Una reflexión sobre la importancia del error y su corrección en la clase de español como L2

Marcela Alejandra Arrabal
(Universidade Federal Fluminense/ Curso y Colegio PH)

Elisa V. Laporte N. Bomfim
(UFF/Casa de España/ Curso y Colegio PH)

Silvia Raquel Rivas
(Universidad de Buenos Aires/ Flacso)

INTRODUCCIÓN

A pesar de consumir mucho tiempo y esfuerzo en nuestra actividad docente, la corrección de errores no suele ser algo placentero. Muchos profesores se quejan de que resulta en vano o de que es una tarea cuyos resultados no corresponden a la inversión que nos exige. Por otro lado, en nuestro papel de docentes muchas veces corregimos como si estuviéramos en un campo de batalla (con cierto revanchismo o resentimiento), una caza al tesoro (a ver cuántos errores logramos detectar), o como si perdiéramos nuestro valioso tiempo a lo tonto (pues al fin y al cabo, jamás nuestro alumno leerá lo que con tanto esmero le estamos corrigiendo).

Sin embargo, el acto de corregir nos acompaña siempre en nuestra labor de manera casi natural y espontánea, e incluso muchas veces sin que necesitemos hacerlo o sin que nadie espere que lo hagamos. ¿Cuántas y cuántas veces nos flagramos corrigiendo en voz baja mientras leemos algún texto?, ¿o queriendo coger un bolígrafo para marcar todos los errores del periódico?

Si deseamos encontrar una nueva perspectiva, un nuevo foco para este tema dentro de nuestro escenario laboral, es necesario:

1) Recalcar la *importancia de la corrección en el proceso del aprendizaje de una LE*.
2) Presentar ideas cuyo principio fundamental sea el de *la coherencia entre las formas de corrección y los planteamientos y objetivos didácticos*, y el *respeto hacia la personalidad y los intereses de nuestros alumnos*.
3) Identificar bien los distintos aspectos *teóricos* y *prácticos* del asunto. La teoría, consultando y reflexionando sobre los más recientes estudios e hipótesis; la práctica, apoyando nuestra reflexión en nuestra experiencia en el aula, formando nuestro propio *corpus* con los ejemplos extraídos de nuestras clases.

1. AL FIN Y AL CABO, ¿QUÉ ENTENDEMOS POR «ERROR»?

Cometer errores al hablar es mucho más frecuente de lo que se supone, incluso entre hablantes nativos. Tensión, inseguridad o cansancio producen equivocaciones que no afectan a la claridad del mensaje y que corregimos al momento.

En el caso de hablantes no nativos hay más explicaciones posibles para equivocarse. Desconocen una regla, se sienten inseguros o desconcentrados, nerviosos o cansados. No podemos incluir todas las equivocaciones dentro de una misma categoría; necesitamos definir primero lo que entendemos por *error* para que podamos trabajar de una forma más útil.

¿El error refleja conocimientos imperfectos de la lengua que estamos aprendiendo?; ¿se puede violar una regla que no se conoce o todavía no se ha interiorizado? La obra de Corder, en la década de los años sesenta, trajo una nueva mirada sobre el análisis de errores que cambió nuestra concepción tradicional (Corder, 1967: 164). Su primer aporte fue distinguir entre:

- Faltas *(mistakes),* que se producen cuando se viola una regla de la L2 por accidente momentáneo de producción, y
- Errores *(errors),* cuando se violan las reglas que no se conocen o no se dominan todavía.

El autor también menciona el *lapsus,* que sería una bajada de atención debida al cansancio o al descuido. La actitud frente al error cambió muchísimo gracias a aproximaciones didácticas y metodológicas que surgían tras nuevas teorías lingüísticas.

De una forma bien concisa y simplificada comentaremos los métodos y enfoques más relevantes y la actitud que adoptan frente a los errores. Sería interesante también reflexionar en nuestra propia experiencia como estudiantes de una lengua extranjera; ¿cómo era la corrección de los errores y nuestra percepción de los mismos?, ¿cómo nos sentíamos cada vez que nos corregían?

