro del aula de E/LE y del proceso de aprendizaje del aprendiente.

2. Nivel específico recomendado: de A2 a B1 (MCER).

3. Tiempo: 20 minutos.

4. Materiales: presentación en PowerPoint (ordenador y proyector con pantalla).

5. Dinámica: individual.

1. INTRODUCCIÓN

Han pasado más de cuarenta años desde que S.P. Corder presentara su artículo «The significance of learner's errors» con el que se daba a conocer una disciplina nueva: el análisis de errores[1]. Esta corriente nacía como alternativa al análisis contrastivo y evolucionó hasta los estudios de la interlengua y la adquisición de segundas lenguas, conceptos básicos para la comprensión y el análisis de errores a los que acudiremos más adelante para comprender su importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2).

Este nuevo método de estudio, a diferencia del análisis contrastivo, no se basa en la comparación de la lengua meta del aprendiente con su lengua materna, sino de sus producciones reales en lengua meta. Tomando siempre estas muestras como punto de partida de todo estudio, el AE identifica los errores en su contexto, los clasifica y describe, explicando su origen y buscando los mecanismos y estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error y, después de analizada la gravedad del error, busca un posible tratamiento.

Los aspectos más innovadores de este método que surgió a finales de la década de los sesenta dentro de la lingüística aplicada, fueron básicamente dos: la búsqueda de las estrategias que utilizan los estudiantes en la adquisición de L2 o LE y el cambio en la visión del error que pasa a considerarse un elemento positivo y provechoso en el aprendizaje, ya que nos da debida cuenta del estado de la interlengua del aprendiente y constituye una paso ineludible en la adquisición y apropiación de la nueva lengua.

En España, hace dos décadas de la aparición de los primeros estudios en torno al AE que desarrollaron Vázquez (1991), Fernández (1991) y Santos Gargallo (1992). A estos autores nos referiremos a lo largo de todo el artículo ya que dieron a conocer en España los estudios que se venían desarrollando desde hacía mucho tiempo en torno al error.

A continuación vamos a profundizar en el concepto de error, su análisis y clasificación, las causas de este y el concepto de interlengua, término acuñado por Selinker y que ha recibido diferentes nombres a lo largo de estos años pero que, llamémosle como le llamemos, resultará básico para comprender el proceso de adquisición de una L2 o una LE. Para terminar, ofreceremos y analizaremos una serie de actividades prácticas para evitar la aparición de ciertos errores en nuestros aprendientes de español.

[1] A partir de ahora nos referiremos al Análisis de Errores con la abreviatura AE.

2. DEFINICIÓN DEL ERROR E INTERLENGUA

En el pasado, y todavía en muchas aulas de L2 o LE, se tenía una imagen negativa del error, era algo que en el aula se debía erradicar para que no se fijara, y no es hasta los años 50 que los teóricos, desde posturas conductistas, comenzaron a preocuparse por este tema, y observaron la adquisición del lenguaje en relación directa con el error, como una serie de hábitos.

Después se pasa a teorías cognitivistas y se comienza a introducir en la concepción de esa adquisición del lenguaje la idea de los procesos mentales del aprendizaje. Y ya es en los 70 cuando se empieza a valorar el carácter creativo de esos procesos y a analizar el error en sí mismo, algo que dará lugar a la aparición del término interlengua, del que tanto hablamos todavía hoy, y que supone la actual forma de concebir dichos procesos de aprendizaje, es decir, como algo creativo, adaptado a cada individuo, y en constantes cambios y reajustes.

Antes de definir el error debemos distinguir entre error y falta. Ambos conceptos pertenecen al proceso de aprendizaje pero no significan lo mismo. En 1967 Corder establecía la diferencia entre ambos conceptos y especificaba que el error es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que reserva los términos *falta* o *equivocación* para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos. Sin embargo, gran parte de los investigadores reconoce que en la práctica no es tan fácil llevar a cabo esta distinción.

