La corrección de errores como instrumento didáctico

Rosa Ribas y
Alessandra d'Aquino
Universidad de Fráncfort

La corrección de errores suele verse asociada a la sensación de frustración, tanto por parte de los que la llevan a cabo como por la de quienes la reciben, o sufren. Los docentes de lengua dedican mucho tiempo y esfuerzo a la corrección de los errores de sus alumnos. Sin embargo, tienen la sensación de que no sirve; para muchos es algo que hay que hacer porque, de lo contrario, se es un mal docente.

Nosotras partimos de la convicción de que la corrección es una actividad útil en el aula, pero que con demasiada frecuencia se lleva a cabo mal, de una forma rutinaria y poco coherente con los objetivos didácticos. Las consecuencias son, por un lado, la frustración perenne de los docentes, la sensación de que por más y más que corrigen, siempre se repiten los mismos errores; por otro lado, nos encontramos con el miedo al error que experimentan tantos alumnos, que les impide hablar, o la sensación de fracaso cuando se les devuelve un texto completamente marcado en rojo.

En realidad, buena parte de la sensación de inutilidad que la corrección deja en los docentes, que sienten que sus correcciones no tienen efecto, deriva de la falsa creencia de que una vez constatada la presencia de un error y reparado este, se ha producido un aprendizaje. Esta expectativa implica una concepción muy simplista del proceso de aprendizaje, como si bastara con tomar conciencia de algo para aprenderlo. Sin embargo, los procesos de aprendizaje de una L2 son mucho más complejos. La corrección debe ser entendida como un instrumento para potenciar este proceso, un modo de proporcionar *feedback* que permite al alumno confirmar o cuestionar las reglas de su interlengua, pero no funciona automáticamente; la corrección es un medio para que el alumno vuelva a reflexionar sobre sus errores y perfeccione su producción con la ayuda del docente. Los factores que intervienen son numerosos y complejos: desde las secuencias de aprendizaje hasta el grado de atención del alumno en el momento de la corrección pasando por cuestiones afectivas, como pueden ser la motivación o el estado de ansiedad durante la corrección.

1. No todo lo que está «mal» es un error

Hay que distinguir entre los varios tipos de equivocaciones y desviaciones que se producen en la comunicación según las causas que originan la equivocación misma. Desde los trabajos de Corder se suele distinguir entre:

- Lapsus: este tipo de equivocación normalmente se comete por una bajada de la atención debida a cansacio o bien descuido, y, en cuanto tal, no interesa directamente a los estudios sobre el aprendizaje de las lenguas ni siquiera a los docentes de lengua.
- Faltas (*mistakes*): se producen cuando se viola una regla de la L2, pero se trata de un accidente de producción momentáneo por parte de quien normalmente sigue la regla.
- Errores (*errors*): se violan reglas de la L2 que no se conocen o que no se dominan todavía.

Entendemos el error como una desviación de la norma, teniendo en cuenta que norma es un concepto que va mucho más allá de lo puramente lingüístico, ya que se refiere también a aspectos pragmáticos, socioculturales y referenciales. Además, en el caso del español es de gran importancia poner de relieve que existen diferentes normas lingüísticas que corresponden a los diferentes estándares geográficos.

Toda desviación de la norma es un error, pero no todo error que se detecta en el aula precisa de una corrección. Una corrección didácticamente útil exige una selección previa por parte del docente de los errores que requieren su actuación. Para ello es necesario tener en cuenta (adaptado de Kleppin [1]):

- Tipo de método didáctico adoptado y objetivos del curso.
- Objetivos de la actividad didáctica donde se produce el error.
- Contexto didáctico de ocurrencia y cantidad de errores.
- Productor-alumno y su nivel de competencia.
- Adecuación a la situación comunicativa.
- Comprensibilidad de los enunciados producidos.

2. **Una definición de corrección**

La corrección es la actuación del docente ante la aparición de errores en las producciones lingüísticas de los alumnos. Pero no todas las reacciones de los docentes ante los errores son correcciones. Corregir no es:

- Evaluar: la corrección no tiene como objetivo juzgar o valorar los conocimientos del alumno, sino que por medio de la actuación ante la aparición de errores aspira a mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores. En la corrección los errores no son contabilizados y valorados sino notados y reparados.
- Ignorar los errores, sin que exista una reflexión consciente por parte del docente. Una cosa es decidir no intervenir durante una actividad para no interrumpirla y pactarlo así con los alumnos y otra cosa muy diferente es «pasar» de corregir.

