Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía[1]

Graciela Vázquez
Universidad Libre de Berlín

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de autocorrección y autoevaluación constituyen una parte importante en el desarrollo de las competencias. Si en las personas jóvenes y adultas no existe una actitud consciente en cuanto al aprendizaje se puede afirmar que este no será eficaz o no todo lo eficaz que podría ser. Son tres los conceptos básicos que vamos a definir brevemente en este artículo: la contribución del análisis de errores, el concepto de corrección y el concepto de autonomía. Se trata de relacionar estos términos para aplicar con mayor eficacia algunas estrategias que redunden en un aprendizaje más efectivo.

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN. ¿QUÉ APRENDIMOS DEL ANÁLISIS DE ERRORES?

— Que todo análisis de errores en la producción oral y escrita debe ser contrastivo y a posteriori.

— Que existen cuatro conceptos básicos: error, falta, interlengua y fosilización *(Marco común europeo de referencia,* de ahora en más *MCER:* versión electrónica 6.5,95-100).

— Que es posible construir gramáticas mínimas de errores para diferentes niveles y que estas funcionan como reflejo de la competencia transitoria de hablantes no nativos ideales (Vázquez 1998: 95-100).

Existe un amplio consenso, si revisamos la bibliografía de las últimas décadas, en que:

— Las faltas y los errores pertenecen al proceso de aprendizaje.

— Desde el punto de vista etiológico responden a varias causas, no solo a la distracción, falta de esfuerzo, etc., sino sobre todo a la interferencia de la L1 y otras L3 y estrategias de regularización, simplificación y generalización.

[1] El texto es parte de la conferencia que tuvo lugar en el marco de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (marzo de 2007), organizadas por el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

— Que los errores no se evitan a través de ciertas progresiones gramaticales o de otro tipo, ni siquiera a través de la corrección continua, propia o de quien enseña.

— Que un número considerable de errores responden a la formación de hipótesis que realizan las personas que aprenden.

Los errores —en pocas palabras— son una rutina y para superarlos o vivir con ellos es indispensable enfocar el aprendizaje como actividad consciente a partir de la adolescencia. Aprender una L2 significa algo más que aprender un código: significa desarrollar estrategias para aprender muchas lenguas.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA «CORRECCIÓN»?

Por lo general se entiende bajo «corrección» la incidencia de la persona que enseña sobre la interlengua de quien aprende, a través de la interacción escrita u oral. No hay evaluación sin corrección pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global.

El *MCER* introduce descriptores para evaluar la competencia lingüística general, las destrezas en particular y la corrección gramatical. Nos vamos a detener en esta última.

Los criterios de corrección que aplicábamos hasta ahora nos permitían:

— Identificar los errores según la norma y por lo tanto había una evaluación pareja de todos los errores, quizás con excepción de la ortografía.
— Utilizar descripciones metalingüísticas, del tipo: error leve, error grave, error básico, etc.
— Diferenciar entre errores gramaticales y de cohesión y coherencia.
— Establecer grados de comprensibilidad.
— Introducir grados de matización a través del uso de adverbios.

Con el *MCER* volvemos al criterio comunicativo:

— Ambigüedad con respecto al mensaje.
— Irritación, con respecto al interlocutor/a.
— Estigmatización con respecto al emisor/a.

De error propiamente dicho se habla explícitamente en tres niveles:

— En A2 se habla de errores elementales sistemáticos.
— En B2 establece grados de comprensibilidad y recurre a la autocorrección.
— En C1 es la contrapartida del A2, solo que el «error» se reemplaza por «corrección gramatical» y se recurre a la autocorrección.

En otras palabras: lo que corregimos (presuntamente ortografía y morfosintaxis) pasa a un segundo nivel de importancia; lo que se persigue es una actitud activa,

comunicativa y ofensiva más que defensiva (Kleppin 2005) en el uso de la lengua que podría compararse al asumir ciertos riesgos. Algo similar ocurre en lo que se refiere al dominio de la pronunciación, donde el criterio de comprensibilidad del mensaje depende de la voluntad cooperadora del interlocutor o interlocutora en la medida en que esta persona esté acostumbrada o no a hablantes de un grupo lingüístico determinado (A1), manifieste un interés por mantener el diálogo a través de la solicitud de repeticiones (A2), la disposición a comprender a pesar de la presencia de un acento extranjero (B1), etc.