Según el Diccionario de términos clave de ELE, el término error hace referencia a «aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta».

Si nos fijamos en P. Lennon (1991), el error sería:

> (…) a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts. (P. Lennon, 1991: 182). (Una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, sería, con toda probabilidad, no producidas por los hablantes nativos).

Otras teorías definen el error como:

- Una desviación de la norma de la lengua meta. (Ellis, 1995).
- 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. (Blanco, 2002).

En esta última definición de Blanco hay algo novedoso, y es la idea de que el error no es solo lingüístico sino que puede ser cultural, pragmático y de otros tipos. Esto es algo muy interesante, ya que los profesores de español nos centramos en el error lingüístico y apenas nos dedicamos a los otros errores, que son en muchas ocasiones más problemáticos que el error sintáctico o léxico.

Recordemos que el hablante nativo ayudará en todo momento al estudiante de español a terminar una palabra o a usar el tiempo del pasado correcto, pero no ocurre lo mismo con los errores pragmáticos o culturales, ya que son más difíciles de prever y provocan más situaciones desagradables.

Frente a la definición de Blanco, la de Ellis no contempla el error en el ámbito pragmático o cultural, sino que se basa en un error a nivel sintáctico, morfológico o fonológico.

Por último, nos fijaremos en la definición del error que hace Fernández (1995), para el que el concepto de error va unido al de interlengua y lo define como: «paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o interlengua hasta llegar a la lengua meta».

En la definición de Fernández aparece un concepto nuevo y que será básico en el AE: la interlengua.

Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

El término fue acuñado por Selinker (1969, 1972), aunque el primero que habla de él será Corder. Al mismo concepto también se le ha denominado: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971) y *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975).

Se define a la interlengua como: autónoma e individual, permeable, idiosincrática, variable, en constante evolución y fosilizable.

Según explica A. I. Blanco Picado, el proceso de adquisición de una L2 o LE sería simplificado así:

> Aprendemos una regla y la repetimos correctamente de forma guiada, pero al aplicarla en un discurso, oral u escrito, espontáneo y libre, es donde aparece el error. El estudiante da la información explicita e implícita que recibe, infiere una hipótesis y recrea sus propias reglas, poniéndolas en práctica y experimentado con ellas para verificar si su regla es correcta o no, y en ese caso reajustarla o replanteársela.

Este proceso de reajustes y experimentos va pasando por diferentes etapas que es lo que llamamos interlengua, y que es precisamente el motor de aprendizaje

que ha permitido la valoración positiva del error, el cual se convierte así en un mecanismo muy necesario para dicho proceso.

3. CAMBIOS EN EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE: CAMBIOS EN EL TRATAMIENTO DEL ERROR

Con esta nueva visión del proceso de adquisición de una lengua, varias premisas de la enseñanza están mutando también, lo que lleva a un cambio enorme en nuestra posición frente al error:

- La enseñanza debe centrarse en el estudiante y no en el docente, quien tiene que orientar y dar las herramientas al aprendiente para que este avance en su autonomía como tal.
- Lo fundamental es aprender, no enseñar, es decir, hay que enseñar a aprender y el estudiante aprender a aprender.
- Así, desaparece la visión negativa del error, ahora se convierte en un «síntoma de la situación de interlengua del alumno, que deberá ser tenido en cuenta al analizar sus producciones, que se adecuarán a las reglas propias que ha interiorizado y no a las de la lengua meta». (Blanco Picado, A.I.).
- Los estudiantes deben enfrentar el error sin miedos ni traumas, y para eso el profesor debe transmitir que del error se aprende, que es positivo, necesario, y que, en nuestra opinión, puede ser incluso algo divertido y muy motivador en clase, que ayude además a reforzar la cohesión entre los grupos de trabajo.

Y de estos cambios en la concepción del error se llega también al correspondiente cambio en el tratamiento de error en el aula, donde vamos evolucionando en el uso de estrategias puramente resolutivas, donde la solución la da el profesor, a otras más autorreparadoras, donde se insta al estudiante a localizar sus errores y/o los de los demás y a autocorregirse.