---

1 Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur. Langenscheidt,* Múnich.

- Intervenir antes de que tenga lugar el error.
- Reprobar y hacer reproches: con eso solo se consigue frustar e inhibir.

A la hora de decidir qué consideramos un error y qué errores corregimos es fundamental tener en cuenta si se trata de producciones orales o escritas, ya que sus características son muy diferentes.

3. **La corrección de la producción escrita**

La corrección de la producción escrita se suele considerar más fácil que la de la oral porque, por una parte, el docente tiene más tiempo para reflexionar y por otra, no se produce «cara a cara», con lo que la carga afectiva es menor. Sin embargo, hay otros factores específicos que pueden hacer dificultosa la corrección de textos escritos. En primer lugar, hay que referirse a la falsa creencia de que lo que se escribe se fija para siempre en la mente, que lleva a muchos docentes a una persecución inmisericorde del error escrito. En segundo lugar, el hecho de que los textos corregidos suelen acabar, tras un vistazo rápido para ver «cuánto rojo hay esta vez», en una carpeta, donde desaparecen. Por lo que respecta al primer aspecto mencionado, solo hay que decir que, de ser así, bastarían un par de redacciones para dar por concluido el aprendizaje de una lengua, un caso que, por lo que sabemos, todavía no se ha dado. En consecuencia, podemos permitirnos no corregir todos los errores en los escritos de nuestros alumnos y aplicar criterios de selección didácticos. El segundo problema se puede solventar si integramos la corrección de trabajos escritos en la dinámica de la clase, pidiendo, por ejemplo, que los alumnos revisen y redacten de nuevo el texto a partir de nuestras indicaciones e introduciendo en clase sesiones de corrección en grupo o en parejas.

La corrección por parte del docente puede adoptar diferentes técnicas. Nosotras hemos diferenciado básicamente cuatro y enumeramos brevemente sus pros y contras y en qué contextos didácticos nos parecen más útiles:

- Corrección *evidenciadora:* consiste en marcar (generalmente subrayando) las palabras o fragmentos donde se ha detectado un error.
  - — Pros: simple y rápida para el docente.
  - — Contras: no se informa al alumno sobre el tipo de error, con lo que es muy difícil la autocorrección a no ser que se trate de errores postsistemáticos, que el alumno puede resolver sin más indicaciones.
  - — Cuándo utilizarla: en actividades de corrección en grupos o parejas, indicando dónde está el problema y, de tal forma, centrando la atención en los casos concretos que interesan y sin dejarlos perder; muy útil para estimular la autocorrección cuando se trate de errores postsistemáticos.
- *Corrección resolutiva:* se subraya el error y se proporciona la solución correcta.
  - — Pros: el alumno tiene una versión correcta del texto.

— Contras: el alumno tiene un rol meramente pasivo, no tiene que hacer nada con el texto. Es posible que la solución que proporciona el docente no corresponda a las intenciones comunicativas del alumno. El docente tiene que invertir mucho tiempo.
— Cuándo se puede utilizar: cuando queremos que el alumno tenga una versión «correcta» del texto que ha producido, por ejemplo, cuando falta tiempo para trabajar sobre la corrección o bien en textos redactados por principiantes, con errores pre-sistemáticos que no sabrían solucionar.

- *Corrección clasificatoria:* los errores se marcan y etiquetan. Estas etiquetas suelen responder a criterios lingüísticos (concordancias, conjugación, etc.) y/o de superficie (omisión de elementos, mala colocación, etc.). No se proporciona la solución, sino que el alumno, guiado por la etiqueta, debe buscarla por sí mismo.
  — Pros: el alumno corrige solo, es activo, recibe suficiente información para la autocorrección.
  — Contras: supone mucho trabajo para el docente, que tiene que definir sus etiquetas y darlas a conocer a los alumnos. Por otra parte, hay errores que resultan muy difíciles de clasificar.
  — Cuándo utilizarla: con errores post-sistemáticos y cuando queremos trabajar ámbitos lingüísticos o estrategias específicos.
- Corrección mixta: combina todos los métodos anteriores. Se etiquetan los errores que el alumno puede solucionar por su cuenta y se proporciona la solución en los casos que se considera que son aspectos de la lengua que todavía desconoce.
  — Pros: proporciona información para la autocorrección, pero no frustra exigiendo que se solucionen problemas que el alumno no puede resolver todavía solo. Favorece una actitud positiva en el alumno que es estimulado a reflexionar sobre su texto.
  — Contras: se necesita invertir tiempo en la definición de las etiquetas adecuadas al alumno. La corrección exige más tiempo y trabajo al incluir muchas fases de corrección.
  — Cuándo utilizarla: siempre que tengamos tiempo para trabajar efectivamente en la corrección y hacer que el alumno vuelva a mirar su texto y a reflexionar sobre posibles soluciones.