En los descriptores del *MCER,* como en todas las bandas analíticas, se observa siempre una gran abundancia de adverbios y adjetivos, lo que apunta indefectiblemente a la interpretación personal de los mismos. Si seguimos con el ejemplo «Pronunciación» constatamos que se habla de «entonación clara y natural», «expresa matices sutiles», «pronunciación claramente inteligible», «se puede comprender con cierto esfuerzo». La lista es extensa, el grado de subjetividad elevado.

3. ERRORES Y AUTONOMÍA

El tercer punto se refiere al concepto de autonomía. Para hacerlo haremos referencia a las definiciones que proporciona el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Madrid, 2006). Las variables que pueden considerarse son las siguientes:

3.1. Control del proceso de aprendizaje

Este objetivo implica familiarizarse con procedimientos de reflexión, evaluación, etc., para identificar y valorar la diversidad de formas de enfrentarse al aprendizaje y los factores que pueden condicionar este proceso y al mismo tiempo para calibrar la posibilidad de controlarlos de manera consciente.

Además, implica un uso estratégico de procedimientos para orientar las propias tendencias y preferencias con el fin de abordar con eficacia el aprendizaje de la lengua.

Material: Contrato de aprendizaje

Un ejemplo de contrato de aprendizaje puede ser observado en un curso de habilidades académicas, parte del cual es accesible en la siguiente dirección:

http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CONTRATO%20GENERAL.pdf

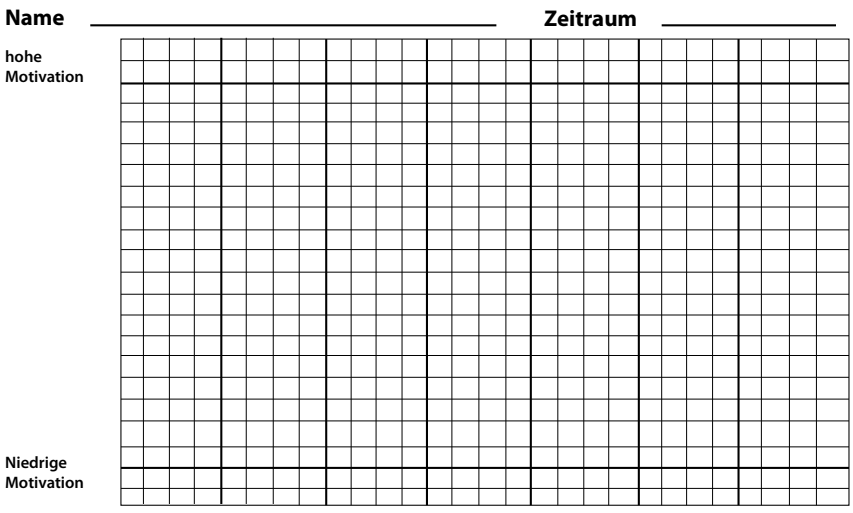
3.2. Planificación del aprendizaje

Este objetivo implica analizar la motivación, los deseos y necesidades para aprender la lengua.

— Creación y búsqueda constante de contextos significativos de aprendizaje y uso.
— Registro de progresos realizados.
— Precisión en el trazado de la meta y los objetivos. Toma de decisiones respecto al programa (objetivo, contenidos, tipos de tareas y procedimientos de evaluación para satisfacer las necesidades de comunicación y de aprendizaje propias y del grupo).
— Diseño, realización y evaluación de tareas para obtener el máximo provecho de las situaciones de aprendizaje.