Méto*do gramática-traducción*: tradicional; el error representa una i*mperfección* en el aprendizaje y un conocimiento insuficiente de las reglas morfosintácticas de la L2. Es un elemento negativo que hay que reprimir, lo que limita casi completamente la producción espontánea de los alumnos.

Este método dominó durante muchísimo tiempo el panorama de la didáctica de las lenguas extranjeras. Como bien se señaló,

> Hasta hace relativamente poco tiempo la comunicación internacional se realizaba casi exclusivamente por medios escritos; viajeros y turistas eran unos pocos privilegiados, y el principal objetivo del aprendizaje de la L2 era el de permitirle al alumno la lectura original de una obra literaria, y el privilegio del conocimiento explícito de las reglas gramaticales (Moliné y D'Aquino Hilt; 2004: 10).

- *Métodos directo, audiolingual y audiovisual*: Se adoptaron, sobre todo, ante la necesidad de aprender muy rápidamente las lenguas del enemigo, al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, cuando los lingüistas estructuralistas norteamericanos desarrollaron un método basado sobre todo en el análisis contrastivo entre la lengua nativa y la que se estudia. Se creía que predecirían los errores evitándolos con una ejercitación más intensa.

El énfasis estaba en las habilidades orales y no escritas, receptivas en lugar de productivas. Esto ayudó a superar las limitaciones impuestas por el método anterior, pero el error siguió siendo considerado algo negativo. Toda producción imperfecta tenía que ser señalada y corregida inmediatamente.

- *Enfoques comunicativo-situacionales y eclécticos*: Son los que más se adoptan desde los noventa hasta hoy. La atención se concentra en el valor comunicativo de una estructura lingüística, en su función y no en su aspecto formal.

El gran cambio que introdujeron fue la adopción de una actitud de *tolerancia* hacia los errores. A partir de estudios muy significativos sobre *adquisición de la L1*, de autores como Chomsky, Karshen y Bruner y sobre *interlengua*, de Skelinker y Corder principalmente, se comprendió que el error es parte no *eliminable* del proceso de aprendizaje de una lengua y representa los esfuerzos del alumno por formular sus hipótesis de una gramática de la L2.

El docente no asume un papel directivo o autoritario, sino de *facilitador*, que acepta los sentimientos y las ideas del alumno, los aclara y desarrolla; no hace más la corrección *tout court* (eliminación total), sino que actúa en forma de monitoraje, de *feedback*, con extremada tolerancia.

Últimamente se está imponiendo una nueva línea que revisa las propuestas de este enfoque y revaloriza el componente formal, la gramática. Esto se debe a que muchos profesores han observado que hubo una especie de retroceso con respecto a los conocimientos y la asimilación de los aspectos más formales de la lengua estudiada. Con la *«enseñanza ecléctica»* se alude a un método compuesto que considera el *contexto* del curso de lengua y del alumnado para utilizar aspectos pertenecientes a distintos métodos. Este método ecléctico se ha puesto al lado de los enfoques comunicativos porque se apoya sobre todo en sus fundamentos y formulaciones. La clave para un buen funcionamiento de la clase de lengua extranjera sería, pues, la llamada *flexibilidad metodológica*.

- *Métodos humanistas o afectivos:* Los aspectos emotivos y psicológicos del alumno se convierten en el hilo conductor; se le da una gran atención al ámbito afectivo de los alumnos, minimizando las resistencias y evitándoles situaciones de ansiedad. El sujeto alumno ocupa una posición central, y la actitud hacia el error es claramente positiva y jamás intolerante o represiva.

