

## Corrección de errores en la expresión oral

---

SONSOLES FERNÁNDEZ

Consejería de Educación de Lisboa

### 1. Introducción

El título plantea una aseveración cuando es un tema sobre el que todos nos interrogamos: ¿Corregir o no corregir en la expresión oral? Propongo, para empezar, dos situaciones marcadas por un error:

1. Ali llega muy tarde a clase; la profesora se interesa y se establece este diálogo:

Prof. —*Hola, ¿qué te ha pasado?*

Ali —*Sí, yo ha ido al médico porque...*

Prof. —*No, no ha ido.*

Ali —*Sí, sí ha ido porque...*

Prof. —*No, no, yo he ido.*

Ali —*¿Usted también?*

Prof. —*No, no; escucha: Yo he ido, él ha ido...*

Ali —*¿? ¿Quién? Bueno, yo ha ido porque...*

...

2. En la tienda. Lara, una de mis alumnas portuguesas, acaba de comprar un reloj y le pide a la dependienta:

Lara —*¿Me puede hacer un embrujo?*

Dep. —*(Con cara de espanto.) ¿Un embrujo?*

Lara —*Sí, sí (mueve las manos alrededor del reloj), un embrujo para regalo, como ése.*

Dep. —*¿Un paquete? ¿Un paquete para regalo?*

Lara —*¿Un paquete?*

Dep. —...

La dependienta le explica lo que es *embrujo* en español, se ríen las dos y Lara le cuenta que en portugués *paquete* se dice *embrulho* y que... A Lara ya no se le olvida y lo recoge divertida en su diario de viaje.

En el primer caso, la corrección no es eficaz y quiebra la comunicación; en el segundo, se produce una reparación oportuna, que lleva, además, al aprendizaje. ¿Por qué ocurre esto? En las páginas que siguen vamos a intentar responder a esa pregunta abordando el corregir o no corregir, qué, cuándo y cómo corregir, por qué algunos errores se resisten más que otros y qué hacer para superarlos. Nuestras respuestas se van a enmarcar, por un lado, en el análisis de lo que son los errores y de su papel en el aprendizaje de la lengua y por otro, en la observación del desarrollo de la expresión oral. En todo el trabajo subyace, además, la reflexión sobre qué entendemos por corrección.

## **2. Los errores**

En términos generales se considera «error» a toda transgresión involuntaria de la «norma». Y la norma, ¿qué es?: un sistema de reglas que define lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es «normal», común en una comunidad dada.

Para el que aprende una lengua, los errores son, casi siempre, una limitación que, en el caso de alumnos adultos, implica muchas veces un recorte de la comunicación. Para el profesor, los errores son su campo de batalla; tanto que, en esa guerra, puede olvidarse de todo lo demás, sobre todo del desarrollo de la comunicación y de la posibilidad de que el aprendiz reestructure ahí sus hipótesis; en el afán de corregir, muchas veces, se interrumpe constantemente la comunicación sin conseguir el objetivo. A veces no entendemos cómo, si lo hemos enseñado bien y lo hemos explicado clara y explícitamente, vuelve a aparecer el mismo error; olvidamos algo tan obvio como que no es lo mismo saber cómo funciona un coche, por ejemplo, que conducirlo, y del mismo modo, conocer la gramática de una lengua que utilizarla.

### **2.1. Los errores en el proceso de aprendizaje**

En el aprendizaje el error es intolerable. En el aprendizaje el error es necesario.

Son dos posturas encontradas: la primera procede de la aplicación, en los años cincuenta, de la psicología conductista al aprendizaje de lenguas. Esta postura sostenía que si se permitían los errores, éstos creaban malos hábitos y que era necesario crear un método de mecanización de las estructuras problemáticas —originadas por las diferencias con la lengua materna

(LM)— para que el error no llegara a producirse; se pensaba así prevenir la dificultad y conseguir un aprendizaje sin errores (Weinreich, 1953:1)<sup>1</sup>. La superación de estos planteamientos a partir de los años sesenta se debió a varios factores: a) los métodos puestos en práctica no consiguieron evitar los errores; b) investigaciones posteriores pusieron de manifiesto que sólo una parte de ellos estaba originada por la interferencia de la LM; c) se criticó el proceso de aprendizaje de la lengua que se apoyaba en la repetición hasta la mecanización (Chomsky, 1959).

La segunda postura, derivada de una psicología cognitiva y del análisis de errores, postula que el aprendizaje de la lengua es un proceso creativo de formación, contraste y confirmación de hipótesis, a partir de los datos a los que se está expuesto y de la práctica interactiva en situaciones de comunicación<sup>2</sup>. En ese proceso, el aprendiz va pasando por una serie de fases —interlenguas— caracterizadas por unas reglas propias, distintas, en parte, a las de la lengua meta. Desde este análisis, lo que llamamos «errores» son los productos de las reglas de esas sucesivas interlenguas, que van evolucionando hasta llegar a la lengua meta. Si no se pasa por esas fases y, por tanto, si no aparecen los «errores» o producciones específicas, no se llega a aprender una lengua<sup>3</sup>. El análisis de errores (AE) ha demostrado que muchos errores de los aprendices de lenguas extranjeras (LE) son semejantes a los que se producen en el aprendizaje de la LM (*\*ha escrito, maquinero, muchila*) y que algunos de los mecanismos que subyacen en esas formaciones (generalización, analogía, simplificación) son los mismos que se verifican en la adquisición de la LM; en el caso de un niño que dice, por ejemplo, *teno* por *tengo* nadie lo considera un error, sino una producción propia de una fase de su evolución lingüística; en el caso de un aprendiz de lenguas esa misma producción obedecería a los mismos mecanismos (regularización del paradigma) y, por tanto, no sería propiamente un error, sino una producción específica de una etapa de su aprendizaje.

