La autocorrección en la expresión escrita en la clase de Español como Lengua Extranjera

Alessandra Gomes da Silva
Luana Renata Pinheiro Dias
Instituto Cervantes São Paulo

1. INTRODUCCIÓN

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término error puede ser definido por «una cosa hecha erradamente» y «acción desacertada o equivocada». Cuando buscamos el concepto de error en la enseñanza de LE también podemos encontrar este valor negativo, o sea, la concepción del error como algo trasgresor, «desviación o uso incorrecto de una norma» (Blanco Picado, 2008).

Sin embargo, actualmente el tratamiento dado al error dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje está directamente relacionado con el concepto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Si aceptamos que el aprendiz es un sujeto activo, que crea hipótesis acerca de la lengua meta, debemos tratar el error como parte formadora y fundamental del dicho proceso, puesto que permite al alumno concienciarse de su interlengua y reorganizarla. Además, puede servir como una importante herramienta para la evaluación del profesor sobre su práctica docente.

Con la idea de que el trato al el error es importantísimo para el aprendizaje, quisimos trabajarlo de una forma más consciente en la expresión escrita de nuestros alumnos. Creíamos que, siempre y cuando el profesor y alumno sepan cómo trabajar el error, el aprendiz podrá desarrollarse en la lengua estudiada más rápidamente y con más autonomia. Pero, ¿cómo hacerlo?

Una corrección tradicional, con marcas rojas en los errores, sin distinguirlos o clasificarlos, y ofreciéndoles a los alumnos la respuesta «correcta» no destaca la importancia del error en el proceso de aprendizaje. Es un tipo de corrección que cansa al profesor, que muchas veces se desespera al ver la repetición de errores que no se erradican. Además, para el alumno, este tipo de corrección puede ser muy desmotivadora, una vez que en algunos casos la cantidad de rojos puede ser tanta que el alumno siente como si no hubiera aprendido nada, o inferior a los demás compañeros. Con esta

represión el alumno termina por creer que equivocarse es malo y deja de hacer sus hipótesis sobre el idioma, restringiendo su lenguaje en sus trabajos, perdiendo así en creatividad y capacidad comunicativa.

Por otra parte, hay una creencia por parte de los alumnos y de muchos profesores de que, en las escuelas, «los alumnos escriben para que el maestro 'corrija', es un mandato institucional mediado por el docente, quien corrige para cumplir con sus obligaciones profesionales» (Roitman). Si el profesor no hace «su parte», algunas veces, el alumno siente que el profesor no le da atención. Esta idea pertenece a nuestra cultura de aprendizaje y llevará tiempo para cambiar. Sin embargo, en situaciones en que hay este cumplimiento profesional, no necesariamente hay aprendizaje.

Este tipo de corrección está arraigado a metodologías donde la clase tiene como el centro el profesor, y que todo el conocimiento sale desde él hacia los alumnos. Si las metodologías cambian, ¿por qué no las correcciones? Con una corrección convencional el alumno es un sujeto pasivo y no razona el porqué de su error. Si el estudiante no tiene ningún tipo de esfuerzo (hasta preguntarle al profesor se consideraría un esfuerzo) podrá llevar más tiempo para asimilar la estructura equivocada.

2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en un instituto de lengua española ubicado en la ciudad de São Paulo. Ese instituto es reconocido en la enseñanza de ELE y también por la realización de diferentes actividades que permiten que los alumnos tengan un mayor contacto con la cultura española y/o hispanoamericana.

El curso de español de ese instituto hasta el momento de realización de esta investigación se dividía en ocho módulos de cincuenta horas de extensión cada. El libro didáctico utilizado por la institución es el Libro *Gente* para los seis primeros módulos y *A Fondo* para los dos últimos niveles.