Al analizar sucintamente estos enfoques vemos la progresiva reconsideración del valor del error, que ha dejado de combatirse a toda costa para formar parte

constituyente del aprendizaje, visto ahora como un instrumento didáctico, y no más como algo inevitable. A su vez, observamos que no todos los errores son iguales, sino que su «gravedad» depende del grado en que afecten a la comunicación.

Gracias a las investigaciones sobre las distintas etapas de *interlengua*, alrededor de los años 70, se ha empezado a estudiar más a fondo el *error*. Al referirnos al mismo, pensamos sobre todo en *inadecuaciones léxicas, gramaticales o fonéticas*. Sin embargo, existen muchos otros tipos de errores de producción que afectan otros ámbitos, como el *semántico o el pragmático,* o errores de tipo *sociocultural o referencial* (las conocidas «metidas de pata»).

Cada uno de nosotros podría plantearse esta reflexión sobre cómo vemos el error, qué actitud tomamos frente al mismo y cómo podríamos distinguirlos entre sí.

1.1 Algunos criterios para definir el error

Kleppin 1998 propone cinco principales aunque aclara que pueden presentarse simultáneamente o complementándose entre sí.

1. Corrección respecto a una norma: La noción de lo que está correcto o incorrecto en el uso del lenguaje está asociada al modelo lingüístico que tomamos como *norma*; si la definimos como un sistema de reglas de combinaciones de elementos aceptados por el juicio lingüístico de los hablantes nativos, tendremos que subagruparlas en varias;

- la *norma lingüística*: combina grafemas y fonemas según reglas y formas fijas. la *norma sociocultural*: son las reglas comportamentales, de usos y costumbres de determinada sociedad y cultura (uso inadecuado del *tú* y *usted*, etc.). Obs.: en el manual *Gente*, de SGEL, libro del alumno, se muestran ejemplos de esta norma en el ejercicio auditivo de experiencias interculturales, como la del nieto criado en EEUU que le dice muchas gracias todo el tiempo a su abuela española, que lo llama de 'chulo'.
- *la norma pragmática*: Permite elegir registros adecuados a la situación, a los interlocutores y a los objetivos de la comunicación. Sigue una cierta lógica de uso y adecuación
- la *norma referencial*: Reúne experiencias y realidades objetivas que definen la correspondencia entre expresiones lingüísticas y contexto exterior.

2. Medidas adoptadas en la clase de lengua

Esta «medida» contiene tres factores: la norma propia del docente, la norma presentada por el manual didáctico y la situación específica de cada clase de lengua (método adoptado, objetivos a los que se propone el curso, alumnado, etc.). Es lo que suele diferenciar nuestros grupos.

3. Adecuación a la situación

Este tipo de error refleja falta de conocimiento de las normas extranlingüísticas, de las que no se puede prescindir en la interacción comunicativa.

4. La flexibilidad centrada en el alumno

Relativiza el concepto de error, pues su tratamiento depende en gran parte del nivel de competencia lingüística y comunicativa del alumno. Nos lleva a ser más condescendientes con los errores de los alumnos de niveles más bajos, y más rígidos e inflexibles con los de niveles más avanzados.

5. La comprensibilidad de los enunciados producidos

Se relaciona la gravedad del error con el grado en que dificulta la comprensión del mensaje (observación: los manuales de los tribunales del DELE, y sus criterios de evaluación; siempre nos parecen demasiado blandos e indulgentes en la corrección). Es propia de métodos comunicativos, que estimulan la comunicación y dan prioridad a la capacidad del alumno de desarrollar su competencia comunicativa, y poder transmitir y recibir significados claros y comprensibles en la L2.

Como conclusión, enfatizamos la relevancia de comprender la *complejidad del error* y la importancia de *saber aprovecharlo en el proceso de aprendizaje*.

Podemos definir el error como *una desviación de la norma*, un concepto que va mucho más allá de lo puramente lingüístico. La clave, como docentes, radica en la *coherencia* respecto a los propios criterios adoptados y la *flexibilidad* para adaptar nuestra actuación al entorno didáctico concreto.

