La revisión discente de sus propios errores en la expresión escrita

Ana Cristina dos Santos
UERJ/IL-UVA

Diego Fernando Cunha Silva
Colegio Princesa Isabel-CEL

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación consiste en el resultado de una experiencia realizada con alumnos brasileños de español como lengua extranjera, en un curso libre de idiomas en la ciudad de Río de Janeiro que ofrece cursos de lengua inglesa y española bajo el abordaje comunicativo. Los instrumentos de esta investigación fueron incluidos en el plan de curso del primer semestre de 2007, con actividades elaboradas a partir de las correcciones de los textos escritos por los alumnos.

La motivación para esta investigación reside en la dificultad discente y docente de reflexionar sobre el término error, sobretodo en su función dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes suelen escribir con el objetivo que el profesor le atribuya una calificación y los enunciados tachados no son analizados, explicados y solucionados.

Sin embargo, ¿quién es el culpable? El sistema. Es una injusticia echársela a los profesores así como lo es si les echamos a los discentes, pues el sistema tradicional de enseñanza en vigor en los institutos de idiomas les conduce a metodologías poco reflexivas, sin contemplar la cualidad sino la cantidad de enunciados correctos y errados.

La base teórica del trabajo se hace en la concepción chomskiana del error que lo considera como un síntoma del progreso cuya función es traducir las hipótesis creadas por los aprendices delante de un *input* de la lengua meta y que, en un análisis a largo plazo, será el instrumento de medida para constatar en qué nivel de aprendizaje está el alumno.

Es pertinente agregar que el error es una herramienta que le ayuda tanto al profesor como al estudiante a identificar su nivel de progreso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Sobre esta visión Corder (ápud Torijano Pérez, 2004:18) define el error en tres niveles:

> En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender.

> Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua.
>
> Tercero (y en algún sentido es el aspecto más importante), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende. Cometer errores es, por tanto, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua.

A partir de las contribuciones de Corder sobre los equívocos algunos teóricos como Nickel, Chun, Liski, Puntanen e Chaudron (apud. Durão, 2004-51), se intentó definir el tema de la siguiente forma: 1) un error lingüístico es el empleo de una forma o de la combinación de formas que, en un mismo contexto y bajo condiciones similares de producción, no sería de manera alguna producida por hablantes nativos; 2) un error lingüístico corresponde al uso de formas que, de acuerdo con usuarios fluentes del idioma, dejan ver un aprendizaje defectuoso o incompleto; 3) un error lingüístico ocurre cuando el hablante no sigue el patrón o el tipo de discurso de personas educadas de países que hablan la lengua objeto; 4) un error constituye el empleo de formas lingüísticas que difieren de las formas empleadas por hablantes nativos; y, finalmente, 5) un error lingüístico es el empleo de cualquier forma identificada por el profesor como que necesitando de reformulación.

Así siendo, el objetivo de la investigación es a través de actividades lúdicas incentivar a los alumnos de español lengua extranhera (ELE) a buscar los orígenes de sus enunciados inadecuados; convertir la corrección en una responsabilidad colectiva en la que el profesor corrige y los alumnos efectivamente aprenden a través del análisis de los equívocos señalados en la redacción y cambiar la postura discente delante del término error, sobretodo a sus propios.

2. METODOLOGÍA

La investigación está centrada en el desempeño de la competencia escrita de los estudiantes brasileños observados. No se consideró sus enunciados orales. El primer momento del trabajo investigativo es la colecta de las redacciones propuestas por el profesor a dos grupos distintos, pero del mismo nivel. El segundo, es la realización de las actividades-juegos en uno de los grupos de aprendices del nivel intermedio. El último, es la comparación entre los dos grupos cuanto a la cantidad de errores suyos que se encuentran en una lista.

El trabajo se realizó en un instituto de idiomas, cuyo curso de español está dividido en cuatro semestres; el primero es el inicial, el segundo y el tercero, el intermedio y el cuarto, el avanzado. La metodología está basada en el abordaje comunicativo.

Es imprescindible a la hora de inscribirse que los estudiantes muestren una comprobación de su grado de escolaridad tanto para los que aspiran estudiar español como el inglés. La edad mínima para empezar el curso de español en este instituto es de doce años. No existe límite máximo para el comienzo del curso. Tampoco hay clases sólo para adolescentes o sólo para adultos, las clases son mixtas.