La serie de libros *Gente* se define como un material con enfoque por tareas. En la presentación del libro se dice que los autores conciben a los aprendices de ELE como agentes sociales, o sea, individuos que pertenecen a una sociedad y que tienen que realizar tareas según las circunstancias, ambiente y campo de actuación. Según Juan Lázaro (1999), dentro del enfoque por tareas «la atención se desplaza al alumno y a su forma de aprendizaje».

Es importante observar que de acuerdo con la metodología del material didáctico y de las clases ofrecidas por el instituto, el alumno siempre debe «hacer algo», o sea, debe ser un sujeto activo, autónomo y responsable de su aprendizaje. El profesor es concebido como un asesor que interviene y ayuda a sus estudiantes según las necesidades que aparezcan en el aula.

El grupo analizado estaba compuesto de trece alumnos, que cursaban el sexto módulo, nivel que equivale a un B2, de acuerdo con el Marco Común de Referencia. El curso se daba en dos clases semanales de una hora y media de duración cada una.

Con el objetivo de conocer mejor a esos aprendices se realizó una encuesta con la que pudimos enterarnos acerca del promedio de edad, la formación académica y el tiempo de estudio de español. Se observó que la edad de los participantes iba desde los 20 hasta los 54 años. Con respecto a la formación académica se puede decir que se trataba de un grupo instruido, ya que todos los participantes tenían el nivel superior o lo estaban por concluir. El tiempo de estudio de español entre los aprendices no era uniforme, puesto que algunos alumnos ya habían participado en cursos intensivos, lo que supone un período menor de estudio formal del idioma. A partir de la encuesta pudimos observar que la mayoría estudiaba español entre 2 o 3 años.

Con todos estos datos, se puede constatar que se trata de un grupo heterogéneo y eso se vio reflejado no solo en el salón de clase, sino también en las producciones escritas.

3. LA INVESTIGACIÓN

Tratando de poner en práctica nuestras hipótesis, empezamos a utilizar una marcación en sus producciones escritas, pero sin poner la corrección propiamente dicha. En otras palabras, se marcaron los errores para que el alumno se diera cuenta de que había un desvío y que era necesario hacer una reformulación.

Señalar los errores sin corregirlos, además de ser atractivo visualmente, favorece la segunda lectura de las tareas. El alumno deja de ser un receptor de información y se encuentra ante una tarea: autocorregirse. Es decir, el aprendiz actúa, reflexiona sobre su propio aprendizaje y por eso podrá conseguir, a largo plazo, producir textos mejor elaborados no solo desde el punto de vista gramatical, sino también funcional. Con el objetivo de comprobar la idea, de que los alumnos podrían desarrollarse más rápidamente

- Carta de protesta – Los estudiantes debían escribirle una carta al alcalde, exponiendo sus quejas y sugerencias sobre los problemas de la ciudad.

- *Si pudieras escoger ¿cuál personaje de la ficción serías? ¿Por qué?* Los alumnos debían escoger el personaje de ficción que más les gustaría ser, describirlo y justificar su elección.

- Texto argumentativo sobre la Eutanasia – tras la presentación de un fragmento de la película *Mar adentro*, la lectura de cartas argumentativas y un debate sobre el tema, los alumnos debían escribir un texto argumentativo sobre la cuestión.

Después de entregadas las redacciones, con sus marcas de corrección, el alumno tendría un tiempo para analizarlas, identificar los problemas y corregirlos. Tanto en la primera como en la tercera redacción se les pidió que las reescribieran.

Nuestro objetivo era que a partir de este análisis se pudiera averiguar si había evolución en las producciones escritas de los alumnos. O sea, comparar los errores hechos en las dos primeras redacciones con la última y descubrir si se repetían, cuáles eran los más frecuentes, etc.

4. TIPOS DE ERRORES MARCADOS

En un primer momento es importante hacer una consideración sobre la diferencia entre error y falta. Según Rigamonti (1998), un error es una incorrección producida por un conocimiento inadecuado de la regla de la lengua aprendida, y puede darse tanto a nivel de competencia lingüística (conocimiento explicito de la lengua) como comunicativo. Ya la falta puede ocurrir por distracción, cansancio etc. estando en el nivel de la ejecución de la tarea, no de la competencia.