1.2 Tipología de errores

Analizar un poco más detenidamente los tipos de errores resulta un instrumento didáctico muy importante, tanto para el docente como para el alumno. El primero puede distinguir los ámbitos en los que el alumno encuentra más problemas y dar más relieve a lo que necesita un refuerzo mayor. El alumno, a su vez, puede identificar mejor sus carencias y reflexionar y corregir sus hipótesis sobre la L2 de forma más adecuada.

Entre las muchas que hemos encontrado en la bibliografía consultada, proponemos como un modelo interesante la *Tabla de tipología de errores* (Molinet y D'Aquino Hilt; 2004: 28) que logra reunir elementos básicos y característicos organizándolos claramente.

2. EL ACTO DE CORREGIR Y SUS EFECTOS

Normalmente adoptamos posiciones más bien intuitivas y basadas en nuestras propias experiencias en el momento de corregir. Casi nadie planea, compara

o analiza métodos distintos antes de decidir cómo iba a corregir el trabajo de sus alumnos. Tampoco pensamos en sus efectos, asumiendo sencilla y llanamente nuestro papel de correctores. Sin embargo, los estudios más recientes sobre los *procesos de adquisición* de una L2 han abierto el camino hacia un tratamiento más científico del tema.

Encontramos docentes partidarios de una corrección más laxa, y otros correctores inmisericordes; ambos extremos se han mostrado poco efectivos en la práctica.

Como hemos dicho al principio de nuestra charla, creemos que la corrección es algo muy útil pero mal practicado, lo que acarrea frustración entre los docentes y una sensación de fracaso y/o inhibición entre los alumnos.

Este sentimiento de «trabajo inútil» que tantas veces nos sobreviene como docentes proviene sobre todo de la falsa creencia de que constatar un error y corregirlo ya produce *aprendizaje*. Esto parte de una visión demasiado simplista del acto de enseñar, como si bastase tomar conciencia de algo para aprenderlo. Sabemos que los procesos son más complejos y en ellos intervienen numerosos factores.

Antes de nada, debemos distinguir la *corrección* de la *evaluación*. En esta se da un juicio de valor al resultado de una medición. La corrección, en cambio, no tiene el objetivo de juzgar o valorar los conocimientos del alumno, sino de aspirar a mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores; estos no se contabilizan, sino que se notan y reparan.

Entendemos por corrección, entonces,» *la reacción ante una expresión que no se considera correcta y las medidas que se toman al respecto, con el fin de ayudar al alumno»* (Molinet y D'Aquino Hilt; 2004: 32).

No obstante, algunos profesores se declaran contra cualquier tipo de corrección pues argumentan que se concentra exclusivamente en aspectos formales de la lengua sin dar importancia a su uso comunicativo; además, la consideran perniciosa porque crea ansiedad y frustración en los alumnos. Analizando más detenidamente el tema, logramos encontrarle aspectos muy positivos. Veamos.

2.1. Matices cognitivos de la corrección

En la didáctica de las lenguas se ha pasado de la concentración en la *competencia lingüística* a una más amplia, la *comunicativa*. Esta comprende, entre otras, la gramatical.

Observemos el modelo propuesto por *Canale* y *Swain* 1980, que abarca cuatro componentes:

- *Competencia gramatical*: grado de conocimiento de la lengua (estructuras, formación de palabras, vocabulario, pronunciación, etc.).
- *Competencia sociolingüística*: uso adecuado en diferentes contextos.

- *Competencia discursiva*: habilidad para exponer ideas de forma coherente y cohesa.
- *Competencia estratégica*: uso de estrategias comunicativas, tanto verbales como no verbales.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* menciona actualmente la *competencia lingüística comunicativa*.