Material: Reflexionar sobre la motivación (Ellis y Sinclair, 1989) o sobre necesidades de aprendizaje. ¿Cómo se lleva acabo en la práctica? Se pueden desarrollar cuestionarios, en base a una reflexión conjunta con las personas que aprenden. Por ejemplo:

1. *Para qué aprende la lengua.*
2. *Cuánto tiempo tiene a disposición.*
3. *Qué factores actúan de manera positiva o negativa.*
4. *Qué relación hay entre esos factores (los materiales, su actitud frente al aprendizaje, la personalidad de quien imparte la clase, etc.) sobre el rendimiento. Luego puede hacer un gráfico y marcar en el mismo una curva ascendente o descendente para observar cómo los factores inciden sobre el aprendizaje.*



3.3. Gestión de recursos

Este objetivo implica el descubrimiento de los recursos y oportunidades de que se dispone para el aprendizaje independiente o autodirigido, como por ejemplo

materiales y fuentes de consulta. Gestión rentable y eficaz del tiempo y el espacio destinados al aprendizaje y uso de la lengua.

Material: Diario de aprendizaje, Portfolio Europeo de las Lenguas. Existe una versión del portfolio (en línea) aplicado a la enseñanza universitaria:

http://www2.unil.ch/cdI/PEL_CEL_Espagnol/Accueil.html

Los diarios o cuadernos de aprendizaje pueden adoptar formatos simples. Como mínimo deben incluir los siguientes elementos:

1. *Nombre de la persona, nivel en el que se encuentra y la fecha en que se comienza el diario.*
2. *Una parrilla de autoevaluación que contenga las competencias y los niveles del* Marco.
3. *Una segunda parrilla igual a la anterior pero donde se deja constancia del nivel que se quiere alcanzar y en cuánto tiempo.*
4. *Tres columnas: en la primera la fecha, en la segunda los materiales con los que se trabaja y en la tercera los resultados positivos o menos positivos que se obtienen con los recursos utilizados.*
5. *Puede hacerse una página para resumir las experiencias. Esa página contendrá, por ejemplo, la fecha, las actividades realizadas, los materiales, los objetivos de aprendizajes y los comentarios propios. La reflexión individual intentará relacionar las propias reflexiones con el progreso realizado, las tareas que se han logrado cumplir, el número y tipo de errores que se cometen, etc.*

3.4. Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje

Este objetivo implica la familiarización con procedimientos de reflexión, introspección y análisis para apreciar el uso de estrategias a lo largo del proceso de aprendizaje. Descubrimiento y ensayo del proceso consciente (planificar, ejecutar, corregir, evaluar) que conduce al uso de estrategias y al consiguiente desarrollo de las competencias. Intercambio de experiencias con el grupo. Seguimiento de las pautas proporcionadas por docentes y materiales.

Toma de iniciativas en la búsqueda, experimentación y evaluación de nuevos procedimientos que se adecuen mejor al propio estilo cognitivo, a las tareas que se realizan en cada momento y a los contenidos que se interiorizan.

Material: Cuestionario para descubrir las estrategias de aprendizaje. Un cuestionario de estas características consta de una serie de preguntas, cada una de las cuales se refiere a una estrategia de aprendizaje. Por ejemplo:

A. *Reflexión lingüística.*
B. *Pedir ayuda.*
C. *Percepción de sí misma/o.*

D. *Acceso a recursos.*
E. *Orientación a la autoridad.*
F. *Tendencia a la autonomía.*
G. *Hábitos de estudio.*
H. *Orientación a alcanzar una meta.*

Algunas de las preguntas podrían ser las siguientes:

1. *Intento comprobar en qué cometo más errores: vocabulario, tiempos verbales, ortografía, concordancia, etc.*
2. *Miro los errores que me corrigen y trato de ver si el trabajo está bien corregido o si mi profesor/a se equivocó y así intentar obtener una nota más alta.*
3. *Me gusta que me marquen los errores pero no quiero que me den la solución: prefiero descubrirla con la ayuda de un diccionario o una gramática.*
4. *Yo quiero que mi profe me corrija y no que lo haga alguien de la clase.*
5. *Yo aprendo para conocer gente y viajar: si cometo errores la gente me entiende igual.*
6. *Tengo un fichero de errores y lo miro cuando tengo un rato libre.*
7. *Muchos de mis errores tienen que ver con el hecho de que quiero decir cosas complejas para las cuales no tengo palabras.*

3.5. Control de los factores psicoafectivos

Este objetivo implica formarse una idea positiva de sí misma/o. Desarrollar la capacidad de correr riesgos. Desarrollar estrategias que permitan establecer un control consciente sobre las actitudes ante el aprendizaje y el uso de la lengua (motivación, ansiedad, capacidad de correr riesgos, actitud hacia el error, etc.). Refuerzo de los aspectos que inciden positivamente en el aprendizaje y atenuación de los aspectos que lo dificultan. Desarrollar la capacidad de correr riesgos a pesar de la necesaria presencia de errores. Atribución de los éxitos al propio esfuerzo y a la voluntad de superación. Desarrollo de una actitud positiva frente al error. Desarrollo de estrategias para reforzar los aspectos psicoafectivos que inciden positivamente sobre el aprendizaje y uso de la lengua y para erradicar los aspectos que dificultan o bloquean este proceso.

