El análisis de errores: propuestas de actividades para trabajar en clase

Ana Cristina dos Santos
(IL/Universidade Estadual do Rio de Janeiro-Universidade Veiga de Almeida)

Diego Fernando Cunha Silva
(PG-Universidade Veiga de Almeida)

CONSIDERACIONES INICIALES

Uno de los grandes dilemas de los profesores de lengua española que trabajan con alumnos de lengua materna brasileña es hacer que el alumno no use el tan temible «portuñol». La semejanza entre la lengua meta y la materna hace que el alumno muchas veces no identifique el error. Partiendo de esta hipótesis, decidimos investigar qué entiende el alumno como error, si identifica su error y los ajenos y qué estrategias podemos utilizar para disminuir la incidencia de los errores más comunes a los lusohablantes aprendices de español de manera que no se fosilicen. Algunos estadios de nuestra investigación ya se presentaron en algunos encuentros de profesores de español[1]. Así, de acuerdo con nuestras investigaciones anteriores y análisis de redacciones de aprendices brasileños de español como lengua extranjera (ELE), concluimos que dichos aprendices tienen una conciencia parcial de los errores que cometen.

Con el intento de concienciar al aprendiz del error cometido, proponemos el modelo de análisis de errores (AE) para la identificación, descripción y, luego, las posibles soluciones para el uso de los enunciados inadecuados, con relación a norma estándar de la lengua meta.

Sin embargo, estamos concientes que no siempre el profesor sabe cómo trabajar con el modelo de AE y muchas veces, cree que para tal, es necesario pensar en actividades pesadas, que incluyen más ejercicios gramaticales que los que suele aplicar. Para desmitificar esta creencia, este taller propone darle al docente algunas sugerencias de actividades lúdicas para desarrollar la expresión escrita. Cabe resaltar que las propuestas sugeridas están basadas en el modelo de AE, ya que los errores trabajados partes de los propios cometidos por un grupo en particular. De esta manera, el objetivo de la actividad lúdica es actuar directamente en las fosilizaciones manifestadas en la interlengua por dicho grupo.

Cabe resaltar que a lo largo del trabajo, adoptamos el término Interlengua, como lo propuesto por Selinker *(*ápud. Gargallo 2005: 391), para definir el

[1] En el XI Congreso Brasileño de Profesores de Español (2005), el XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes (2005) y el IV Congresso Brasileiro de Hispanistas (2006).

periodo transitorio de aprendizaje entre la lengua materna a la lengua extranjera; es decir, el sistema lingüístico transitorio que el alumno aún está construyendo. Además, utilizamos indistintamente los vocablos error, equívoco y lapsos, que para nosotros son sinónimos.

EL ANÁLISIS DE ERRORES COMO RECURSO DOCENTE

Se percibe que los profesores de ELE todavía consideran los errores como indeseables e indeseados; o sea, son señales de fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha visión se refleja en la actitud del aprendiz delante de sus equívocos que demuestra el mismo rechazo al errar. Para buscar el origen de la concepción tradicional del error, debemos retomar los métodos de base estructural de enseñanza de lengua extranjera que ve el error de modo negativo, como un elemento que en clase debe ser predicho y luego combatido. Al comentar el papel del profesor en dicho método, Melero Abadía (2000: 73) afirma que «juega un papel central y activo: se encarga de modelar la lengua, corregir y controlar los pasos del aprendizaje» y complementa al enseñar los procedimientos que se debe utilizar: «La corrección de errores gramaticales o de pronunciación es directa e inmediata».

Pocos son los profesores que, como nosotros, comparten de la concepción chomskiana del error. Dicha concepción considera el error como síntoma del progreso, cuya función es traducir las hipótesis creadas por el alumno 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 estudiante.

El error es, así, una herramienta que ayuda tanto al profesor como al alumno a identificar su nivel de progresión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta. Bajo 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 este 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.

Consideramos fundamental transmitir esa visión positiva sobre qué es el error al discente, con el objetivo de tornarlo consciente de su proceso de aprendizaje y autónomo para expresarse en lengua extranjera, dándole recursos para analizar los equívocos que se fosilizan en su interlengua.