Los enfoques de enseñanza comunicativos aspiran a desarrollar en los alumnos esta competencia comunicativa global. En una primera fase, abandonaron casi del todo la enseñanza de la gramática por rechazo a los enfoques estructuralistas (efecto de acción/reacción), pero los resultados obtenidos mostraron que la teoría necesitaba una profunda revisión.

Bajo este aspecto ha sido esencial la teoría de la *interlengua* de Larry Selinker 1972 al definirla como estadio intermedio entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2). Esta transición no se presenta como un caos sin forma, sino que está organizado estructuralmente, con orden y cohesión propios que van cambiando sin cesar en el proceso de adquisición. Corder observó que el alumno está en continua elaboración y comprobación de hipótesis, al usar la lengua meta y recibir el *input* lingüístico. La corrección sería el *feedback* negativo, que él necesita para revisar y reformular sus hipótesis; estos pequeños «fracasos» lo motivan a buscar nuevas formas de transmitir su mensaje. O sea que la corrección de aspectos formales es la condición para que la comunicación sea óptima, y no una barrera a la comunicación.

2.2 Matices afectivos de la corrección

Nadie duda de que la parte afectiva es fundamental dentro del aprendizaje.

Motivación, ansiedad, nerviosismo y autoestima influyen a favor o en contra. Crookes y Schmidt 1991 destacan la importancia de usar formas *cooperativas y no competitivas* en el aula y la *variación de las actividades*. Somos figuras de referencia y tenemos que ofrecerles *interés* y *atención* a nuestros alumnos; corregir es interactuar, y bien pactado y efectuado demuestra ambos. La *evidencia negativa* es, pues, algo relevante en el aprendizaje, evita la fosilización de formas equivocadas y ayuda al profesor a expresar atención e interés por sus alumnos.

2.3 Distinciones entre la corrección de producciones orales y escritas

En la práctica oral suelen presentarse más dificultades, porque exige inmediatez y no nos permite planes.

Básicamente, encontramos dos tipos: *las intervenciones directas*, y *las indirectas*. En las *directas*, se corrige de forma explícita e inmediata; es la técnica favorecida por el método audiolingual que trata de practicar las estructuras de la L2 de

forma imitativa, no analítica. Resultan muy útiles en actividades centradas en la forma, pero suelen ser un obstáculo en las actividades centradas en el mensaje.

En las *intervenciones indirectas* no se interrumpe el discurso del alumno ni se señala el error de manera explícita. El docente retoma parte de su intervención, la reformula de forma correcta y la integra a la conversación, que sigue su curso. El error no se marca como algo negativo, pierde su dramatismo y no expone al alumno ante el grupo.

La corrección *directa* no es habitual en una conversación entre nativos, pero la *indirecta* sí se usa con asiduidad. El peligro en esta es que no se tome conciencia de la corrección. O sea debemos estar siempre muy atentos a ese equilibrio tan delicado entre la *corrección formal*, sin descuidar *el contenido comunicativo*.

Al intentar formular una tipología de la gran variedad de formas de corrección, hemos elaborado la siguiente lista, basada en la que nos plantean Molinet y D'Aquino Hilt:

1. *La no corrección:* si ocurre por cansancio o desinterés, no trae ninguna reflexión didáctica. Si el objetivo es no interrumpir la fluidez comunicativa, cuidado con no ser interpretado como una aprobación. Lo que no se corrige se interpreta como correcto, y el *feedback*, elemento inevitable de interacción en la clase, se pierde; puede causar inseguridad en los otros alumnos que han detectado el error del compañero. Es provechosa si es negociada y avisada de antemano.
2. *Dar la forma correcta:* es sin duda la más habitual y muchas veces resulta ineficaz; por eso tantos docentes opinan que la corrección no sirve para nada. Debe ser muy puntual y específica, teniendo en cuenta el objetivo concreto del aprendizaje en esa actividad, o cuando el mismo alumno la solicite.
3. *Comentarios metalingüísticos:* representa una especie de monitorización, muy útil con alumnos universitarios o que hayan recibido una instrucción lingüística explícita; no es recomendable, en cambio, en actividades comunicativas, pues se aleja y se abstrae más del mensaje del alumno que al dársele la respuesta correcta.
4. *Ayuda «tirabuzón»:* el docente interrumpe y «tira» del alumno hasta que reformule correctamente. Señala de forma clara dónde se ha producido el error y el alumno lo reconoce enseguida, pero enfatiza el aspecto formal, así que debe usarse para actividades centradas en la forma pues corta el flujo comunicativo.
5. *Llamada de alerta:* uso de expresiones como «cuidado», «atención», o gestos similares. Sólo resulta eficaz si el error afecta directamente el aspecto de la lengua que se está tratando, pues el alumno puede no reconocer su error.
6. *Repetición y paráfrasis:* marca extrañeza por parte del oyente, al llamar la atención del alumno repitiendo su enunciado equivocado e interro-