Material: Cuestionario (Marianne Barceló, 2005)

Este cuestionario (de respuesta múltiple) consta de cinco preguntas:

1. *Si pensás en tus errores ¿Cómo te sentís?*
2. *¿Qué tipo de errores te molestan más?*
3. *¿Cuándo preferís que te corrijan?*
4. *¿Quién querés que te corrija?*
5. *¿Qué técnicas de corrección son más efectivas?*

Un ejemplo:

¿Cuándo preferís que te corrijan?

1. *Nunca.*
2. *Inmediatamente.*
3. *Después y de manera anónima.*

3.6. Cooperación con el grupo

Intercambio de experiencias, sentimientos, creencias y percepciones con el grupo. Valoración de las contribuciones del grupo. Esfuerzo para realizar aportes eficaces al proceso de aprendizaje del grupo y para aprovechar los aportes del grupo. Tomar la iniciativa para crear y mantener relaciones de cordialidad, confianza y cooperación mutua, así como para solucionar o erradicar conflictos y reducir la competencia agresiva. Conocimiento del potencial propio y del grupo con el fin de obtener el máximo de provecho para todas las personas implicadas.

Mas que materiales, es aconsejable hacer debates donde la dinámica del grupo, las relaciones interpersonales, la efectividad del aprendizaje y los recursos sean tema de discusión.

4. CONCLUSIÓN

¿Qué significa todo lo anterior con respecto a los errores, la autoevaluación y la autonomía? En primer lugar, contar con herramientas que permitan al estudiantado evaluar su propio aprendizaje, y en segundo lugar, si las circunstancias lo permiten, organizar un taller de reparaciones (Vázquez 2005b). Significa también que la persona que enseña debe realizar dos tipos de corrección. Una primera versión solo con comentarios, que debe ser «reparada» por quien aprende o bien una primera versión con marcas, que se devolverá a la clase unos días después, para identificar errores debidos a la distracción o el cansancio.

ERRORES, AUTONOMÍA Y CORRECCIÓN: UNA BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

Baralo, Marta (1994): *Errores y fosilización*. Madrid: Edinumen.

Bartram, Mark (1999): *Correction: mistake management: a positive approach for language teachers*. Hove: Language Teaching Publications.

Bimmel, Peter y Ute Rampillon (2000): *Lernautonomie und Lernstrategien*. Berlín: Langenscheidt.

Blanco Picado, Ana Isabel (2008): *El error en el proceso de aprendizaje*. http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html (1.04.08)

Cassany, Daniel y Carmen López (2005): «Tareas para la producción de escritos en un Centro de Redacción Virtual». En Vázquez, Graciela (coord.), *Español con fines específicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen, pp. 153-176.

Chaudron, Craig (1977): «A Descriptive Model of Discourse in Corrective Treatment of Learner's Errors». *Language Learning* 27-1 , pp. 29-46.

Cohen, Andrew D. (1987): «Student Processing of Feedback on Their Compositions». En Wenden, Anita/Rubin, Joan (ed.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice Hall, pp. 57-69.

Ellis, Gail y Bárbara Sinclair (1989): *Learning To Learn English Learner's Book: A Course in Learner Training*. Londres: CUP.

Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández Toro, María (1999): Training Learners for Self-Instruction. London: CILT.

Fernández Toro, María y Francis R. Jones (2001): *D/Y Techniques for Language Learners*. Londres: CILT.

Gardner, David y Lindsay Miller (1996): *Tasks for Independent language Learning. TESOL Inc*.

Grymonprez, Pol (2004): «Prevención y corrección del error léxico», *Mosaico,* 14, pp. 17-22. (Ver edición digital de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).