A continuación, vamos a ver cuáles son los principales tipos de error y cómo tratarlos.

4. TIPOLOGÍA DEL ERROR

Revisamos aquí brevemente una clasificación del error de tipo lingüístico, léxico y fonético, pero no debemos olvidar que la inadecuación pragmática y comunicativa que encontramos especialmente en los niveles superiores pero que está presente en todos, es considerada hoy tan importante como los otros tipos de errores, ya que puede dificultar la comunicación y crear malentendidos delicados,

incluso irritación en el interlocutor nativo. Son quizá los matices más difíciles de corregir, pero claramente necesarios.

Los errores se dividen en:

– Simplificación: reducción de la lengua a un sistema simple. Ausencia de concordancia.

  Ejemplo: Madrid y Barcelona *es ciudad bonito*.

  Son típicos en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua, cuando no se da todavía la autocorrección y hay una gran inseguridad, puesto que todo es nuevo y no se conoce.

– Hipergeneralización: aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable.

  Ejemplo: participios irregulares como: *hacido*, *escribido*, etc.

  Son típicos de los niveles intermedios, cuando empiezan los constantes reajustes de la propia regla, la reflexión y la autocorrección.

– Transferencia o interferencia: interferencias de la lengua materna con la lengua meta. El aprendiente contrasta las dos lenguas para establecer los paralelos, pero en este punto llegan algunos riesgos de interferencia entre ellas. Están presentes en todos los niveles, desde los más bajos hasta los más altos.

  Ejemplo: No me *recuerdo* de nada.

– Fosilización: son ciertos «vicios», malos registros de la regla que van pasando de un nivel a otro y no desaparecen; en muchos casos comenzaron por interferencia de la lengua materna. Se van produciendo y viendo a partir de un nivel intermedio alto.

  Ejemplo: La gente *son educadas* aquí.

– Permeabilidad**:** se producen nuevos errores en conceptos o estructuras que parecían ya dominados, debido al carácter permeable de la interlengua, que hace que al aprender una nueva regla, esta se reajuste a todo el sistema de conocimientos relacionados, con el consiguiente «terremoto» para todo ese sistema. Se producen desde un nivel intermedio-bajo.

  Ejemplo: los contrastes entre pasados, como perfecto/indefinido.

– Variabilidad: nos recuerda que la producción de errores puede variar según las condiciones o la situación comunicativa en que se den, como los aspectos afectivos, anímicos, del ambiente, el público/audiencia, la espontaneidad, la velocidad, etc.

5. QUÉ Y CUÁNDO CORREGIR EL ERROR

Recordamos a continuación algunas ideas que, aunque muchos docentes de lenguas las tengan presentes, nos parecen claves a la hora de enfrentarnos al error y discriminar entre qué, cuándo y cómo corregir:

– No obsesionarse por corregirlo todo, es imposible, inútil y desagradable para el discurso fluido de una clase.

– Adoptar una postura flexible ante el error. No corregimos para evaluar, sino para lograr la toma de conciencia del estudiante sobre el error y que recuerde, reajuste y autocorrija una regla. Lo primero para lograr esto es un ambiente relajado y amable en el aula, de confianza, sin miedos ni traumas.

– Analizar cuáles son los errores propios del nivel del curso, cuáles han sido heredados de niveles anteriores y cuáles surgen nuevos, frente a las nuevas reglas.

– No centrarse solo en la corrección del error de tipo morfológico o léxico, sino también pragmático, sociocultural, etc. Corregir todos los tipos de errores, cada uno en la situación adecuada.

– Observar individualmente a cada estudiante y hacer correcciones puntuales e individuales siempre que sea posible, quizá adaptando la corrección, la explicación y la retroalimentación del error a sus necesidades.

– Concienciar al alumno de su error, que entienda por qué es un error y que disponga de un punto de comparación entre su error y la frase o palabra correcta según la norma gramatical o pragmática.