Durante el trabajo con el grupo se marcaron tanto faltas como errores. Los alumnos tenían mucha facilidad en identificar las faltas, pues se daban cuenta de que no tenían un real problema con estas estructuras. Ya los errores, muchas veces, necesitaron el auxilio del profesor para arreglarlos, por ser de más difícil identificación, para algunos alumnos. Las estructuras no aprendidas anteriormente fueron comentadas al final, junto con los comentarios generales.

En la corrección se dio principal destaque a los que tenían posibilidad futura de fosilización. Una vez que el grupo ya estaba en un nivel «avanza-

do» ya conocían la mayor parte de las estructuras usadas. Durante nuestro análisis hicimos un recorte para que la comparación fuera más fácil. No analizamos los problemas organizacionales del texto (como coherencia, cohesión, organización de ideas, etc.), sino examinamos las faltas y los errores léxicos, de ortografía y morfosintaxis.

Las correcciones con marcas fueron seguidas de comentarios al final de cada tarea tanto para motivar como para orientar al estudiante en sus autocorrecciones. Además intentamos incentivar a los alumnos el uso de herramientas para las soluciones de los problemas. Se propuso el uso de diccionarios, consulta a gramáticas en la biblioteca, sitios de Internet o consultas a los compañeros.

Las correcciones por los alumnos han sido tratadas como tareas pedagógicas. Una tarea pedagógica es «una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta)» (Nunan, 1989). En este caso los aprendices empezarían una reflexión sobre la forma y no una función comunicativa. Encontrar la solución de los problemas sería como un desafío a cumplir.

5. REACCIÓN DE LOS ALUMNOS

Para usar las redacciones como parte de este trabajo, pedimos autorizaciones a los alumnos, con la condición de que se omitieran sus nombres. Todos los de este grupo aceptaron participar en la investigación.

En los primeros días de clase algunos de los estudiantes fueron reacios a la manera de corregir, porque no se sentían capaces de hacerlo. Argumentaban que si estaba mal era porque no sabían la respuesta. En la primera corrección algunos tuvieron que tener especial atención del profesor para que se dieran cuenta de los desvíos y pudieran reorganizar su texto.

Solo uno de los alumnos creyó hasta el final del curso que las correcciones no le servían.

6. LA COMPARACIÓN DE LAS REDACCIONES

Después de marcados los errores morfosintácticos, léxicos y ortográficos, los separamos por alumnos y comparamos si los problemas volvían a aparecer en redacciones futuras. Mientras separamos los datos fuimos

constatando que los errores que aparecían nunca se repetían (los alumnos nunca se equivocaban en la misma estructura).

Este hecho nos ha llamado mucho la atención, aunque supiéramos que la cantidad de muestras y de tiempo analizado no era suficiente para llegar a conclusiones efectivas sobre el tema, porque no podíamos medir el desarrollo en tan poco espacio de tiempo. Las causas de las no repeticiones pueden haber sido muchas, entre ellas:

- Por tratarse de redacciones con temas distintos, los aprendices pueden haber elegido vocabulario y estructuras distintas;
- Los alumnos, consciente o inconscientemente, eligen no usar las palabras y estructuras en que se equivocaron en otra situación.

Además de esto, otro dato importante es que han sido pocos los casos en los que las estructuras que habían corregidas por los alumnos fueron utilizadas nuevamente. Fueron en total tres casos en los que se pudieron comprobar que hubo un aprendizaje de las estructuras anteriormente autocorregidas.

Uno de los casos fue el uso de la conjunción *sin embargo* que en la primera de las redacciones el alumno la usa con el sentido de *además*:

> para una distancia de 5 km de mi trabajo hasta mi casa tuve 1h30 de viaje. Eso es increíble. ***Sin embargo***, el tráfico en las zonas de construcciones del metro no se pueden hacer casi nadie. (al.2 red.1).