gándolo; es una muestra de nuestra atención, tanto a lo que dice el alumno como a la exactitud formal de lo que dice, y es muy importante que se realice en un tono apropiado, nada hiriente ni agresivo.

7. *Solicitar aclaraciones:* el docente solicita una repetición, motivando la reparación del error. Si el alumno no logra corregirlo solo, pide la ayuda del docente, y la conversación sigue su curso. Se resuelve el problema a través de la *cooperación*.
8. *Recapitulación:* se toma nota de algunos errores que nos parezcan importantes. Se exponen de manera general, sin citar el autor, y observando los que afectan a varios alumnos.
9. *Gestos:* negar con la cabeza, hacer una señal con la mano o usar otros recursos no verbales resulta más breve y económico, pues se retienen fácilmente, no interrumpen tanto el discurso comunicativo, son flexibles y favorecen para crear una atmósfera cálida en la clase. Debemos usar una mímica coherente y clara, con signos que sean reconocidos por todos. Karin Kleppin (1998: 97) ha señalado varias de sus ventajas.

La corrección de un ejercicio *escrito* resulta más fácil que la de uno oral porque el profesor dispone de más tiempo para reaccionar y corregir el error detectado, además de que es individual y ganar una distancia temporal entre la producción del error y su corrección. Pero imposibilita la interacción con el alumno, que también puede tener dificultades al interpretar los símbolos gráficos usados por el profesor. Además, muchas veces el alumno no presta la debida atención a lo que se ha corregido.

Tanto la producción oral como la escrita nos suscitan las mismas dudas: ¿qué errores hay que corregir y cuáles no, y por qué?

Hay distintos tipos de textos escritos, cada uno con su finalidad didáctica; esto nos ayuda a discernir en qué errores se centrará más nuestra atención.

Dictados, resúmenes, composiciones libres, respuestas a preguntas relativas a un texto, son algunos ejemplos de actividades escritas. Los objetivos más frecuentes son la reflexión sobre la ortografía y la coherencia textual, los estilos de escritura, reconocer núcleos informativos, verificar la comprensión de un texto, o focalizar la atención a un aspecto específico.

Corregiremos de tal forma que la atención del alumno no se disperse hacia otros elementos, o sea que tanto el *tipo de error* como el *número de errores* corregidos depende del objetivo de la actividad planteada.

Existen también los trabajos centrados en la corrección. En todas sus modalidades, la *individual* (docente y alumno, frente a frente), la *plena* (ante todo el grupo, usando la pizarra, como en los dictados) o la *cruzada* (cuando el grupo que corrige no es el mismo que produjo el texto), estas tareas traen ventajas interesantes pues además de estimular y fomentar el aprendizaje permiten gran interacción entre los alumnos y evitan que el trabajo escrito sea «archivado» antes de que la corrección

obtenga el resultado deseado. Sin embargo, el docente debe disponer de bastante tiempo extra en su programación.