– Contar siempre con las evidencias negativas: el error que produce el alumno y/o sus compañeros para la retroalimentación personal y/o grupal de la corrección; y con las positivas: el *input* que va a obtener también en la interacción con el profesor y las informaciones y explicaciones del error que se den.

– Corregir siguiendo la norma, pero una norma que intente recoger todas las variantes existentes. Entendemos que el profesor debe enseñar y hablar en el aula su variante lingüística, pero eso no le impide informarse y conocer otras variantes de su idioma.

– Corregir recordando el registro adecuado a cada tipo de situación, y explicando aquellos casos en los que se utiliza una forma gramaticalmente inadecuada por los propios nativos pero aceptada o al menos extendida. Mostrar a los alumnos la norma pero también, dado al caso, ciertas realida-

des «antinorma» de los nativos que el aprendiente puede encontrarse fuera del aula.

– Reflexionar sobre los objetivos de una tarea y qué es lo que queremos reforzar o que trabajen los estudiantes: la corrección de tipo formal o de contenido frente a la fluidez, la espontaneidad o la capacidad de interacción. En una actividad más controlada o dirigida, la corrección se centrará en lo primero, mientras que en otra más libre o abierta, primará la práctica de lo segundo.

– Utilizar diversas estrategias, que veremos a continuación, para intervenir y corregir en el aula tanto las producciones escritas como las orales. Dichas correcciones pueden darse en cualquier momento de la clase, dependiendo de los objetivos, del tipo de actividad, de las necesidades del alumnado, del tipo de error en el que quiero centrarme, etc.

– No olvidar que el profesor es un guía que debe facilitar las estrategias y recursos, las reflexiones y conocimientos para que el alumno pueda potenciar su autonomía, sus capacidades de interiorización de su interlengua y, así, continuar el proceso de reajustes y revisión de la misma, su autocorrección y evaluación. En consecuencia, la forma de corregir debe permitir al alumno tomar y ser parte activa y fundamental en el proceso de corrección.

6. CÓMO SE TRATA EL ERROR EN EL AULA

A continuación, basándonos en A. Clavel, vamos a exponer las estrategias más frecuentes de corrección en el aula y su grado de eficacia.

1. Estrategias Resolutivas: con ellas el profesor da la solución. Son, según algunos estudios, las más utilizadas y las menos eficaces en términos generales:

   – Corrección explícita: eficaz para el aspecto formal en un diálogo, pero no en una actividad de debate, por ejemplo. En dicha actividad se podría anotar los errores y hacer esta corrección al final, individualmente o en grupo.

     Ejemplo:
     Alumno: —Es muy *simpatique*.
     Profesor: —No, simpático, simpático.

   – Reformulación implícita: es la más frecuente y una de las menos eficaces, excepto para los niveles iniciales, donde el alumno necesita mayor cantidad de *input* o evidencias positivas. El profesor interrumpe suave-

mente al alumno y le da la corrección implícita, en una frase que reformula la suya y la completa, pero sin sus errores.

Se ha demostrado altamente ineficaz (de cada 80 % de las veces que reformula así el profesor, solo tiene éxito en un 16 % de las ocasiones), dado que muchas veces el alumno solo interpreta la corrección con ambigüedad y cree que el profesor solo le está siguiendo el hilo.

Ejemplo:
Alumno: —Cuando esa persona *tienes* un problema grande, no *haces* nada de solución.
Profesor: —Sí, claro, cuando una persona tiene un problema, y no hace nada para solucionarlo…

2. Estrategias autorreparadoras: con ellas el profesor no da la solución. Son más eficaces en cualquier caso o nivel porque son más comunicativas y permiten que sea el estudiante (y/o los compañeros) el (los) que reflexione(n), se autocorrija(n) y busque(n) la regla adecuada:

– Repetición en eco: repetir el error marcando con énfasis y/o repitiendo la palabra o sílaba errónea para mostrar que ahí hay algo mal.