Esta última técnica de corrección nos parece la más completa y eficaz, ya que motiva a la autocorrección y a la autonomía al alumno, quien tiene que buscar por sí solo una solución y, a partir de esto, reflexionar sobre los aspectos y posibilidades que la lengua —y sus conocimientos de la lengua— les proporciona, sin dejarlo abandonado a su suerte, sino guiándolo. Para el docente al comienzo comporta mucho trabajo, pero, una vez organizadas las etiquetas y los símbolos y dados a conocer a los alumnos, se convierte en un instrumento de trabajo efectivo de aprendizaje.

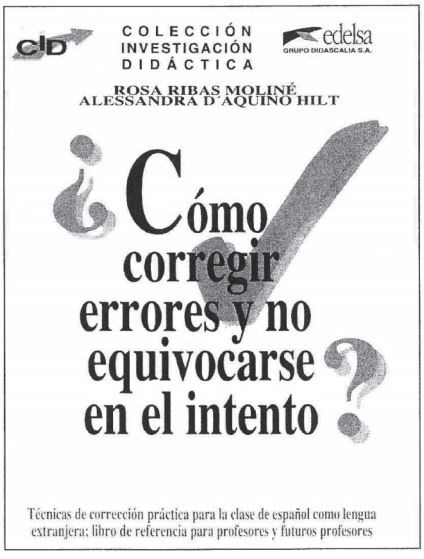
4. La corrección de la producción oral

Hablar en clase suele ser un motivo de estrés para muchos alumnos de lenguas extranjeras. El miedo al error, la ansiedad que representa exponerse en público, la sensación de torpeza que se experimenta al intentar expresar contenidos complejos con medios insuficientes hacen que las actividades orales tengan una carga afectiva negativa para muchas personas. Si a esto añadimos las intervenciones correctivas del docente, nos encontramos con situaciones frustrantes y desmotivadoras. Y, con todo, la corrección es necesaria y útil. El problema es que en demasiadas ocasiones la actividad y la corrección no armonizan entre sí.

De un modo muy global se pueden dividir las actividades orales en el aula en dos grandes bloques: aquellas cuyo objetivo es fijar formas y estructuras lingüísticas y aquellas que se centran en la comunicación. Entre las primeras podemos encontrar formas de ejercitación que van desde la lectura en voz alta de textos, la repetición oral de estructuras o la dramatización de diálogos aprendidos; en el segundo caso, se puede tratar de monólogos, juegos de rol o diálogos más o menos guiados, por ejemplo. Tanto los objetivos como la dinámica de estos tipos de actividades son muy diferentes, sin embargo, la técnica de corrección que se aplica suele ser siempre la misma: ante una enunciación errónea el docente interviene y proporciona la forma correcta. En nuestra opinión, esta forma de actuación es absolutamente contraproducente cuando se lleva a cabo en el contexto de una actividad comunicativa. Si partimos de la necesidad de una coherencia entre método y objetivos didácticos y corrección, no podemos llevar a cabo una corrección centrada en aspectos formales cuando la actividad está centrada en la comunicación de contenidos. Veamos a continuación algunas de las técnicas posibles para la corrección de la producción oral y en qué casos pueden resultar apropiadas:

- *No intervenir:* nos parece una actuación aceptable si se trata de una decisión consciente por parte del docente, que quiere dejar que una actividad comunicativa fluya sin interrupciones y donde los contenidos informativos y la capacidad de comunicar informaciones son los objetivos primarios. Importante es que los alumnos sepan que el docente no va a intervenir, de lo contrario, lo pueden interpretar como desinterés.
- *Dar la forma correcta:* es quizás la forma más habitual de corrección en el aula, sin embargo, es útil y apropiada solo en actividades centradas en la forma. En actividades comunicativas no consigue más que interrumpir el discurso y crear inseguridades.
- *Comentarios metalingüísticos:* igual que la técnica anterior, es aplicable únicamente en actividades formales. Supone un mayor grado de abstracción y es importante que el docente esté seguro de que la referencia explícita a la categoría gramatical o al problema sintáctico y/o semántico erróneo es comprensible para el alumno, de lo contrario, comentarios del tipo «cambia la preposición» o «es un verbo transitivo» pueden resultar inútiles.