Vale resaltar que en este trabajo investigativo no se consideró la edad, el sexo, nivel de escolaridad o conocimientos en otros idiomas extranjeros por considerar innecesario a nuestros objetivos. Los estudiantes del nivel intermedio fueron elegidos porque se los consideró aptos a redactar textos cortos en ELE. Todos los hablantes son nativos de lengua portuguesa y no recibieron la información de que formarían parte de una experiencia pedagógica. Todas las actividades-juegos fueron aplicadas como se formaran parte de la práctica docente preestablecida en la metodología del Instituto.

Como expuesto anteriormente, se observó dos grupos del mismo nivel, los del intermedio, las clases de uno de los grupos se realizaron en dos encuentros semanales de una hora y media cada, durante un semestre. El otro, de un encuentro semanal, un total de tres horas también durante un semestre. Con el objetivo de aclarar la comprensión de los datos expuestos les nombramos a los grupos: G1 al grupo de dos encuentros semanales con diez alumnos inscriptos y frecuentadores a las clases durante todo el semestre; G2 al grupo de un encuentro semanal con doce alumnos inscriptos y frecuentadores a las clases durante todo el semestre.

La primera y la segunda etapa fueron realizadas en el G2 por creer que las actividades-juegos serían mejor desarrolladas en el grupo con más de diez estudiantes. El total de días lectivos es de dieciséis con la carga horaria de tres horas cada día. En contra partida el G1 participó solamente de la tercera etapa que es la comparación. En síntesis el G2 realizó siete redacciones, seis actividades-juegos y una actividad con la lista de errores. La G1 realizó 1 redacción y una actividad con la lista de errores.

3. LOS DATOS

La colecta de las redacciones en el G2 se dio a partir de los temas propuestos por el manual didáctico, debates promovidos por el profesor o comentarios sobre una película. De las correcciones de dichas redacciones, se crearon las actividades-juegos. Los temas propuestos fueron:

1. Mira las imágenes de la vida de Lisa y Manuel y transcriba en prosa.
2. Escriba una historia que sucedió en el pasado:
    a. Elige un lugar y descríbelo.

b. Elige una época del año.

c. Elige a un personaje (actividad, carácter físico).

3. Crea un acontecimiento. Elige una de estas posibilidades:

a. Conoce a alguien.

b. Tiene que ir a otro lugar, di cuál y por qué.

c. Se enamora de:

4. Estamos en el año 2200. Estamos en un mundo perfecto y feliz de verdad. Cuéntame cómo será Brasil en este mundo:

5. Para mejorar mi vida debo…

6. ¿Por qué podemos considerar la película *Pantaleón y las visitadoras* como una película crítica?

7. ¿Cuál es tu trabajo ideal? Explica por qué:

8. Reflexiones sobre el Día de la Hispanidad. Tema Libre. La colecta de la redacción se dio de la siguiente manera:

- Reflexiones sobre el Día de la Hispanidad. Tema Libre.

Todas las redacciones fueron corregidas de forma tradicional, o sea, marcamos todas las inadecuaciones lingüísticas que aparecen en el texto de los estudiantes y las reescribimos correctamente de acuerdo con las norma de la gramática española.

A partir de las correcciones, se crearon las actividades-juegos. Vale recordar que dichas actividades solamente se realizaron en el G2, grupo este de cantidad superior de alumnos en relación al G1. Los enunciados equivocados fueron reproducidos en las actividades con la intención de discutir determinado error gramatical sin darles nombres o pistas. El objetivo es que el alumno se corrija sin percibir.

La primera actividad la nombramos de «Juego de la memoria», en la cual el profesor discute un tema cualquiera en clase y enseguida les pide a sus alumnos que redacten un pequeño texto. El docente corrige normalmente las redacciones y entresaca los errores que en su opinión se fosilizan, y los transcribe en tiritas de papel. Para cada tirita con una frase errada se hace una con la misma frase escrita correctamente. A la hora del juego el profesor acomoda todas las tiritas de manera que el alumno no vea lo que está escrito y da inicio a la actividad. Los estudiantes invierte dos tiritas por vez y cada una que invierte dice si está correcta o no, aunque no sea el pareo. Al encontrar el pareo, hay que decir cuál está correcta y cuál es la errada. El que encuentre más pareos de frases e identifique bien la correcta y la errada gana el juego. Por último, el profesor les devuelve las redacciones corre-

gidas tradicionalmente y espera que los estudiantes se enteren que todas las frases fueron retiradas de sus propios textos.