Ejemplo:
Alumno: —A veces es *contento*.
Profesor: —¿Es *contento*? ¿Es triste?

– Clave metalingüística: el profesor hace una pregunta o comentario de tipo formal respecto al error.

Ejemplo:
Alumno: —*Esa* coche es muy caro.
Profesor: —¿Coche es masculino o femenino?

– Elicitación: repetir el enunciado o una parte del enunciado donde está el error y dejarlo incompleto insinuando con la voz que falta algo o que es incorrecto.

Ejemplo:
Alumno: —Sí, creo que es una persona muy interesante.
Profesor: —¿Una persona interesan…?

– Petición de clarificación: se pide explícitamente una aclaración del significado o sentido de un enunciado. Puede ser eficaz pero también puede resultar una reparación parcial del error porque a veces los alumnos creen que el profesor simplemente no les ha entendido y en lugar de autocorregir su frase solo la repiten más o menos igual.

Ejemplo:
Alumno: —Es como eso, gente *van a* psiquiatra y entonces *en tiempo* bien, y después *volver* mal, no vale *nada*...
Profesor: —¿Cómo? No he comprendido bien...
Alumno: —Sí, que *gente van a* psiquiatra y después de un tiempo otra vez mal...

7. IDEAS Y RECURSOS PARA EL TRATAMIENTO DEL ERROR EN CLASE

A continuación vamos a exponer algunas ideas propias o de autores que nos han convencido para llevar a clase y de este modo evitar la aparición de errores o la fosilización de estos.

Para empezar, creemos que podría ser interesante comenzar el curso, junto al análisis de necesidades generales, repartiendo unas hojas o listas de control personal del error en las cuales podemos incluir advertencias y recordatorios de todo tipo tras una actividad o tarea y cada estudiante puede anotar sus propias reflexiones y constataciones sobre su evolución.

Se podría también elaborar hojas-guía y/o de autocorrección del error para centrarse en un aspecto particular en cada ocasión o, como propone S. López Rodríguez, averiguar, a través de una actividad, cómo, cuándo y qué les gustaría a los alumnos que se les corrija. Dicha actividad se llama «El semáforo», y consiste en repartir tarjetas en blanco que los alumnos deben colorear en rojo, si no quieren que se les corrija, en verde, si sí quieren que se les corrija todo, y en naranja, si solo quieren que se les corrija lo más importante. Si es un grupo grande se seguirá lo que diga la mayoría.

Ejemplos de actividades similares se pueden encontrar en autores como Cassany, 2002 (*Listas de control*, *Bitácoras*); Díaz, 1998 y Fernández, 2008 (*Diarios de aprendizaje*); o Vázquez, 1999 (*El fichero de errores*). En este tipo de fichas, cuadernos o portafolios se registran las tareas escritas, comentarios y listas con los errores más frecuentes en el aula y de manera individual: fichas de autocorrección, de análisis de la progresión, comentarios y explicaciones de la regla, ejemplos (evidencias positivas), causas/origen del error, ejemplos de contraste, etc.

Corrección de la expresión escrita:

- Corrección entre dos compañeros: al final de una tarea se intercambian sus trabajos y se corrigen unos a otros, haciendo luego una puesta en común entre los dos y con el resto de la clase. Al final el profesor puede hacer la corrección individual.

- Corrección en grupos: como recoge S. López Rodríguez, cada grupo corrige el trabajo de otro grupo y después se pone en común y se debate si fuera necesario, viéndolo en una transparencia o papel mural. El profesor haría de

moderador en ese caso y, al final, señalaría los casos que considerara más importantes para la clase.

– Corrección del profesor: podemos también recoger las tareas y corregirlas pero sin dar la respuesta correcta específica, solo señalando los errores con algún sistema de colores, símbolos o marcas que se correspondan a un código que dé pistas o indique el tipo de error, por ejemplo: marcamos en rojo la palabra o ponemos una T al lado si tiene un error de tiempo verbal, en verde o con una O si es de tipo ortográfico y en naranja o con una F si falta una palabra.