LOS ERRORES FOSILIZABLES EN LA INTERLENGUA

De acuerdo con Marta Baralo (2005; 378), la fosilización es el mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada.

Si en la interlengua utilizada por el alumno aparecen errores que no podrían existir en el estadio de aprendizaje en que se encuentra y que, supuestamente, deberían haber sido superados anteriormente, se puede caracterizarlos como errores fosilizados. Los orígenes de algunos de estos errores están en las trasferencias que uno hace: sea desde su LM sea de conocimientos ya adquirido en la LE.

Selinker *(*ápud. Durão 2004: 63) subdivide las transferencias en dos tipos: la lingüística y la de instrucción. La transferencia intrusiva o de instrucción ocurre cuando no existe en la lengua materna una forma que el aprendiz perciba como posible de ser transferida para la lengua extranjera. Así que la transferencia intrusiva es el uso consiente de la lengua materna en la legua extranjera, como forma de rellenar la carencia que el propio aprendiz identifica. Ya la transferencia lingüística es el empleo de elementos, reglas y subsistemas de la interlengua que proceden de la lengua nativa del estudiante, sin que el mismo lo perciba.

La transferencia lingüística es la más peligrosa y poco considerada por los profesores que se limitan en corregirla, tachando los errores encontrados, sin conducir al alumno a un aprendizaje autónomo, capaz de identificar qué es lengua materna y qué es lengua extranjera. Los alumnos todavía están condicionados al sistema del método de base estructural: estímulo —respuesta— recompensa; es decir, responden al estímulo provocado por el profesor y esperan la recompensa por su producción. Así como los aprendices, los profesores también están condicionados a recompensar sea por una calificación, sea por un elogio solamente. En esta relación, el estudiante es parte superficial del proceso de aprendizaje, pues sin la ayuda del profesor no será capaz de analizar a qué nivel está su interlengua y cuáles son los errores que fosilizan.

Según Toríjano Peréz (2004: 38) los errores que surgen en el proceso de interlengua suelen aparecer de forma inesperada, cuando ya se creían erradicados y, por lo general, se producen en situaciones psicológicas especiales, tales como: poca atención lingüística; una mayor preocupación por el contenido que por la forma; en estado de ansiedad o cansancio; en contextos fácilmente asociados a los del lapsos. Una situación comunicativa donde el hablante tenga que hacer uso de la lengua meta, también puede ser desencadenante de la aparición de esos errores fosilizados.

Las causas por las que se producen las fosilizaciones no se han determinado con claridad y no es el objetivo de este taller apuntarlas, sino que señalar la importancia de analizar estas reglas y subsistemas lingüístico y no ignorarlos. Es nuestro objetivo también proponer atención a lo fosilizable en cada grupo en particular sin considerar generalizaciones; o sea, combatir la fosilización en la raíz para que el estudiante, al cambiar de nivel, no le acompañe los mismos lapsos.

LOS ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA

Es fundamental diferenciar los errores cometidos en la expresión escrita de los encontrados en la expresión oral, ya que las características de aparición, permanencia y tratamiento son diferentes.

Las características del habla son diferentes si comparadas a las de la escritura, sea en el ámbito sociocultural, pragmático, discursivo, gramatical o lexical. Generalmente, el hablante en un contexto de habla espontánea (situación de comunicación real) no tiene tiempo de pensar en sus enunciados y luego, producirlos. Por eso, la aparición del *output* idiosincrásico es distinto de la escritura, una vez que dicho estudiante a la hora de escribir dispone, generalmente, de tiempo para elaborar sus enunciados e incluso de rescribirlos. Así, los errores producidos en el habla y en la escritura deben ser analizados de acuerdo con sus particularidades.