Häuptle-Barceló, Marianne (2005): «Fehler "lesen" lernen». En Vázquez, Graciela (coord.) *Aus Fehlem Lernen. Seelze:* DFU Spanisch, Friedrich Verlag , pp. 28-30.

Jones, Francis R. (1998): «Self-Instruction and Success: A Learner-Profile Study». *Applied Linguistics 19* (3):378-406; Oxford University Press.
http://applij.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/19/3/378 (1.04.08)

Kleppin, Karin y Frank G. Königs (1998): *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten vom Fremdsprachenlehrem*. Bochum: Brockmeyer.

Kleppin, Karin (2005): «Mit Fehlern umgehen - neue Herausforderungen». En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 11, en Vázquez, Graciela (coord.) *Aus Fehlern Lemen. Seelze:* DFU Spanisch, Friedrich Verlag, pp. 16-20.

Macdonald Lightbound, Penny (2005): *An analysis of interlanguage errors in synchronous / asynchronous intercultural communication exchanges*. Valencia: Departamento de Filología Inglesa, Universitat de Valencia, Servei de publicacions.
http://www.tdx.cesca.es/tesis_uv/available/tdx-0914106-111823//penny.pdf

Martín Lanero, Anne-Marie (2004): «Uso de los tiempos del pasado en español». *Mosaico* 12, pp. 11-15.

Ribas moliné, Rosa y Alessandra D'aquino (2004): «Fehlerkorrektur als didaktisches Instrumen». http://www.fhkufstein.ac.at/allg/de/news/new/Sprachkonf_Nov04/review/ribasdossier.pdf
http://www.fhkufstein.ac.at/allg/de/news/new/Sprachkonf_Nov04/review/ribasfolien.pdf

— (2004): *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.

Sardo y Vilar, Aniceto (1947): *Die 200 grobsten Fehler die der Deutsche in der spanischen Sprache macht.* Duisburg: Carl lange Verlag.
Segoviano, Carlos (1977): *Fehler ABC.* Stuttgart: Klett Verlag.
Sierra, Fermín y Anna Escofet (2005): «Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE», *Mosaico,* 22-26. (Ver edición digital de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
Vázouez, Graciela E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera.* Fracfórt del Meno: Peter Lang.
— (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
— (1994): *Spanisch in Übungen.* Berlín: Volk und Wissen.
— (Coord.) (2005): *Aus Fehlern Lernen.* Seelze: DFU Spanisch, Friedrich Verlag.
— (2005 b): «Taller de reparaciones: sugerencias para la corrección de errores entre la clase presencial y la autonomía». *Mosaico* 14, pp. 13-16. (Ver edición digital de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
Wall, Joel C. (1982): *Error correction techniques for the foreign language classroom.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

REFERENCIAS

Bibliografía anotada sobre autoaprendizaje
http://www.staff.ncl.ac.uk/f.r.jones/Bibliog.htm (2.04.08)
Bibliografía red/Ele. Análisis de errores
http://www.googlesyndicatedsearch.com/u/educa?q=Analisis+de+errores&as_sitesearch=mec.es%2Fredele&mec=Buscar (2.04.08)
De la torre, Saturnino (2004): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (2001): *Mit Fehlern umgehen - Fehler umgehen,* 5. Velber: Friedrich Verlag.
Jones, Francis R. Bibliografía anotada sobre autoaprendizaje. University of Newcastle upon Tyne:
http://www.staff.ncl.ac.uk/f.r.jones/Bibliog.htm (26.09.07)
Marco de referencia europeo
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/
Palmberg, Olaf: *A Select Bibliography of Error Analysis and Interlanguage Studies.*
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED192576&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED192576
Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (2004): *Vademécum Para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL.
Vázquez (2005) (Hrg.) Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (2001): *Mit Fehlern umgehen - Fehler umgehen,* 5. Velber: Friedrich Verlag.

PROGRAMAS INFORMÁTICOS: INSTRUMENTOS QUE FACILITAN LA CORRECCIÓN

- Markin
- El resumen automático
  http://swesum.nada.kth.se/index-eng.html
- Fichero de errores
- Hoja reducerrores