Perlas del Caribe y otras autocorrecciones

Marta López García
Instituto Cervantes de Curitiba

Son varias las cuestiones que influyen en la percepción y el tratamiento dado a los errores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A modo de muestra, podemos empezar parafraseando algunas afirmaciones que Graciela Vázquez recogía en su libro (1999: 9-10). Todas ellas se relacionan con diferentes actitudes frente al error en sala de aula, desde posiciones de tolerancia cero («hay que corregirlo todo, lo que está escrito se graba en la mente y no se olvida más»), hasta otras más flexibles («puede tratarse de un error gramatical, pero si se entiende no es tan grave»), o que reflejan una visión positiva del mismo («el error muestra cómo los estudiantes formulan hipótesis, las comprueban y las reformulan»), pasando por situaciones de falta de confianza del docente en su propio desempeño («los errores de mis alumnos muestran mi incapacidad para enseñar») o escepticismo con respecto a la dedicación o capacidad de sus estudiantes («no todos tenemos la misma facilidad para los idiomas y algunos estudiantes simplemente no se esfuerzan lo suficiente»).

Aquí partimos de la idea de que, por encima de cualquier otra consideración, el error es «una manifestación de un sistema lingüístico en evolución y, por tanto, un instrumento importantísimo para el docente que quiere ayudar al alumno en su aprendizaje y adquisición de la segunda lengua» (Ribas Moliné y D'Aquino, 2004: 30). Los equívocos de nuestros estudiantes son ante todo una riquísima fuente de información para saber en qué punto del proceso de adquisición de la lengua se encuentran, algo imprescindible para nosotros a la hora de orientarlos y evitar futuras fosilizaciones de formas y usos incorrectos. Además, cuando se presta atención a las posibles causas de estos errores —tal vez un método inadecuado de enseñanza; la interferencia de la lengua materna o de otra lengua conocida; las dificultades propias de la L2; la procedencia lingüística y cultural del grupo de estudiantes (Ribas Moliné y D'Aquino, 2004: 28)— nuestra labor puede volverse aún más provechosa y sistemática.

Pues nadie duda, en fin, de que la corrección es de gran utilidad didáctica, pero con demasiada frecuencia, esta actividad —básica en cualquier curso— acaba dejando un poso de frustración tanto en docentes como en alumnos, pues parece no surgir ningún efecto. En realidad, buena parte de

esta sensación tal vez derive de la falsa creencia de que una vez constatada la presencia del error y subsanado este, se debe producir necesariamente un aprendizaje (Chaudron, 1998: 152). Esta expectativa implica un concepto un tanto simplista del proceso: como si bastase con tener conciencia de algo para aprenderlo. La corrección proporciona un valioso *feedback* al alumno que le permite confirmar y cuestionar las reglas de su interlingua, pero este retorno no funciona automáticamente: necesita convertirse en un esfuerzo compartido entre docente y aprendiz para ser interiorizado por este último. Para ello, el profesor deberá ser claro y preciso en sus indicaciones, mientras el alumno se ejercita en tomar la debida distancia respecto de sus propias producciones orales y escritas, y en tener una visión crítica de las mismas —una vez haya incorporado las técnicas necesarias para mejorar lo mejorable—. Ese «aprender a aprender» va de la mano con una autonomía creciente del estudiante y con la autocorrección. A continuación presentamos algunas propuestas en ese sentido.

1. AUTOCORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

Una primera propuesta, y la que da título a nuestro texto, es la de recolectar Perlas. Se trata nada más y nada menos que de aprovechar las intervenciones orales de nuestros alumnos para ir anotando los principales errores que estos cometen en sus intervenciones y que nos interesa repasar/trabajar con ellos. Estas anotaciones (normalmente frases o sintagmas, a veces palabras sueltas) se llevan a pizarra y entre todos se busca lo que está incorrecto. Por ejemplo: *Siempre ducho con agua fría*: el verbo reflexivo necesita el pronombre *me*; *Estando a viajar se conoce mucha gente*: la perífrasis es *estando de viaje; Esta tarde, cuando llegar en casa, te llamaré*: la subordinada temporal es *cuando llegue*. Esta actividad, en principio simple, acaba resultando muy productiva porque las dudas y dificultades de uno —acompañadas luego de su respectiva explicación— suelen servir también para los demás, sobre todo cuando el grupo tiene un nivel bastante parecido o, como ocurre en nuestro caso, cuando todos son hablantes de portugués como lengua materna.

Otras posibles técnicas facilitadoras de la autocorrección individual:

— énfasis en el error. Repetir la frase del alumno poniendo en destaque el error con un tono interrogativo; por ejemplo: *¿estando a viajar?*

— suspensión justo antes del error. Repetir la frase del estudiante parando justo antes del error cometido; por ejemplo: *cuando ____, te*

llamaré.

— los dedos de la mano. Variante de la anterior - con la mano abierta, repetir la frase del estudiante bajando el dedo correspondiente al lugar que este ocupa en el orden de la misma; por ejemplo: *siempre __ ducho con agua fría*.

— nomenclatura gramatical. Avisar de que, por ejemplo, en la frase del alumno falta el pronombre reflexivo (*siempre ducho con agua fría*).