## 2.2. Errores y faltas

En la bibliografía sobre el AE se suele distinguir entre *errores* y *faltas*. Los primeros serían los que reflejan la competencia transitoria; o sea, los

<sup>1</sup> Ver también FRIES, C. (1945) y LADO, R. (1957).

<sup>2</sup> El generativismo subraya la capacidad innata para el aprendizaje de la lengua. VIGOSTSKY, L. S. (1977), pone el acento en el lenguaje como comunicación y en su desarrollo a partir de los intercambios lingüísticos. HYMES, D. (1972), con el concepto de competencia comunicativa, amplía la visión del dominio de la lengua a la capacidad, no sólo de producir todas las frases de una lengua (la competencia lingüística de Chomsky), sino a la de hacerlo de forma adecuada en las múltiples situaciones de comunicación (competencia comunicativa). Ver también en FAERCH, C. y KASPER, G. (1983), una síntesis de los mecanismos o estrategias que funcionan en la apropiación interactiva de la lengua.

<sup>3</sup> Como obra básica para comprender el concepto de «Interlengua», nos remitimos a CORDER, S. P. (1981); ver también nuestro trabajo (1997).

errores sistemáticos de una fase de la interlengua y los segundos, los no sistemáticos y que pueden aparecer en la producción de cualquier hablante, nativo o no. Existe, sin embargo, otra visión de lo que es la falta que nosotros asumimos y que es rentable, sobre todo, al valorar el tema de qué corregir o no corregir en la producción de los aprendices de lenguas; *falta*, como su nombre indica, sería lo que falta, a lo que todavía no se ha llegado, ni en la propia interiorización de la lengua, ni en los programas que se desarrollan en clase. Las producciones incorrectas originadas por faltas (por lo que todavía no se conoce), como, por ejemplo, las oposiciones *ø/el*, *canté/cantaba*, *tú/usted* para un alumno principiante, no serían corregibles todavía en ese estadio.

### 2.3. Errores transitorios, fosilizables y fosilizados

En el aprendizaje de las LE ocurre, sin embargo, algo que normalmente no se verifica en la adquisición de la LM: la permanencia de un error en sucesivas fases del desarrollo, o incluso la fosilización de algunos de ellos. Estamos ante la clasificación de «errores transitorios o de desarrollo, errores fosilizables y errores fosilizados»<sup>4</sup>, clasificación relevante desde un punto de vista didáctico.

*Errores transitorios o de desarrollo* son los propios de los diferentes estadios de la interlengua, que tienden a superarse en etapas posteriores; reflejan las estrategias que el aprendiz utiliza para aprender y son el resultado del proceso de formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. El avance y la superación de estos errores se produce por las sucesivas formaciones, contrastes y afirmaciones de nuevas hipótesis, en un contexto lingüístico cada vez más amplio y rico. El no avance o fosilización se genera por la falta de motivación, cuando se ha conseguido ya un nivel suficiente de comunicación y no se requiere aprender más (Schumann, 1977).

Los errores de desarrollo no haría falta corregirlos, sino tratarlos integrados en todo el proceso didáctico. Es en la interacción comunicativa donde se originan las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua —y los errores— y es ahí donde evolucionan hasta su superación. Ante una necesidad real o una motivación fuerte para entender, hablar, leer o escribir, se activan los mecanismos de aprendizaje y se empiezan a formar hipótesis, a partir de los datos de que se dispone; en ese proceso, el aprendiz induce reglas, todavía parciales o demasiado generales, que se irán matizando si la motivación continúa y se dispone de un contexto lingüístico rico. La dinámica de la clase debe prever un método que estimule ese proceso de des-

<sup>4</sup> Ver el estudio de FERNÁNDEZ, S. (1996), sobre los errores transitorios y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE.

pertar el interés y de promover la formación de hipótesis; a partir de ahí, facilitará el material, los datos de donde se puedan extraer los recursos que se necesitan para responder a la motivación inicial y las situaciones comunicativas donde se pueda ensayar, rechazar o confirmar las hipótesis; finalmente, ayudará a que se conceptualicen las hipótesis válidas, se consoliden y se tengan disponibles para su recuperación. En esa dinámica, los errores de desarrollo de cada fase van superándose y la corrección sobre lo que se está trabajando sería una forma más de ayudar a contrastar las hipótesis.