Ya en la tercera redacción usa correctamente el conector:

> (…) Eliana que vives en coma irreversible por los últimos 11 años, tienen el derecho de sus médicos y familia por desconectar los equipos que la mantienen viva isoladamente. **Sin embargo**, ¿cómo decidir o que la mantenía más vida normal? (al.2 red.3).

No se puede comprobar que el alumno realmente incorporó la estructura, pero por lo menos se puede afirmar que hubo un cambio positivo.

Con relación a las faltas, se observó que hubo la disminución de su ocurrencia. Un ejemplo fue la mezcla de concordancia entre sujetos en tercera persona (de plural o singular) y verbos en la segunda de singular. Eso ha sido visto en la redacción de dos alumnos, pero nos dimos decuenta que en la misma redacción este error a veces aparecía y en otras no. Véase el siguiente ejemplo:

(...) que **personas** como esa mujer italiana que *vive**s*** en coma (…) *tienen* el derecho (…) (al.2 red.3).

Se observó que este tipo de error no aparece en las primeras redacciones del estudiante. Lo mismo pasa con los verbos en Pretérito Imperfecto del indicativo, donde está el problema, causado por la interferencia del portugués entre la escritura con la *v* o la *b*, en la misma oración aparecen ambos:

Y a esos pienso que deben ser hecho lo que *desea**v**an* cuando *esta**b**an* bien (…) (al.6 red.3)

7. CONCLUSIÓN

Aunque sepamos que las muestras son pocas y fueron tomadas en un espacio corto de tiempo (si los alumnos aprenden corrigiéndose debe ser un proceso a largo plazo, pues exige reflexión y maduración de las ideas), nos pareció muy interesante estudiar el tema. Además de tener una experiencia práctica de investigación de una hipótesis hemos llegado a algunas observaciones sobre la autocorrección.

La corrección por marcación nos pareció efectiva para el problema con las faltas (problemas de escritura causados por la falta de atención, cansancio u otros factores), pues aparentemente los alumnos empiezan a dar más atención a lo que escriben. En el caso de los errores (de estructura o de escritura) hubo pocos casos de avance para que se pueda llegar a una reflexión. Sin embargo, aparentemente las estructuras que están en proceso de consolidación, pueden presentar menos posibilidad de fosilización (pues el estudiante pondrá más atención a la estructura).

Si salimos de la visión solamente de la corrección, este tipo de ejercicio con los alumnos fomenta la autonomía en el estudiante. Obliga al alumno a usar nuevas herramientas en la búsqueda del conocimiento: diccionarios, gramáticas, Internet, etc. Eso, por si solo, ya es una gran conquista.

Otra observación general importante es la constatación de que los errores y faltas no se repiten tanto como imaginamos mientras vamos corrigiendo las tareas. Si pudiéramos visualizar las estructuras en las que se equivocan los alumnos y las que hacen bien, podríamos darnos cuenta con más facilidad de su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco Picado, A. I., 2008, *El error en el proceso de aprendizaje*. Disponible en: www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html, acceso el: 15/09/2008.

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

Juan Lázaro, O., 2007, «La enseñanza mediante tareas. 1999», en: Pilar Salamanca *et al*., *La biblioteca de Gente 1,* Barcelona, Difusión.

Nunan, David, 1996, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Ed. Cambridge.

Rigamonti, D., 1998, «La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes italófonos de ELE», en*: Carabela Segunda Etapa - Expresión escrita en el aula de ELE*. Madrid, SGEL.

Roitman, E. S., «El cambio de las prácticas en escritura. Los aportes del cognitivismo». Disponible en: www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/completos/Sopkin%20de%20Roitman.doc, acceso el: 12/03/2009.

Santos, A. C. dos y Cunha Silva, D. F., 2005, «El análisis de errores: una herramienta en la enseñanza de la gramática de ele para alumnos brasileños»*, XIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*.