  En todo caso, es fundamental que no demos al alumno la corrección ya hecha, sino que él mismo tenga que revisar su tarea, reflexionar e identificar los errores. Después deberemos verificar que hizo bien la revisión y hacer un ejercicio contrastivo o de puesta en común (no recriminatorio ni comparativo) con las tareas de los compañeros y las suyas anteriores para deducir, establecer y registrar en sus hojas de guía los errores de la clase e, individualmente, los propios, así como los avances conseguidos hasta el momento, porque tan importante es para el alumno interiorizar el proceso personal, la interlengua y los errores, como recibir estímulos y reconocimientos por los logros y mejorías alcanzados.

Corrección de la expresión oral:

– Corrección en un debate: asignaremos a algunos alumnos, que irían cambiando en cada debate, el papel de «guardián del error», que debe anotar todas las incorrecciones que oiga (o un tipo específico de estas), y a otros alumnos el rol de «guardián del acierto», que anotará las frases, expresiones y palabras donde se dé un uso correcto de la regla, y que aporten riqueza léxica o pragmática o novedad al debate. No hay que olvidar lo dicho antes: el alumno no solo debe recibir sanciones o críticas, sino también recompensas y premios. Al final, se puede hacer una puesta en común con el profesor de los errores y aciertos más repetidos e importantes.

– Corrección en grupos: se puede dividir la clase en dos o más grupos y hacer una actividad de debate o de concurso o competición entre ellos. Algún representante de cada grupo o todos los participantes levantarán una tarjeta roja cada vez que oigan algún error importante, y una verde cuando se diga algo muy correcto o enriquecedor. Se puede hacer también con pequeñas bocinas que se hagan sonar en cada ocasión. Así, la interrupción entre ellos tiene una carga psicológica menos abrupta que la del profesor. Al final, como siempre, este puede anotar o comentar los principales errores y aciertos de la clase, para que así los alumnos los recojan en sus fichas u hojas de guía.

– Corrección de las interacciones espontáneas: es la corrección más complicada puesto que, por un lado, no podemos dejar pasar los errores más graves que muchos estudiantes esperan que les sean corregidos, ya que les da seguridad y la sensación de que realmente están aprendiendo y se les está prestando atención; pero, por otro lado, tampoco podemos obsesionarnos por corregirlo todo ni interrumpir constantemente al alumno, que podría sentirse recriminado, incómodo, comparado, etc., y como consecuencia quizá se cierre y no quiera participar o cree estrategias de evasión para no cometer errores, situación muy negativa para el desarrollo de su aprendizaje e interlengua. A continuación proponemos algunas sugerencias o ideas para tratar estos errores en clase:

    a) En la interacción alumno-profesor o alumno-alumno creemos que se podría interrumpir en algunas ocasiones de la forma más suave posible y aplicando las estrategias autorreparadoras de corrección que mencionamos antes, y no solo las resolutivas. Habría que tener también en cuenta el acuerdo al que hayamos llegado con los estudiantes al principio del curso sobre sus intereses a la hora de ser corregidos.

    b) Se podrían anotar los errores más recurrentes y relevantes de cada estudiante durante su intervención y al final de la actividad o de la clase comentarlos, preguntando por qué son errores y cuál sería la corrección.

    c) El mismo tipo de corrección que propusimos en grupos es aplicable también individualmente: se asigna cada semana a uno o varios «responsables de errores y aportaciones», que sacarán tarjetas de colores rojo o verde, tarjetas con caras sonrientes o caras tristes, harán sonar la bocina, mostrarán tarjetas con el error y la respuesta correcta, o con varias respuestas posibles para que el interlocutor o la clase decida cuál es la correcta, y al final de la clase se dedicará un momento al resumen de los errores más frecuentes e importantes.