— eco-corrector. Repetir la frase del alumno corrigiendo sin más el error; por ejemplo: (en lugar de *estando a viajar*) *estando de viaje se conoce mucha gente*.

— gramática directa. Dar la explicación gramatical correspondiente, por ejemplo: *[cuando (con idea de futuro) + presente de subjuntivo]*

Frente a la pregunta sobre qué errores debemos corregir, tal vez la respuesta más adecuada sería: depende. Depende del nivel de los alumnos, del tipo de actividad que estamos llevando a cabo, de los objetivos que perseguimos con ella, de si se trata de alguna fosilización, etc. Tal vez en ejercicios más estructurales nos interese ser más exhaustivos y en ejercicios de práctica comunicativa – que son siempre más abiertos e impredecibles -, nos interese a veces valorar los errores a partir de sus efectos comunicativos: si son locales y no dificultan la comprensión (como fallos en la flexión verbal o nominal, cambio de género de una palabra, omisión de elementos no portadores de significado, etc.) o si son globales y dificultan la comprensión por parte del interlocutor (fallos sintácticos o léxicos, etc.) (Ribas Moliné y D'Aquino, 2004: 28)

2. AUTOCORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

> Había una vez un hombre que se miró al espejo y vio que tenía una barriga muy grande, así que decidió de hacer ejercicio. Se puso una camiseta estrecha y unos pantolones que quedaban le muy cortos y ha salido a correr. La gente en la calle se reía de en él por su aspeto. Pero él les hablaba, mostrando desafiante sus ropas: ¡no por mucho madrugar amanece más temprano!

Este breve texto lo hemos elaborado con el propósito de colocar algunos de los errores más frecuentes en aprendices brasileños de niveles básicos. Imaginando que se tratase de la redacción de uno de nuestros alumnos, la propuesta aquí sería marcar los errores, sin corregirlos todavía. Esta marca-

ción debería ser hecha con formas y símbolos que hayamos pactado con el grupo de antemano y que ellos reconozcan y consigan descifrar. De esta forma, los estudiantes se ven obligado a trabajar sobre textos, digamos, que ellos daban por terminados —algo no tan habitual si nos paramos a pensar- para *adecuarlos/perfeccionarlos*—. Por ejemplo:

— Error en una letra (puede ser porque falta o sobra una tilde): *pant**o-**lones*

— Palabra inapropiada o inexistente: *él les hablaba*

— Falta una palabra o letra: *aspe∧to*

— Sobra una palabra o letra: *decidió ~~de~~ hacer*

— Palabra fuera de lugar: *quedaban **le***

— Error de tiempo verbal o de conjugación: *ha salido a correr*

— Irregularidad: *sus ropas*

— Error de pragmática: *¡no por mucho madrugar amanece más temprano!* **¿?**

— Mala caligrafía ♯

— Etc.

Esta lista de marcas está inspirada en otra que ofrece Daniel Cassany (2005:17). Hay también otra interesantísima propuesta de este autor para ayudar a nuestros estudiantes a tomar conciencia de cuestiones clave en un texto como son la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección y el estilo. Para cada uno de estos apartados, Cassany propone una batería de preguntas que nos guía en nuestra reflexión sobre aquello que está bien conseguido en un escrito y lo que aún puede/debe mejorarse. Por ejemplo, para la cohesión, podemos plantearnos cuestiones como las siguientes: ¿contiene nuestro escrito los datos relevantes e imprescindibles para ser comprendido?, ¿hay defecto o exceso de información?, ¿existen enunciados contradictorios?; ¿la información está ordenada de forma lógica?, ¿no hay repeticiones, lagunas ni rupturas?; ¿cada párrafo trata de una idea distinta? Por supuesto, si adaptamos las preguntas, esta actividad también puede ser válida en un ejercicio de expresión oral.

Por supuesto, como señala Cervantes (2002: 61), para avanzar en el manejo de la lengua dentro del proceso de la autocorrección, es necesario

apoyarse en instrumentos tales como diccionarios de uso, de sinónimos, de dudas, de verbos; gramáticas del español, libros de redacción y de retórica, etc., que nos faciliten la tarea de consultar dudas, precisar términos, ampliar vocabulario, revisar esquemas textuales, explorar en los géneros discursivos y en conceptos relacionados con el lenguaje, la lengua y la comunicación escrita.

Como conclusión a estas pinceladas, solo reforzar la idea de que vale la pena concederle tiempo y dedicación a la corrección y a la revisión de errores, y que las muestras de lengua de nuestros alumnos son un material riquísimo que no deberíamos desaprovechar. Al fin y al cabo, tanto profesores como alumnos debemos ser parte activa de un proceso de enseñanza/aprendizaje que incluye, fundamentalmente, comprender nuestros propios aciertos y desaciertos.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco Libros.

Cervantes, G. (2002). «La autocorrección, una herramienta de aprendizaje». *Revista Fuentes Humanísticas UAM* 24: 59-71.

Chaudron, (1998). Second Language Classroom Research on Teaching and Learning. Nueva York: Cambridge University Press.

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

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