*Errores fosilizables* son aquellos que ofrecen una especial resistencia, ya sea por la complejidad o polisemia de la estructura en cuestión, por el contraste con la lengua de origen, donde esa estructura es menos «marcada», menos compleja, o por la no interiorización de diferencias parciales. Ofrecen una dificultad intrínseca las oposiciones singulares o marcadas de la lengua meta, especialmente cuando en esa oposición entran en juego aspectos pragmáticos, estilísticos o discursivos en los que la intención del hablante decide la utilización de una forma u otra. Por ejemplo, las oposiciones entre los tiempos del pasado, sobre todo entre los pretéritos perfectos —simple y compuesto— y el imperfecto, el uso u omisión del artículo, la presencia o ausencia del pronombre *se*, la oposición *ser/estar* + adjetivo. En estos casos, la dificultad no se debe sólo a que esa oposición no existe en LM, o tiene otra distribución, sino sobre todo a la sutilidad de la oposición en la lengua segunda (L2). Son también difíciles de captar las estructuras en las que no hay simetría forma/significado/función, ya sea por la polisemia de una forma para cumplir diferentes funciones o, por el contrario, por la diversidad de formas para una misma función. Un caso ejemplar de esta disimetría es el de las preposiciones. Del mismo modo, ofrecen una dificultad intrínseca, aunque más superable, las formas y estructuras próximas que se cruzan entre sí (*fuilfue, pasar/pasarlo*), o los lexemas de un mismo campo semántico, pero que se oponen por semas específicos (*estudiar/aprender, acercarse/llegar*), o por una combinatoria gramatical (*está/n/hay/tener*).

La LM puede interferir de una forma insistente en la interlengua, provocando errores resistentes, especialmente cuando la oposición en juego es más nítida, menos marcada en la LM que en la lengua meta (Eckman, 1977; Schachter, 1974), como puede ser el caso de la presencia o ausencia del pronombre personal sujeto para un aprendiz con una LM donde este pronombre sea siempre obligado. Ofrecen también resistencia las oposiciones que, aun existiendo en la LM, presentan una distribución diferente en las dos lenguas o varían en la forma de aplicación (Stockwell y otros, 1965); sirvan como ejemplo las oposiciones *ir/venir, traer/llevar*, que funcionan en muchas lenguas pero con distribuciones diferentes. La influencia de la LM en estos casos puede provocar errores fosilizables y es la mayor causa de los errores fosilizados, pero lo que suele provocar, sobre todo, es un período más amplio de permanencia en un estadio o una evolución con pasos intermedios.

La dificultad puede obedecer también a causas personales, a la percepción que tenga el aprendiz de la distancia entre la L1 y la L2, a las diferentes formas de acercarse a la lengua, a la motivación por adquirir un grado más alto de integración o sólo de subsistencia, a la edad, etc. En el campo de la fonética, por ejemplo, una presentación rápida de modelos que ofrezcan sonidos nuevos y diferentes para el aprendiz, provoca una sensación de dificultad que bloquea el proceso, y provoca distorsiones de todo tipo (*calamareros fritos, raja por jarra* o viceversa), hipercorrecciones y evasiones.

Por último, pero importante desde un punto de vista didáctico, la dificultad puede ser inducida por la metodología, por el tipo de acercamiento a la lengua (instrucción formal o adquisición natural, pobreza de datos o materiales con lenguaje no auténtico, organización de las secuencias, inconsistencia de las conceptualizaciones, superabundancia o ausencia de conceptualizaciones). Por ejemplo, un método estructuralista puede inducir a la utilización del pronombre sujeto y a la repetición de la pregunta en la respuesta, ignorando que esa forma añade un significado nuevo que seguramente no se ha querido transmitir. Un fallo de conceptualización provoca en muchos aprendices, por ejemplo, el uso del imperfecto con un valor «durativo», que se traduce en frases del tipo *estudiaba toda la noche*.

El tratamiento para *los errores fosilizables* insiste en la práctica interactiva que hemos planteado para los *errores transitorios*; además debe buscar otros momentos para llevar al aprendiz a tomar conciencia del problema y ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis. Al mismo tiempo es necesario favorecer la adquisición correcta con actividades apropiadas, como describiremos más adelante.

Existen también *errores fosilizados*, que, como su nombre indica, son aquellos que se han fijado y no evolucionan ya; la fosilización se produce normalmente cuando el aprendiz ha conseguido un nivel de comunicación que considera suficiente y no sigue motivado para seguir aprendiendo; son los típicos errores de los grupos de población extranjera que se integran poco en la sociedad y que llegan a constituir una variedad de la norma estándar. También son *errores fosilizados* los que pueden emitir personas con un alto dominio de la lengua en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor enmienda. Es importante subrayar que los *errores resistentes*, que perduran de una etapa a otra, los consideramos *fosilizables*, no fosilizados, porque el proceso no se ha estancado. Los *errores fosilizados* no parecen corregibles y la mejor postura ante ellos es la tolerancia; corrigiendo un *error fosilizado* sólo se consigue marcar una postura de poder, no la superación del error.

### 3. Corrección y tratamiento del error

Habitualmente se entiende por «corrección» la llamada de atención directa y puntual sobre el error. Centrándonos en la expresión oral, el que corrige interviene para repetir, de forma correcta, la estructura errónea o para hacer notar la incorrección con algún tipo de interrogación, de forma que el aprendiz pueda reparar él mismo el error. El tratamiento del error, sin embargo, es un concepto más amplio que recorre todo el proceso didáctico y que puede incluir, en algunos momentos, la corrección puntual, pero que tiene en cuenta factores que van desde la motivación, el desarrollo de estrategias, la formación y contraste de hipótesis, la ejercitación, hasta el cuidado con los materiales y datos a los que se expone al aprendiz.