La segunda actividad recibe el nombre de «Juego de cartas». Se inicia como la primera, a partir de un debate sobre un tema cualquiera en clase y enseguida les propone a los aprendices que elaboren un texto, y los corrige de modo tradicional. El docente también elige de la corrección previa veinte errores considerados graves y los trascribe en forma de barajas De los mismos textos, entresaca ocho frases escritas correctamente, formando una baraja de veintiocho cartas. Cabe al estudiante organizarse en grupos de cuatro y a cada uno le toca elegir al azar cuatro cartas. Las sobras de cartas las dejan en el centro de la mesa y se inicia el juego. Todos compran una carta y tiran fuera otra, de modo que nunca se quedan con más de cuatro cartas en la mano. El vencedor es el que consigue quedarse con cuatro cartas con enunciados correctos. Al final de la actividad, de la misma forma como en la primera, se les devuelve las redacciones corregidas y el profesor observa la reacción de los estudiantes al identificar sus errores.

«¿Dónde está el error?», esta es la tercera actividad en la cual se comienza exactamente igual a las anteriores. A partir del debate y las correcciones, el profesor elige veinte frases con errores y las transcribe en tiritas, cartas o ficha. Se las distribuye entre los aprendices que a su vez tienen que escoger diez frases de las veinte que reciben para que el compañero las analice y diga si está correcta o no. El estudiante que corrija el mayor número de frases, gana el juego. El último paso también es como en las demás actividades, o sea, se devuelve los textos escritos a los participantes de la actividad.

La actividad siguiente es «La subasta», en la cual el profesor discute un tema, así como en las anteriores y les propone una redacción. A partir de la corrección, se elabora una lista de frases erradas y correctas con la cantidad que juzgue necesario y las transcribe en la pizarra o en el pograma Power Point. Para crear una atmósfera de competición real, se elabora pequeñas tarjetas con valores ficticios. Es función del alumno leer con atención a todas las frases y, en momento oportuno, comprar la frase correcta. El vencedor es aquel que consigue una cantidad de frases correctas superior a los demás. El momento final es la entrega de las correcciones para que identifiquen sus enunciados inadecuados.

La quinta actividad la nombramos de «Jugando y corrigiendo». Se inicia de la misma forma que las anteriores, sin embargo, con una lista de errores reproducidos en tiritas, el docente elabora un tablero con treinta números que son recorridos por los participantes. Con el objetivo de incentivar la diversión a medida que compiten y revisan sus errores, se crea tarjetas con los siguientes beneficios: no respondo, mi amigo la responde, cambiar la frase. El estudiante utiliza un dado para avanzar en el tablero y a cada vez, antes de seguir, elige una carta y corrige la frase. Sólo continúa si acierta. En estos momentos está libre el uso de los beneficios, los cuales pierden la validez siempre que usados. El primer alumno que llegue al final del tablero gana el juego. Por último, se devuelven las redacciones a los estudiantes.

La penúltima actividad, titulada «La corrección de la corrección», el profesor después de discutir un tema y proponer la elaboración de una redacción, monta una lista de frases erradas de cada texto a su criterio. En cuanto el estudiante reciba la lista, le toca corregir los errores y la cambia con su compañero. El que recibe la corrección confirma o no lo que fue señalado anteriormente. El vencedor es el que realice la cantidad superior a los demás de correcciones según la norma patrón de la lengua española.

Por último, aplicamos la actividad reconociendo errores en los dos grupos con el objetivo de la comparación. Apenas termine el docente de corregir las redacciones, elabora una lista de frases erradas, las mezcla en una lista solamente. El discente, individualmente, analiza los enunciados enumerados y los corrige a medida que los consideren errados. Es fundamental resaltar que no nos interesa en esta actividad la calidad de la corrección sino si consiguen por lo menos identificar los equívocos.

Al comparar el resultado entre los dos grupos, en el G1 nadie (0,0%) logró identificar y corregir sus propios errores y 20% identificó pero no corrigió. El 80% no identificó sus propios enunciados. En contrapartida, en el G2 el 66,6% identificó y corrigió, 16,6% identificó y no corrigió, y por último, 16,6% no identificó.

4. CONCLUSIÓN

La práctica docente adquirida en institutos de idiomas, vicia al profesor a pensar siempre en una actividad lúdica con músicas, sea solamente con las letras o con los vídeos. Otra opción común son las actividades con base en películas de temas hispánicos e, por último, los juegos importados de países que poseen el español como lengua materna. Esta investigación propone una nueva opción, sin desvalorar las otras, que son las actividades con la intención de enseñar jugando, pero con los propios errores de los alumnos con fundamento y objetivo de aprendizaje.