Por este motivo, el taller que presentamos no enfoca los errores producidos en la expresión oral, sino a los de la expresión escrita. El enfoque en el error producido por la expresión escrita, se explica porque lo consideramos olvidado en clase y trabajados por los docentes de modo erróneo, pues cuando el tema es producción escrita, sea carta, redacción o incluso la propia evaluación escrita, el proceso se restringe a la ejecución del estudiante y la corrección del profesor. Por eso, proponemos actividades lúdicas con los propios errores cometidos por aprendices de un determinado grupo. El objetivo es tornar el discente consciente de su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciéndole descubrir sus propios lapsos, posibilitándole una autonomía a la hora de escribir y, sobretodo, de autocorregirse.

Daniel Cassany (2005: 932 y ss.) afirma que los aprendices tienen poca idea de la audiencia y menos conciencia del contexto, también hacen menos relecturas de sus borradores, así como desarrollan una revisión muy pobre centrada en la superficie textual y no tienen mucho control sobre su forma de escribir.

A causa de la costumbre metodológica a la que está sometido, en la cual solo el profesor corrige, el estudiante demuestra una enorme dificultad para revisar su propio texto. A partir de esta realidad, enfocamos nuestros esfuerzos en crear actividades en las que el aprendiz pueda autoanalizar sus enunciados de manera lúdica, sin darse cuenta, concientemente, de que lo hace.

Es relevante registrar los consejos de Sonsoles Fernández (2005: 430) a los estudiantes, en relación a los enunciados equivocados:

> Los errores son necesarios para aprender; no tengas miedo a hacer errores, pues si tienes miedo no practicas y no aprendes; con la práctica irás superándolos; haz un cuaderno con tus errores: buscando las causas y programando formas de superarlos; examina tu cuaderno para observar si vas superando los errores más repetidos; dedica tiempo a realizar las actividades que te propones para superar los errores y por fin ten paciencia contigo mismo.

Diferentemente, Cassany (2005: 938) sugiere a los profesores que corrijan solo los errores que el alumno pueda aprender, que corrijan mientras el alumno escribe o mientras tenga fresco lo que ha escrito. Además deben auxiliar en clase a los grupos y a las parejas que están escribiendo, corrigiendo las versiones previas al texto (borradores, esquemas), debe hablar con los autores, si es posible, antes de marcar gráficamente el texto, indicar los errores y pedir a los alumnos que busquen soluciones y mejoras. Es imprescindible dar instrucciones para mejorar el escrito: reescribir el texto; ampliar un determinado párrafo; añadir más puntos o comas en otro; dejar tiempo en clase para leer y comentar las correcciones; enseñar al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas de manera que utilicen la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación.

Según Gargallo (2005: 396), el propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma culta de la lengua meta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural. Así, las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer procedimientos didácticos que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de formas no deseadas en la interlengua.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES CON LOS PROPIOS ERRORES DE LOS APRENDICES

En este taller, exponemos actividades inspiradas en un análisis previo de análisis de errores manifestados en la expresión escrita de un grupo de alumnos brasileños de español LE —nivel intermedio y avanzado— que estudian en una escuela de idiomas del municipio de Río de Janeiro. Elegimos una escuela de idiomas para trabajar ya que los alumnos de la enseñanza regular no suelen realizar redacciones.

Notamos que los estudiantes después de hacer la redacción, no tienen la costumbre de revisar su texto y cuando lo hacen, no perciben la necesidad de rescribir una u otra palabra o estructura. No obstante, si cambiamos las redacciones y, luego le pedimos que uno corrija el texto del otro, encontrarán uno u otro equívoco, incluso rescribirán algunos fragmentos.

A partir de esta idea, elegimos fragmentos de redacciones que contengan enunciados equivocados y repartimos con el grupo para ver quien logra identificar el error. La práctica se dedica a resolver aquel error que el aprendiz no suele ver en su

texto. Lo que hacemos con nuestra actividad es forzarlos a verlo y a analizarlo sin decirle o dejarle que perciba que las frases trabajadas son suyas. Desde ya reconocemos que las actividades son trabajosas tanto para elaborarlas como para aplicarlas. Sin embargo, nuestro objetivo es convertir el estudiante en un agente activo en su proceso de aprendizaje brindándole autonomía para componer y revisar su texto. El tiempo mínimo para la realización de cada actividad es de 30 minutos.