#### 3.1. Corrección puntual

Hemos apuntado que esta corrección puede ser una forma más de contrastar hipótesis y tratar el error; de acuerdo con ello, vamos a delimitar qué corregir, cómo y cuándo en el proceso de aprendizaje, para que esa acción ayude a superar el error. Antes, sin embargo, es necesario salir al paso de las falsas creencias sobre el papel de la corrección; muchos alumnos piden que se les corrija continuamente, porque están convencidos de que es así como aprenden. En este punto es importante «negociar» con ellos, debatir la cuestión, demostrarles cuándo interiorizan la corrección y cuándo no, explicarles el papel de los errores y llegar a un acuerdo sobre el qué, el cuándo y el cómo corregir, así como sobre las actividades colectivas y personales para la superación de los errores.

#### *Cuándo corregir*

- Motivación e incentivación de hipótesis.

Éste es el primer momento del proceso de aprendizaje: ante una situación comunicativa intentamos activar los esquemas de conocimiento del alumno y sus mecanismos de aprendizaje para que empiece a formar hipótesis; es el momento en que el alumno debe tomar conciencia de lo que le falta, de lo que necesita aprender y de provocar las dudas que se van a ir aclarando después; es un momento para animar, para sugerir, para subrayar los aciertos o para realizar pequeñas reparaciones puntuales, más que para corregir; todo ello con el objetivo de preparar el momento de búsqueda de lo que se necesita y de contrastar las primeras hipótesis.

- Actividades centradas en la forma.

Acompañando el proceso de aprendizaje, después de incentivar a los aprendices a formar hipótesis sobre un punto concreto y de contrastar esas hipótesis en el material elegido, es el momento de realizar una serie de actividades, más o menos controladas, que tienen el foco puesto en la apropiación de las estructuras correspondientes. En ese momento, es eficaz la corrección puntual y no tanto enmendar lo que no es correcto, sino, sobre todo, haciéndolo notar para que el propio aprendiz lo pueda corregir.

- Actividades centradas en el mensaje.

En la *interacción oral*, entendida como intercambio de significados, la reacción adecuada del interlocutor es la de cooperar, ayudar, reparar, no propiamente la de corregir. Si el aprendiz está intentando comunicar algo, la corrección, normalmente, pasa inadvertida y por tanto, es ineficaz; es más, puede ser contraproducente si produce inseguridad y bloquea la intensa tarea cognitiva de búsqueda de palabras que se está llevando a cabo, organización de frases, activación de todo lo interiorizado, reformulación de hipótesis y desarrollo de estrategias para cumplir el objetivo de transmitir algo. Si este proceso se inhibe, se pierde la ocasión de poner en marcha los mecanismos que llevan al aprendizaje de la lengua. Con todo, la corrección puede ser eficaz si el aprendiz monitoriza en un alto grado y si se siente como una ayuda, no como un control; cuando el alumno ha tenido ocasión de activar sus mecanismos y ha generado dudas o dobles hipótesis sobre la forma de decir algo, la corrección puede ayudar a confirmar la hipótesis válida; esto suele ocurrir en los aprendices de nivel alto, cuando los problemas se van acotando y la motivación ha superado la fase de comunicación básica para alcanzar la de expresión personal y la de integración.

En la *exposición* de un hecho o de una idea, la intervención más eficaz es la de colaborar con signos de comprensión, ayudando con la palabra que falta o completando la frase que no se consigue cifrar. El aprendiz, al comprobar el éxito de poder expresar algo con sus escasos recursos y el interés que ha despertado en su interlocutor, se siente motivado para seguir intentando expresarse en la nueva lengua. En la clase, sin embargo, la repetición de un error por parte del que expone, y más si este error incide sobre puntos ya trabajados, puede generar confusión en el resto de los alumnos. En esos casos, se puede practicar la «corrección comunicativa»; o sea, la que realizamos en una conversación normal, cuando somos uno más en la interacción, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una opinión, etc., de forma que no se interrumpa la comunicación, sino que, por el contrario, se dé la oportunidad de oír de forma correcta una determinada estructura. Y esto no tanto para el que expone, sino sobre todo para los que

escuchan, pues aunque estén también centrados en el mensaje, tienen más capacidad de monitorizar en ese momento.

Una vez terminada la exposición y después de haber reaccionado al mensaje, se pueden comentar dos o tres aspectos formales o entregar al interesado una nota con los errores que consideremos que debe trabajar. Si se cree oportuno, se realizan una serie de actividades centradas en esos aspectos formales (ver *infra*).

### ***Qué corregir***

Sin detenernos en las características de este canal de comunicación, los errores que encontramos en la expresión oral de los aprendices de E/LE, además de los generales del proceso de aprendizaje (léxicos, semánticos, morfosintácticos, discursivos y pragmáticos), son los relacionados con la pronunciación, entonación, ritmo, fluidez, los provocados por la ansiedad y los derivados de la interacción comunicativa: conectores y modalizadores de la conversación, adecuación a la situación, signos de cooperación y reacciones adecuadas, turnos de palabra, pausas y control del discurso. La apropiación de todos esos aspectos y el tratamiento de los errores forman parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la solución no está, como siempre, en la simple corrección puntual.

Teniendo en cuenta esas consideraciones y el cuándo y el cómo corregir, se pueden dar algunos criterios sobre qué errores corregir:

- Los que producen más distorsión del mensaje.
- Los que inciden sobre los puntos que se están trabajando (los propios del nivel y de la unidad).
- Los errores fosilizables.
- Las frases erróneas concretas más usuales que ya se han practicado.

### ***Cómo corregir***

Recordamos las premisas:

- El error es necesario para aprender, no es un delito.
- La corrección didáctica tiene el objetivo de ayudar y favorecer el proceso de aprendizaje, no de resaltar lo negativo, ni de poner en evidencia a la persona, frustrarla o humillarla.