Podemos concluir que lo más importante es tener bien presente el *marco* en el que se inserta nuestra corrección (el curso ministrado, el método didáctico, el nivel cognitivo del alumno, el contexto y la finalidad del ejercicio), y el que esta sea *clara, directa y sin ambigüedades*. Al analizar ciertos detalles de la corrección vemos que se han eliminado algunos prejuicios (contra el color rojo, por ejemplo, y sus efectos supuestamente negativos en la autoestima del alumno, lo que en verdad resultó ser muy práctico y efectivo) y lo importante que es emplear un sistema que sea inteligible y muy claro.

Veamos rápidamente algunos métodos de corrección y sus puntos positivos y negativos.

La *corrección evidenciadora* muestra el error pero no propone soluciones ni da informaciones (el docente subraya o circula el error). Es muy rápida y funciona muy bien para errores postsistemáticos (cuando el alumno conoce la solución) y para suscitar una reflexión en grupo que los lleve a encontrar soluciones válidas.

La *corrección resolutiva* marca el error y ofrece la solución. Exige mucho más tiempo y energía de parte del profesor, y acarrea el riesgo de que al recibir su trabajo el alumno entienda que ya está todo perfecto y no lo revise o de que corrijamos de una forma que no corresponda exactamente a lo que el alumno quería. En contrapartida, le muestra al alumno unas estructuras que no conoce o que aún no ha estudiado por su nivel de competencia en la L2.

La *corrección clasificatoria* separa los errores en grupos, siguiendo unas claves ya prefijadas por el profesor que «etiquetan» los errores: «S» para sintaxis, «VOC.» para vocabulario, «CONC.» para concordancia, etc.; estas etiquetas varían según el nivel del grupo y deben darse a conocer a los alumnos al empezar el curso. Este método de corregir permite que los alumnos busquen por sí solos la solución y participen más activamente. En los errores presistemáticos, en cambio, puede causar frustración y desánimo. Además requiere muchísimo tiempo del docente, sobre todo por la definición y variación de estas etiquetas, y también porque siempre surgen algunos errores difíciles de encuadrar. Personalmente, hemos tenido esta experiencia: en uno de nuestros centros de trabajo se intentó adoptar este método, pero no obtuvo éxito debido a la falta casi constante de tiempo extra para aplicarlo bien.

La *corrección mixta* une elementos de la *resolutiva* y la *clasificatoria*, pues el profesor muestra el error y marca la solución en casos más difíciles, pero añade una etiqueta en los que el alumno puede resolver solo. Resulta muy provechosa a largo plazo, ya que acompaña al alumno en su búsqueda por soluciones mientras fomenta su postura activa en la autocorrección. Pero exige mucho tiempo, y la elaboración y definición de las etiquetas.

3. ALGUNAS OBSERVACIONES FINALES

Entre todos los factores que hemos analizado para obtener éxito en la corrección, nos gustaría destacar la importancia de observar su situación concreta, el tipo de curso y su meta y la consideración y el respeto hacia el alumno.

Ser claro, sin ambigüedades; adecuarnos al método y los objetivos de cada actividad; adoptar formas amables y jamás descorteses; no exponer al alumno en público, y llevar en consideración su personalidad, sensibilidad y capacidad.

Estas son las actitudes que nos parecen esenciales si queremos aprovechar bien esta «obligación» dentro de nuestra labor docente.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, M., 1994, *Errores y fosilización*, Madrid, Edinunem.

Castro, F., 1997, *Uso de la gramática española. Nivel Avanzado*, Madrid, Edelsa.

Corder, S. P., 1973, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.

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

Moliné, R. R. y A. D'Aquino Hilt, 2004, *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa.

Muñoz Liceras, J., 1991, *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.

Penadés Martínez, I., 1999, *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués)*, Madrid, Edinumen.

Ribas, R., 2003, *Trucos para vencer los errores*, 2003, Ecos.

Vázquez, G., 2000, *La destreza oral*, Madrid, Edelsa.