El resultado demuestra la existencia de una acomodación discente en relación a sus propios errores, pues, está evidente la capacidad de encontrar equívocos, aunque no los haya corregido. De esta forma, se percibe que los estudiantes logran reconocer e identificar enunciados inadecuados, sin embargo, lo mismo no ocurre si el error es de su autoría, y, sobretodo, si el equívoco ya se clasifica como fosilizable. Con base a lo expuesto, afirmamos que elaborar una actividad de errores más comunes, obtendrá resultado solamente en el objetivo de revisar o fijar determinados tópicos gramaticales, pues no le ayudará al estudiante a percibir, y tampoco a solucionar su propio error.

Resaltamos que el motivo por lo cual el estudiantes demuestra dificultad en percibir sus errores, no está en el tipo, o sea, si es transitorio o fosilizado, sino en la deficiente práctica docente en relación a los equívocos a cual está expuesto.

Corregir varias veces el mismo error en una redacción de un estudiante en nivel intermedio no garantiza éxito o superación y tampoco la comprensión del origen de dicho equívoco. Como mencionado anteriormente, el alumno se preocupa con los promedios obtenidos y no con su aprendizaje. Es, entonces, función del profesor considerar el hecho y planificar sus clases a partir de esta información. La propuesta de esta investigación consiste justamente en cambiar el concepto discente sobre el error y de esta forma, romper el paradigma de corregir, pero sin una reflexión sobre la causa del error.

El resultado de las actividades en el G2 traduce la validez de la propuesta de trabajar el error de modo lúdico con el objetivo de romper la barrera existente entre el alumno y sus propios equívocos. Las actividades-juegos no garantizan la superación total, sin embargo contextualiza un error, estimula la solución de las inadecuaciones y, en situaciones en las cuales aquél mismo enunciado suele aparecer, el momento divertido de la actividad reaparece en la memoria del alumno y le hace recordar la forma correcta. Diferente de la simple corrección formativa que el profesor suele hacer en aula.

En síntesis, este trabajo investigativo además del carácter científico, es una invitación a la reflexión sobre cómo elaboramos nuestras clases y, sobretodo, las actividades que auxilian a los alumnos a que fijen contenidos y superen sus dificultades. Combatimos la participación pasiva del discente ante cualquier desafío en su proceso de aprendizaje, y, sobretodo, el de encarar el error como natural y necesario cuando se dispone a aprender un idioma extranjero, así como poseer condiciones plenas de revisar su propio texto y de reconocer sus inadecuaciones señaladas anteriormente imposibilitando la fosilización de errores.

De esta forma, la corrección solamente es eficaz cuando el alumno asume una función activa a la hora de la corrección y, se siente estimulado a buscar la aplicación correcta de los enunciados y alcanza total autonomía en la práctica de la expresión escrita, sea al elaborar, sea al corregir. Se comprueba la aplicabilidad de las actividades-juegos como herramienta útil en la enseñanza de ELE con el objetivo de formar aprendices más conscientes delante sus textos y estimulados a solucionar sus errores.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, Marta, 2005. «La interlengua del hablante no nativo». En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; pp. 369-89.

Cassany i Comas, Daniel, 2005. «La expresión escrita». In. Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; pp. 917-41

Durão, Adja B. A. B., 2004. *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.

Fernandéz, Sonsoles, 2005. «Las estrategias de aprendizaje». In. Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; pp. 411-31.

Paredes Ortiz, Jesús, 2005. «Aproximação teórica à realidade do jogo». In: Moreno Murcia, Juan Antonio (org.) *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed; pp. 09-28.

Pérez, J. Agustín Torijano, 2004. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.

Santos, Ana Cristina dos e Silva, Diego Fernando, 2005. «El análisis de errores: una herramienta en la enseñanza de la gramática de ELE para alumnos brasileños». En *Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del ELE*. São Paulo: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia; pp. 79-89.

— (2007). «La transferencia lingüística morfosintáctica en el proceso de aprendizaje de español/LE de alumnos brasileños». En XI Congreso Brasileño de Profesores de Español. 2005, Salvador-Bahia. Actas del XI Congreso Nacional de Profesores de Español. São Paulo: IBEP; v.1.p. 170-175.

— «El análisis de errores y la reflexión crítica del aprendiz delante sus propios enunciados escritos». En IV Congresso Brasileiro de Hispanista*, 2007,* Río de Janeiro. *Hispanismo 2006-Língua Espanhola*. Río de Janeiro: Modo Design, 2007. v. I. p.150-155. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/íngua_espanhola.pdf*]*

Santos Gargallo, Isabel, 2005. «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo». En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; pp. 391-410.