Asumidas esas premisas, no sólo por el profesor, sino por todos los componentes de la clase, es fácil dar con el modo de corregir en cada situación y a cada persona en particular.

Como apuntábamos más arriba, la corrección es más eficaz cuando se realizan actividades posibilitadoras *centradas en la forma*; en esas situacio-

nes un gesto de interrogación o duda, repetir la frase interrogativamente hasta el elemento problemático o realizar algún que otro gesto convenido más o menos lúdico, ayudan a que el aprendiz tome conciencia del problema y a que él mismo pueda autocorregirse; en esos casos la reparación inmediata por parte del profesor es menos eficaz. En el trabajo por parejas o en grupo, la mutua ayuda o la corrección, incluso dudosa, de los compañeros puede favorecer aún más el proceso de contraste de hipótesis, ya que entre «pares» se intercambian aspectos dudas, soluciones y estrategias de resolución que, a veces, el profesor no ha vislumbrado.

En las tareas de *interacción comunicativa o exposición oral*, como apuntábamos más arriba, no es el momento de correcciones formales, sino de ayudas y reparaciones puntuales, cooperando como lo haría un buen interlocutor en la construcción de los significados. Hemos denominado «corrección comunicativa» a las diversas formas de reparar errores sin interrumpir la comunicación, corrección que, como decíamos, puede servir, sobre todo, para salir al paso de las dudas de los que escuchan (ver *Cuándo corregir*).

En la *exposición oral* se debe procurar siempre que el interés recaiga en el tema; los alumnos transmiten experiencias o conocimientos elegidos por ellos que enriquecen a toda la clase. Por tanto, la atención debe estar centrada en el mensaje; las dudas y preguntas que los compañeros hacen al que expone deben versar sobre los aspectos oscuros del mensaje o sobre los que lo puedan ampliar, puntos que se pueden ir anotando durante la exposición para ayudar a la comprensión y a centrar la atención en el tema. En nuestra opinión, la práctica de que los alumnos estén atentos a los errores formales que reconozcan en el discurso de su compañero, distorsiona la tarea comunicativa, además de inhibir al que expone y provocarle ansiedad. Para el profesor sí es asequible tomar notas no sólo del contenido, sino también de los errores que considere que deben ser trabajados posteriormente. Después de la exposición, la primera reacción de toda la clase versa otra vez sobre el contenido, sobre el interés que ha producido y sobre las preguntas que ha sugerido; ello refuerza la motivación que incentiva el deseo de expresar las propias ideas. En un momento posterior, claramente diferenciado, podemos comentar con el alumno errores que consideremos que debe trabajar, o salir al paso de las dudas de los compañeros.

### *Grabaciones*

La experiencia nos ha demostrado que esta actividad favorece el desarrollo de la comunicación oral, además de ser un instrumento motivador y muy útil para la corrección y la autocorrección. Los aprendices, individualmente, o en grupo, pueden grabar intervenciones personales o la exposición de un tema que han preparado previamente. En este proceso tienen la oportunidad de escucharse y corregirse cuantas veces lo necesiten y de presen-

tar un producto acabado. Los destinatarios, profesora o compañeros, tienen, a su vez, la ocasión de escucharlo centrados primero en el mensaje y, después, en la forma; así no se pierde la función comunicativa del mensaje y se pueden señalar los errores formales, discursivos y pragmáticos que se han trabajado en clase. Escucharse o escuchar a otros a través de un medio mecánico favorece la monitorización y la toma de conciencia de las dificultades; la posibilidad de autocorregirse para mejorar la grabación hace que actúen no sólo los mecanismos cognitivos, sino también los sensoriales, coadyuvando todos al desarrollo de la expresión y a la superación de los errores. Para el momento formal de escucha de la grabación, se puede proporcionar una guía que centre la atención sobre los elementos del lenguaje oral que estamos trabajando (mensaje comprensible, cumplimiento de las intenciones comunicativas, adecuación a la situación, organización, coherencia, cohesión, fluidez, pronunciación y entonación) y/o sobre errores concretos que consideramos corregibles.

### **3.2. Tratamiento del error**

Al plantearnos cómo corregir, hasta ahora hemos intentado ceñirnos a las correcciones puntuales; sin embargo, no queremos terminar nuestro trabajo sin proponer actividades de tratamiento del error que amplían el concepto de corrección para abarcar no sólo el enmendar, señalar, reparar, sino también el analizar, guiar, comprender, practicar. Nos vamos a centrar en dos vías de tratamiento del error: toma de conciencia de los propios errores y actividades de ejercitación.

#### **3.2.1. Toma de conciencia de los errores y desarrollo de estrategias personales**

En una dinámica de interacción comunicativa y de exposición a los datos, tanto escritos como orales, el proceso de formación, contraste, confirmación de hipótesis e interiorización es en gran medida inconsciente; sin embargo, para superar los errores, especialmente los fosilizables, ayuda que el aprendiz tome conciencia de ellos, intente buscar las causas y pruebe soluciones personales. Para llevar a esa toma de conciencia es positivo un tipo de corrección que no dé la solución inmediata, sino que lleve al aprendiz a analizar el problema, a consultar los materiales de que dispone, a contrastar y a preguntarse cómo es, dónde está la diferencia, por qué su error. Esa toma de conciencia se puede potenciar con actividades como las que describíamos más arriba, de grabar conversaciones espontáneas o exposiciones preparadas o de una reflexión posterior al momento comunicativo, a partir de las notas que ha tomado el profesor.