    d) Este hábito de corrección positiva puede crearse en clase de modo divertido, dinámico y no traumático, implicando a todos siempre y recurriendo a una dosis de competitividad, que suele ser motivadora, y a la memoria significativa colectiva, que tanto ayuda a la memorización de reglas y léxico. Toda esta combinación de elementos puede darnos resultados muy eficaces desde un punto de vista lingüístico, de aprendizaje y corrección, pero también en la gestión del aula, en su faceta emocional, integradora y motivadora, así como en el proceso de autonomía del alumno.

    e) Se podrían adaptar también las actividades que simulen un concurso, usadas normalmente para hacer preguntas sobre léxico, gramá-

tica, cultura o funciones comunicativas, planteando aquí cuestiones sobre errores, preguntas con respuesta cerrada sí/no u opciones de múltiples correcciones, dividiendo la clase en dos o más grupos.

f) Divertida y eficaz puede resultar también la adaptación de «Encuentra los siete errores» en un texto, vídeo o audio, donde en un diálogo o exposición se cometen diferentes errores, de tipo lingüístico, pero también pragmático o sociocultural.

g) Otra variante de la propuesta anterior sería una actividad en la que los alumnos, en grupos de dos, tres o cuatro, hacen una lectura dramatizada o incluso una pequeña representación, tipo juego de rol, de un texto con errores que han preparado ellos mismos y, durante la escenificación, los otros grupos deben anotar, sacar tarjetas o apretar la bocina cuando oigan un error. Al final de cada intervención se hace una puesta en común con los protagonistas de la lectura para verificar si el «público» ha descubierto todos los errores. Para evitar que se repitan muchas veces los mismos errores o el mismo tipo de error, se le puede pedir a cada grupo que trabaje sobre un tipo de texto y contexto diferente, orientándolos hacia registros y situaciones comunicativas distintas.

– También se encuentran ejemplos publicados muy interesantes de actividades enfocadas a trabajar y aprovechar el error oral y escrito en el aula. Los que resultan más interesantes son:

a) Cassany, 2002. «La lista de los más buscados»: a partir de los errores frecuentes del aula, proponer a los alumnos una «recompensa» para el que los localice. «La entrevista maestro-alumno»: autocorrección guiada instantánea de la producción de un texto con preguntas y comentarios orientativos del profesor y reformulación por parte del alumno. «La subasta»: a partir de los errores más frecuentes del aula, se elabora una lista de ítems correctos e incorrectos mezclados y se sigue la mecánica de una subasta: decidir, en grupos, qué ítems interesan más, y pujar por ellos tratando de comprar el máximo número de ítems correctos por la menor cantidad de dinero o por otro valor de cambio que hayamos establecido. El profesor es el pujador, y al final se explicarán los ítems, cuáles son los erróneos y por qué.

b) Vázquez, 1999. «La hoja reduce-errores», «La gramática mínima de errores», «El fichero de errores», etc. Estas actividades siguen la línea de las hojas de guía o de autocontrol con diversas variantes.

c) Grymonprez, 2004. «El error del día»: diariamente o cada semana, cada alumno elige un error que ha observado que comete a menudo y lo presenta al grupo, de modo que todos reflexionan sobre

su error: su origen, cómo y cuándo se da, consejos para evitarlo, experiencias anteriores con el mismo error, estrategias, etc.

d) Marta Pazos, 2009. «El tablero de los errores»: es una adaptación del juego de La Oca, pero en las casillas de este tablero hay, en alternancia, ítems, expresiones, palabras o frases correctas e incorrectas, o con algún problema pragmático, de función comunicativa o sociocultural. También hay casillas de penalización (volver atrás o no avanzar) y de premio (avanzar o hacer cualquier pregunta a otro jugador), si el alumno cae en una casilla ya resuelta por otro retrocede hasta la siguiente casilla no resuelta, etc. Gana el que llegue primero a la meta y, al final, se hace una puesta en común de las casillas con mayor dificultad o más reseñables.