Propuesta 1: Juego de la memoria

Etapa I. Instrucción al profesor:

1. Discute un tema cualquiera en clase. Luego, le pide al grupo que escriba una redacción.

2. Corrige normalmente las redacciones, sin escribir la forma correcta de los equívocos, solo los tacha.

3. Transcribe, en tiritas de papel cartón, los equívocos que en su opinión ya se fosilizaron.

4. Haz otra tirita con la corrección de cada equívoco. En esta etapa, ya corriges el error del alumno.

Etapa II. Instrucción al alumno:

1. Vira dos tiritas por vez.

2. A cada una que lea, di si está correcta o errada (aunque no sea el parejo).

3. Cuando encuentre el pareja de frases, di cuál es la equivocada y cuál es la cierta. Solo ganas el punto si dices la respuesta correcta.

4. Gana el alumno que más encuentra parejas de frases ciertas y erradas.

Etapa III.

El profesor le devuelve las redacciones corregidas al alumno.

Desarrollo de la actividad y recomendaciones:

Es una actividad para un máximo de 10 jugadores. Caso el número sea superior a 10, sugerimos que haga las tiritas de acuerdo con un grupo estipulado por el profesor. Ejemplo: separe las redacciones de un grupo de 4 alumnos y elabore la etapa uno. Después, separe las redacciones de otro grupo y así por el estilo. La actividad inicia con el profesor poniendo las tiritas en la mesa con las frases viradas para abajo. Es importantísimo que al final todos hayan leído todas las frases. Probablemente, muchos alumnos patearán cuando tengan que decir si la frase es correcta o no. Por eso, el profesor debe intervenir con una explicación. Si le parece pertinente, puede pedirle al alumno que escriba la forma correcta de los errores tachados en las redacciones.

Propuesta 2: Juego de cartas

Etapa I. Instrucción al profesor:

1. Discute un tema cualquiera en clase. Luego, le pide al grupo que escriba una redacción.

2. Corrige normalmente las redacciones, sin escribir la forma correcta de los equívocos, solo los tacha.

3. Elige 20 equívocos que en su opinión ya se fosilizaron y los transcribe, en forma de carta de barajas.

4. Elige 8 frases correctas de dichas redacciones. Total: 28 cartas.

Etapa II. Instrucción al alumno:

1. Elige 4 cartas al azar.

2. Al comprar una carta de la mesa, tira una a la basura.

3. No puedes nunca quedarte con más de 4 cartas.

4. Gana el primer alumno que consiga quedarse con las 4 cartas con frases correctas.

Etapa III.

El profesor le devuelve las redacciones corregidas al alumno.

Desarrollo de la actividad y recomendaciones:

Este juego es para grupos de 4 jugadores, pero se puede hacer en 4 parejas y adaptaciones. Lo importante que cada jugador reciba 4 cartas. El profesor distribuye las cartas, serán 16 cartas en las manos de los jugadores. Las otras (12) el profesor las dejará en la mesa viradas para abajo en un montón. Cada alumno, a su vez, comprará una carta y tirará otra a la mesa (que llamamos de tirar a la basura). Esta deberá ser puesta también virada para abajo, pues cuando termine el primer montón, este lo asumirá. En este juego, no se aconseja que el profesor intervenga. El juego se acaba cuando un alumno diga que consiguió 4 frases correctas. Solo gana si realmente las frases son las correctas.

Propuesta 3: ¿Dónde está el error?

Etapa I. Instrucción al profesor:

1. Discute un tema cualquiera en clase. Luego, le pide al grupo que escriba una redacción.

2. Corrige las redacciones, sin escribir la forma correcta de los equívocos, solo los tacha.

3. A su criterio, elige 20 frases con errores y las transcribe en tiritas o en forma de cartas.

4. Numera las cartas.

5. Repita esta etapa la cantidad de alumnos que tenga. Si son 5, cinco veces, si son 10, diez veces.

Etapa II. Instrucción al alumno:

1. Recibe 20 cartas.

2. Elige 10 cartas para que su pareja las corrija.

3. Debes tener un borrón para realizar las correcciones.

4. Nadie puede ver tu borrón.

5. Gana el que consiga corregir la mayor cantidad de frases.

Etapa III.