A lo largo de todo el artículo sugerimos vías de superación de los errores; con todo, de nada sirve el empeño del profesor si el aprendiz no lo asume y lo adapta a su personal forma de aprender y de solucionar problemas; la clase, profesora y compañeros sugieren estrategias, pero es más eficaz que cada uno asuma su responsabilidad e intente probar formas personales de superación (recordar la frase de una canción, visualizarla, asociarla con algo cercano, apuntarla, grabarla, hacer un chiste, elaborar su propia práctica, subrayarla, colorearla...).

### Cuaderno de errores

Una forma de favorecer esa toma de conciencia y desarrollo de estrategias personales es llevar un *cuaderno de superación de errores*; proponemos a continuación una ficha sencilla que pueden ir rellenando los alumnos:

Fecha: del ..... a .....

Frase Error Veces	Corrección	Tipo	¿Por qué?	Cómo superarlo
<i>Me gusta <del>de</del> ir</i>	<i>Me gusta <math>\phi</math> ir</i>	Frase	Portugués <i>Eu gosto de</i>	<i>Escribir todo lo que me gusta.</i>
<i>Tiengo</i>	<i>Tengo</i>	Diptongación	<i>Como pienso, tiene...</i>	<i>Tengo, tengo, tengo...</i>
<i>Atencioso</i>	<i>Atento</i>	Formación de palabras	<i>Como precioso, -oso.</i>	<i>Fijarme bien.</i>
<i>con miga</i>	<i>Conmigo</i>	Pronombres	<i>Con ella.</i>	<i>Una palabra. No cambia.</i>
<i>Yo <del>ha</del> salido</i>	<i>Yo he salido</i>	Verbos:	<i>¿Por: has, ha, han?</i>	<i>Repetir. He/hemos...</i>
<i>Coger</i>	<i>Correr</i>	Forma J/R	<i>Mi rr es detrás cerca de la J española</i>	<i>Practicar la moto y trabalenguas con rr.</i>
Resumen de la semana (mes):				
Errores más frecuentes:				
Errores que voy superando:				
Lo que me da más resultado:				

### 3.2.2. Actividades de mecanización y ejercitación

En el proceso de aprendizaje hay fases de mecanización, no como estrategia única o primordial, como postulaba el conductismo, sino como una estrategia más. Estas actividades pueden ser útiles para la superación de errores fosilizables, pero al realizarlas han de tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- Que se ejerciten sobre los errores concretos y sobre los más frecuentes.
- Que se lleven a cabo con lenguaje auténtico, utilizable por el alumno y contextualizado.
- Que insistan sobre las expresiones usuales en las que aparece el error.

Además, ha de procurarse que la actividad sea motivadora, mejor si es lúdica, y que prevean «laguna de información». Desarrollamos brevemente estos criterios, proponiendo algunos ejemplos.

#### *Sobre los errores concretos*

Frente a lo que ocurría en los métodos estructurales, en los que se preparaban actividades de mecanización para los posibles errores derivados de las diferencias entre la lengua materna y la extranjera, las que proponemos aquí se centrarían en los errores concretos producidos por los aprendices.

Es imposible corregir todo; por tanto, por una cuestión de rentabilidad, conviene centrarse, primero, en los más frecuentes.

Sobre los errores concretos también es importante ceñirse a la estructura en la que aparecen y evitar toda la problemática que gira en torno a la estructura implicada; por ejemplo, si se quiere superar un error como *\*busco un amigo mío*, la actividad incidirá en ese uso concreto (a+CD específico de persona), olvidando en ese momento el resto de los usos de la preposición **a**. Ejemplos:

Material: juegos de cartas con personas (tipo el de las familias) o sencillamente papeles con nombres que escriben los mismos alumnos. (Familias diferentes: padre, madre, abuelo, abuela, tío, tía, hermano, hermana, primo, prima; equipos de fútbol: portero, delantero, defensa, etc. —o los nombres propios—; equipos o grupos de la clase, etc.)

En grupos pequeños, se barajan y se reparten las cartas.

Se empiezan a pedir las cartas por turnos (en vez de pedir las cartas con el verbo «dar», mejor con verbos que rijan complemento de persona: *querer, elegir, salvar, llamar*, etc. («quiero al abuelo Ramírez»; «elijo al portero del Madrid», etc.); el compañero, si las tiene, va entregando las cartas que le piden. Gana el primero que recupere todos los nombres de una familia, de un equipo, etc. **El que omita la preposición «a» se queda sin jugar.**

Con lenguaje auténtico, de uso y contextualizado:

Los errores que producen los aprendices se insertan en un lenguaje que responde a sus motivaciones, conocimientos y necesidades. Es, por tanto, en esos ámbitos donde debemos buscar las frases para la ejercitación, con un lenguaje auténtico, de forma que si se mecaniza una estructura, sea reutilizable; por ejemplo, para ayudar a superar el uso de *esto, eso, aquello*, por *este, ese, aquel*, buscaremos una situación en la que los aprendices puedan utilizar esos demostrativos (localización de personas en una fiesta, elección de un disco, presentación de unos amigos, etc.). El completar frases descontextualizadas y con un lenguaje abstracto, como podemos encontrar en los métodos estructurales, puede ser inútil e incluso perjudicial. Inútil, porque no son reutilizables (sirva el ejemplo clásico: *Mi sastrero es rico*); perjudicial porque al no presentarse contextualizado, con frecuencia se distorsiona el significado (*¿Éste es tu sombrero? Sí, éste es mi sombrero*).