8. CONCLUSIONES

El error es un elemento con el que convivimos a diario en clase y que podemos convertir en un aliado indispensable que podemos explotar y aprovechar para mejorar y fomentar el autoaprendizaje del alumno, transmitiéndole que se trata de algo positivo y útil.

En esta etapa «postmétodo» en la que al parecer nos encontramos, según B. Kumaravadivelu (2007) hay que seguir buscando alternativas al «método» tradicional de enseñanza/aprendizaje. La autonomía del profesor y el sentido práctico fundamentado aplicados al caso del error, supondrían la posibilidad de aunar la experiencia del profesor como estudiante y como docente, teniendo en cuenta sus observaciones y el análisis del aula, de sus alumnos y de él mismo, junto a los análisis del propio alumnado en su proceso de autoaprendizaje, para encontrar algunos sistemas o estrategias de corrección realmente eficaces para esa clase y con esos participantes.

En este breve artículo hemos querido reflexionar sobre el concepto de error e interlengua y proporcionar una serie de estrategias o actividades para enfrentarnos al error, tanto en la expresión oral como escrita. Son estrategias que fomentan la autonomía del estudiante, que hacen que el estudiante sea consciente de su propio proceso de aprendizaje y, lo más importante, que conciba el error como algo positivo, necesario y útil, ya que nos da mucha información del estado de la interlengua del aprendiente.

También hemos reflexionado acerca de la importancia de trabajar los errores de tipo sociocultural o pragmático, errores a los que normalmente no damos demasiada importancia pero que, sin embargo, son mucho más problemáticos que los puramente lingüísticos.

En conclusión, el error forma parte de nuestra tarea docente y es nuestra responsabilidad que el estudiante no se frustre y se deprima ante el error, sino que

lo considere un paso fundamental e ineludible en la adquisición de una LE o L2. Cambiar nuestros hábitos de corrección, convertir el error en algo divertido y saber valorarlo, dando importancia a la capacidad creativa del aprendiente, es la base para que dejemos de considerar al error como un horror.

9. BIBLIOGRAFÍA

Alba Quiñones, V. de (2009). «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas». *Revista Nebrija de lingüística aplicada* 5 (3): 1-16.

Astolfi, J.-P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Diada.

Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1972): *The Goofi con. A Repair Manual for English.* Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Corder, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». *IRAL* 5: 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

— (1971). «Idyosincratic dialects and error analysis». En *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-159 y en J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis* (1973), recogido en Corder (1981), pp. 14-25.

Díaz Lazo, K. *Consideraciones sobre el error en la comunicación durante la clase de Español Lengua Extranjera*. Documento de Internet disponible en: www.ucp.vc.rimed.cu/sitios/varela/.../rv1407.pdf

Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

Dulay, H., y Burt, M. (1974). «Errores y estrategias en los niños adquisición de segundas lenguas». *TESOL trimestral* 8: 129-136.

Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Londres/Nueva York: Longman.

Ellis, R. (1994). *El estudio de adquisición de segundas lenguas*. Oxford University Press.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.

López Rodríguez, S. (2007). *El tratamiento del error en clase de E/LE*. Grupo SM.

Méndez, R. y Nelson, J. (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. Memoria de la maestría. Universidad de León.

Muñoz Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.* Madrid: Visor.

Ribas Moliné, R. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.* Madrid: Síntesis.

Selinker, L. (1969). «Language transfer». *General Linguistics* 9: 67-92.

— (1972). «Interlanguage». *IRAL,* X (2): 209-231.

VÁZQUEZ, G. (1987). «Hacia una valoración positiva del concepto de error». En *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.
— (2005). «Taller de reparaciones: sugerencias para la corrección de errores entre la clase presencial y la autonomía». *Mosaico* 14: 13-16. (Ver edición digital de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
WALZ, J. C. (1982). *Error correction techniques for the foreign language classroom*. Englewood Cliffs (Nueva Jersey): Prentice Hall.