El profesor le devuelve las redacciones corregidas al alumno.

Desarrollo de la actividad y recomendaciones:

Este juego es entre parejas. Caso su número de alumnos en clase sea impar, sugerimos que haga tríos. El profesor debe repetir la etapa I de acuerdo con la cantidad de alumnos, pues todos tendrán que recibir las mismas cartas. Cada alumno elegirá cuál frase el otro corregirá y no debe permitir que nadie la vea. Ni su pareja. No se recomienda que el profesor explique cualquier error, mientras realizan las actividades. Es importante que las cartas estén numeradas para facilitar la corrección y organización en el borrón del alumno.

Propuesta 4: La subasta

Etapa I. Instrucción al profesor:

1. Discute un tema cualquiera en clase. Luego, le pide al grupo que escriba una redacción.

2. Corrige sus redacciones, sin escribir la forma correcta de los equívocos, solo los tacha.

3. Haz un listado de frases erradas y correctas en la cantidad que quiera. Harás cartelitos con valores. Ejemplos: uno con el valor 100 euros, el otro, 150 euros.

Etapa II. Instrucción al alumno:

Recibe el listado de frases numeradas.

Compra frases correctas.

Gana el cuarto a dar el lance mayor.

Etapa III.

El profesor le devuelve las redacciones corregidas al alumno.

Desarrollo de la actividad y recomendaciones:

En este juego la cantidad de jugadores es libre. Da igual uno como diez jugadores. El profesor distribuirá un listado o si tiene recursos, puede utilizar el cañón de luz o el retroproyector para que todos vean el listado al mismo tiempo. El profesor inicia la actividad permitiéndoles que digan sus lances, uno a la vez. Gana el cuarto o el quinto lance más alto. Este queda a criterio del profesor.

CONSIDERACIONES FINALES

Cuando se propone una actividad en la cual se trabaja de modo lúdico los propios errores de los estudiantes, no se espera que dichos alumnos superen sus equívocos inadecuados automáticamente. En verdad, se admite que vuelvan a cometerlos, pues como vimos, los errores fosilizables aparecen en las producciones escritas de manera inconsciente y sin justificativa aparente, una vez que surgen en situaciones en la que se cree no haber más dudas sobre determinado contenido.

Las actividades, entonces, serán el *input* que abarcarán justamente los errores que los alumnos no perciben, sin repetir explicaciones que ya se hicieron y no fueron lo suficiente. Tampoco, se corregirá simplemente la redacción en el acto mecánico de tachar lo que está inadecuado y rescribirlo. A partir de las actividades, el alumno podrá revisar contenidos, recordar reglas y a la hora de componer un nuevo texto, tendrá en mente la corrección lúdica de sus errores cristalizados, que le posibilitará la superación de ellos. El objetivo es crear situaciones que, a la hora de escribir su texto, le ayude a acordarse de la corrección.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo Ottonello, M., 2005. «La interlengua del hablante no nativo», en *Vademécum para la formación de profesores.* 2 ed., Madrid, Sgel, pp. 369-89.

Cassany i Comas, D., 2005. «La expresión escrita», en *Vademécum para la formación de profesore,* 2.ª ed., Madrid, Sgel, pp. 917-41.

Durão, A. B.A.B., 2004. *Análisis de Errores en la Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués,* Londrina: Eduel.

Fernández López, S., 2005. «Las estrategias de aprendizaje», en *Vademécum para la formación de profesores,* 2.ª ed., Madrid, SGEL, pp. 411-31.

Melero Abadía, P., 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Santos Gargallo, I., 2005. «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», en *Vademécum para la formación de profesores*, 2.ª ed., Madrid, SGEL, pp. 391-410.

Toríjano Pérez, J. A., 2004. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores,* Madrid, Arco Libros.