Que insistan sobre las expresiones erróneas usuales:

Al analizar los errores nos encontramos con frases que se repiten con mucha frecuencia. Clasificados esos errores, se pueden encuadrar en un punto concreto del sistema de la lengua, que se puede explicar adecuadamente; pero a la hora de proponer actividades para superar el error persistente es rentable insistir en las expresiones en las que más aparece: *\*venir en (clase), estoy estudiante, soy en Sevilla, me gusta/o de leer, yo ha ido, cuando acabaré, vengo a tu casa, tiengo*, etc. Proponemos, como ejemplo un tipo de mecanización que nos ha dado muy buen resultado este último curso, en relación con este último error: *tiengo por tengo*; es un error de hipercorrección que hemos encontrado en aprendices de diversas lenguas maternas y que se debe a la percepción de la idiosincrasia de la diptongación *é > ie* en español, a la analogía con *tienes, tiene* y con otros verbos de uso muy frecuente como *pienso*. Entre los alumnos lusófonos es mucho más frecuente, porque esta diptongación es un punto muy marcado dentro de un conjunto de estructuras especialmente próximas; superar el error de falsas diptongaciones, en general, puede conseguirse en fases avanzadas, pero mecanizar bien *tengo* es posible en cuanto se percibe la alta frecuencia del error:

Leímos la versión de Gloria Fuertes de la canción popular *Tengo, tengo, tengo, tú no tienes nada* (ver *Historia de Gloria*). En ese tono poético, creamos en clase un poema para el que, después de repetir el estribillo, se recogían frases de los alumnos, en las que expresaban lo que tenían o no tenían; ejemplo:

*Tengo tengo, tengo, tú no tienes nada.*

*Tengo algunos libros.*

*Tengo varios zapatos.*

*Tengo muchos deseos.*

*Tengo, tengo, tengo, yo no tengo nada.*

Después, imitando a G. Fuertes, cada alumno realizó su poema, que se leyó y expuso por las paredes de la clase<sup>5</sup>.

Aparte del ejercicio que este trabajo motivador y lúdico supuso, el resultado en relación con la superación del error fue totalmente efectivo.

Otras propuestas para la ejercitación:

Proponemos a continuación algunos ejemplos más, sugeridores de formas de hacer que se pueden adaptar a otros tipos de errores<sup>6</sup>. Nos detenemos en actividades de pronunciación y entonación, específicas del registro oral.

Pronunciación<sup>7</sup>:

¿Cuáles son los errores más resistentes de nuestro grupo de alumnos? Para ellos podemos buscar trabalenguas entre los múltiples de la tradición popular, o crearlos en clase en una actividad creativa que recupera o inventa léxico al mismo tiempo:

Práctica alveolar de la /r/ y /rr/:

A partir de una lluvia de ideas, recogemos una larga lista de palabras con estos fonemas (*risa, río, remar, corriente, correr, carrera...*), y luego intentamos hacer frases, repitiendo estos fonemas y procurando que rimen:

*La risa del río es un remo rápido que rema corriente arriba y corriente abajo.*

*Un corredor corriendo, corriendo, recorre la tierra; si tú corrieras a mi vera, ganarías la carrera.*

*Run run run, hace el motor,  
ring ring ring, el despertador,  
ran rataplán, este tambor,  
run run, hace el motor...*

Entonación, ritmo y unión de grupos fónicos:

Imitar producciones, primero sólo con la música y luego con la letra; se puede empezar por grupos fónicos más cortos y seguir con otros más amplios, acompañando la curva entonativa y las pausas con la mano, con el cuerpo o con un dibujo<sup>8</sup>:

<sup>5</sup> Un ejemplo: *Tengo, tengo, tengo, tú no tienes nada / Tengo siete amores para la semana / Lunes me da sueño / Martes me da programas / Miércoles, alegría / Jueves, una carta / Viernes me lleva al baile / Sábado, me da playa / Domingo, un vino / para empezar la semana / Tengo, tengo, tengo. ¿Yo no tengo nada?*

En otro grupo aprendimos la canción *Tengo una debilidad*, de A. Machín.

<sup>6</sup> Ver otros ejemplos en nuestro trabajo *Aprender como juego, juegos para aprender*, Carabela, 41, pp. 7-22, así como en la bibliografía que recogemos al final.

<sup>7</sup> Ver otras actividades en FERNÁNDEZ, S. (1992).

<sup>8</sup> Ver LHOPE, E., 1995, pp. 91 y ss. Las industrias de la lengua ofrecen hoy al público no especializado muchas más posibilidades para la corrección fonética que la que se obtenía con los laboratorios de

- ¿Sii? / ¿De verdad? / ¡No me digas! / No me lo creo! / ¡Cómo no! / ¡Anda ya!  
 —¡Qué maravilla! / Bueno... / Oiga, por favor... /  
 —¿Dónde está...? / ¿Me puedes dejar el libro? / Sí, sí de acuerdo, pero... / Sí, sí, claro, tómalo.