- «Tirar de la lengua»: en este caso el docente repite la producción del alumno interrumpiéndose justo en el punto en que se cometió el error para que el alumno la retome y corrija. Es una forma muy guiada de autocorrección y, dado que está centrada en la forma, debería también reservarse para actividades formales.
- *Llamada de alerta:* el docente indica que ha detectado un error con alguna expresión como «atención» o con algún tipo de gesto. Si la llamada de atención del docente es verbal, el alumno se ve obligado a interrumpir el discurso, por ello recomendamos esta técnica para ejercicios formales. Los gestos pueden ser aplicables a actividades comunicativas, ya que el alumno los puede registrar o no, corrigiéndose o ignorando el gesto. Un problema de esta técnica es que puede confundir al alumno, ya que, como en el subrayado en la corrección escrita, se le dice que «algo» está mal, pero no se le indica ni qué ni por qué.
- *Repetición y paráfrasis:* en este caso se indica que algo está mal repitiendo el enunciado del alumno y pronunciando con entonación interrogativa la parte donde se ha detectado el error o bien corrigiéndola automáticamente, en cuyo caso se suele emplear un tono de voz más bajo. Es una técnica que se puede emplear tanto en actividades formales como en actividades comunicativas ya que, a pesar de que se pone de relieve un aspecto formal de la lengua, la repetición de las palabras del otro se suele entender como una muestra de atención por parte del interlocutor y también como una forma de aclaración para los otros alumnos que presencian la exposición oral.



- *Solicitar aclaraciones:* como la anterior, es la forma de intervención más natural en actividades comunicativas. Supone que se actúa sólo cuando el enunciado del alumno resulta poco comprensible y dificulta la comunica-

ción. Dado que no se pierde de vista que el objetivo principal es comunicar, se motiva la autocorrección.

- *Recapitulación:* en los casos en los que el docente decide no intervenir con correcciones, puede ir tomando notas de los errores que detecte y comentarlos después de la actividad. Es útil para tratar con el grupo errores que se han dado con una cierta frecuencia, ya que el productor individual quizás ya lo ha olvidado, o que afecta a ámbitos lingüísticos que se están aprendiendo en ese momento.

5. **Conclusión: la buena corrección**

Como se ha visto, muchas son las técnicas que podemos utilizar para reparar las producciones de nuestros alumnos y todas las que hemos presentado, se pueden emplear de forma eficaz en actividades centradas en la corrección. Importante es siempre tener en cuenta la finalidad de la corrección, insertándola en su contexto didáctico y metodológico, de forma coherente y armónica. Además, aconsejamos dejar que los alumnos tomen parte directa también en esta fase de corrección, como momento suplementario para reflexionar sobre la lengua y sobre el «aprender» (desde la perspectiva didáctica del *learning to learn)* fomentando la autonomía del alumno. Por ejemplo, con respecto a la producción oral podemos negociar con ellos nuestra decisión de no intervenir en conversaciones espontáneas, o de utilizar la técnica de la recapitulación final, explicándoles los motivos y dejando que la clase no se quede perpleja frente a nuestro silencio. Por lo que atañe a la producción escrita, podemos concertar con ellos momentos dedicados a la corrección en clase, trabajando en grupos o parejas, y explicando que no se trata de poner en ridículo al productor del error, sino de reflexionar sobre aspectos de la lengua que interesan a la clase entera, dejando, al contrario, un espacio particular a aquellos problemas más individuales y propios de solamente un alumno. De este modo conseguiremos incluir al alumno en esta actividad, motivarlo a participar activamente y llevarlo a considerar la corrección como un instrumento más a su disposición para ampliar su competencia y capacidad comunicativa en la lengua que estudia.

Para concluir, vamos a ver cuáles son los aspectos más importantes para llevar a cabo una buena corrección; es decir, una corrección que sirva tanto al alumno como al docente:

- La corrección tiene que ser clara, no debe ser ambigua.
- La corrección debe respetar la personalidad y la sensibilidad del alumno.
- La corrección no es un castigo.
- La corrección no debe nunca poner en evidencia al alumno delante de otras personas.
- La corrección debe ser adecuada a la capacidad del alumno.
- La corrección debe ser adecuada a la metodología y los objetivos de las actividades del aula.
- La corrección es una interacción entre docente y alumno y, como tal, está regida por las normas de la cortesía.