### Estructuras difíciles:

Existe ya suficiente material con actividades lúdicas que insisten en los errores propios del aprendizaje de E/LE; a partir de esas ideas y de los errores concretos de nuestros alumnos, podemos inventar los tipos de ejercicios que mejor se adapten a las situaciones de nuestra clase; proponemos un ejemplo de muestra:

*Cuando* + expresión de futuro (*cuando me toque la lotería por \*cuando me tocará*).

En rueda, cada alumno tiene que retomar la frase, con la segunda parte de la frase anterior:

1. *Cuando aprenda bien español, volveré a mi país.*
2. *Cuando vuelva a mi país, veré a todos mis amigos.*
3. *Cuando vea a todos mis amigos, les hablaré de vosotros.*
4. *Cuando les hable de vosotros, querrán conoceros.*
5. *Cuando quieran conoceros, vendrán a esta clase.*
6. *Cuando vengan a esta clase, aprenderán español.*
7. ...

Contraste *¿Cuándo* + futuro? –*cuando* + presente de subjuntivo.

Cada grupo prepara una situación para cada componente del otro grupo, lo más personalizada posible, del tipo: *¿Cuándo vas a dejar de fumar? ¿Cuándo te vas a cortar el pelo? ¿Cuándo nos vas a invitar?...* La persona interrogada contesta con *cuando* + presente de subjuntivo, y a continuación hace otra pregunta.

(Si no se utilizan bien los verbos, el grupo pierde un punto.)

Todos estos tipos de actividades pueden ser útiles para ayudar a superar errores más resistentes, sobre estructuras ya trabajadas, conceptualizadas, pero que por algunas de las razones expuestas son más difíciles de interiorizar. Insistimos en la conveniencia de animar a los mismos aprendices a que busquen y desarrollen sus propias estrategias para cada caso.

## 4. Conclusión

Al iniciar este trabajo, cuestionábamos el mismo título de *Corrección de errores en la expresión oral*: Después de subrayar la importancia de los

---

idiomas; concretamente en el campo de reconocimiento de la voz se puede observar la articulación de un sonido, visualizar las diferencias de su producción con la de un nativo, observar las ondas sonoras, etc. Nos remitimos al número de *Carabela* dedicado a las *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE* (1997), especialmente al trabajo de J. LLISTERRI y G. ARRATE y al de G. RUIPÉREZ.

errores en el proceso de aprendizaje de la lengua, como paso obligado y estrategia de formación y contraste de hipótesis y de distinguir entre errores transitorios y errores fosilizables, hemos repasado los diversos momentos de desarrollo de la expresión oral para proponer las acciones que consideramos más oportunas en cada caso: ayudar, reparar, retomar, sin interrumpir la comunicación cuando se está centrado en el significado; señalar, incitar a la propia corrección, cuando se trata de actividades formales. Nos ha resultado imposible ceñirnos a la *corrección de errores en la expresión oral*, entendiendo por corrección la negación, el tachón, la simple enmienda, y hemos pasado a tratar el corregir como vía para la superación: reparar, guiar, atender, analizar, practicar, jugar, crear y buscar las propias estrategias, entendiendo siempre que los errores son pasos e índices de aprendizaje.

Terminamos recordando aquella frase: *No examines, enseña*, que nosotros adaptamos a *No corrijas, enseña*.

## 5. Bibliografía

- CORDER, S. P. (1967), «The significance of Learners Errors», *IRAL*, 5, pp. 161-170; recogido en CORDER (1981), pp. 5-26.
- (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CHARLES, R. y WILLIAMS, E. (1988), *La comunicación oral*, París, Nathan.
- CHOMSKY, N. (1959), «A review of B.F. Skinner's 'Verbal Behavior'», *Language Learning*, 35, pp. 26-58.
- ECKMAN, F. (1977), «Markedness and the Contrastive Hypothesis», *Language Learning*, 27, pp. 315-330.
- ELLIS, R. (1985), *Understanding Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, Londres, Longman.
- FERNÁNDEZ, S. (1992), «Estrategias lúdicas para la corrección fonética», *Cable*, 10, pp. 35-38.
- (1996), «Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico», en M. RUEDA, E. PRADO, J. LEMEN y F. J. GRANDE (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del Español como lengua extranjera II*, León, Universidad de León, pp. 147-154.
- (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FRIES, CH. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Michigan, University of Michigan Press.
- HARA, M. (1994), «Método de enseñanza de la pronunciación española a los alumnos japoneses», S. MONTEA y A. GARRIDO (Eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 371-380.
- HYMES, D. (1972), «On communicative competence», en J. B. PRIDE y J. HOLES (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for language teachers*, Michigan, University of Michigan Press.

- LHOTE, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, París, Hachette.
- LLEO, C. (1997), *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis*, Madrid, Visor.
- POCH OLIVÉ, D. (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- SCHACHTER, J. (1974), «An Error in Error Analysis», *Language Learning*, 24, pp. 205-214.
- SCHUMANN, J. H. (1978), *The pidginisation Hypothesis: A Model for second Language Acquisition*, Rowley, Mass.
- TOCCO, M. E. y RUSSO, M. (1996), «Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza del E/LE a niños: la entonación y los actos de habla», en M. RUEDA, E. PRADO, J. LEMEN Y F. J. GRANDE (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del Español como lengua extranjera II*, León, Universidad de León, pp. 407-412.
- VÁZQUEZ, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.
- (1999), *Errores. Sin falta*, Madrid, Edelsa.
- VIGOTSKY, L. S. (1977), *Lenguaje y pensamiento*, Buenos Aires, La Pléyade.