

La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes italófonos de E/LE *

DANIELA RIGAMONTI

Università degli Studi de Milán

1. Introducción

En estos últimos años he venido leyendo artículos que presumen de probar que la corrección en la producción escrita¹ es inútil. Pero, a pesar de sus sólidas argumentaciones, dichos estudios no han llegado a persuadirme. Sin embargo, antes de adentrarme en el tema que voy a tratar en estas páginas, quiero hacer hincapié en las diferencias entre la corrección de la producción oral y de la producción escrita. En la producción oral el estudiante forma frases no siempre correctas impulsado por la necesidad y la urgencia de comunicarse: a causa de la escasez del tiempo del que dispone no puede pararse a reflexionar sobre las estructuras utilizadas y comete muchos más errores que en la producción escrita porque el *monitor*² no puede entrar en acción; pero basta una señal del profesor y el estudiante se corrige automáticamente; resulta difícil conciliar la corrección formal con la fluidez y la comunicación, porque al ser corregido el estudiante enfoca su atención en la forma, dejando de lado el contenido. En la producción escrita, en cam-

* Querría expresar mi agradecimiento a Fabio Bombonato y a Carlos Piñana por sus preciosos consejos y paciencia.

¹ Con la expresión *producción escrita* me refiero tanto a redacciones como a cartas, resúmenes, descripciones, informes y a cualquier otra forma de escritura libre.

² Según Krashen, el monitor es un dispositivo psicolingüístico guiado por procesos conscientes de aprendizaje que almacena los conocimientos explícitos sobre el tema gramatical (véase Krashen, 1992).

bio, el estudiante hilvana un texto que puede volver a leer muchas veces y que puede autocorregir gracias a la intervención del *monitor*: el conocimiento explícito de la lengua ayuda al alumno a enfocar su atención en las estructuras que no coinciden con la norma de la L2 y a modificarlas según sus hipótesis; en un texto escrito el profesor puede intervenir sin inconvenientes para ayudar al alumno a reflexionar sobre las incorrecciones cometidas.

A pesar de esto, pasa muchas veces que al hablar con otros profesores de lengua sobre el tema de la corrección de los errores en la producción escrita, se nota cierto malestar, porque corregir un texto escrito es un trabajo largo, a veces hasta doloroso si lo consideramos índice de nuestro fracaso profesional; ¿quién, tras varias horas de corrección, no ha advertido cierto malestar frente a la reaparición de los errores que resulta imposible erradicar?

2. Breves premisas teóricas

No tenemos que pensar que por ser docentes y convertirnos, en algunas ocasiones, en la única o en una de las pocas fuentes de contacto con la lengua extranjera, tenemos que corregir siempre todo lo que el estudiante produce. De ser así no le impediríamos cometer errores, sino que le impediríamos expresarse, porque cometer errores es algo que pertenece al proceso de aprendizaje y que no podemos evitar. El error es *un paso necesario en el proceso de apropiación de la lengua* (Fernández López 1989:35) que hay que explotar, porque es síntoma del nivel de interlengua en el que se encuentra el estudiante e indica si está avanzando hacia la L2.

Para poder corregir hay que saber reconocer lo que es error y lo que no lo es³. Un error es una incorrección debida a un conocimiento inadecuado de las reglas de la lengua meta y opera tanto a nivel de conocimiento explícito de la lengua (competencia lingüística) como a nivel de uso comunicativo (competencia comunicativa); hay que distinguir el error de la equivocación o falta, que es una incorrección debida a razones independientes del conocimiento de la lengua, como distracción, cansancio, etc. En otros términos, el error pertenece al área de la *competencia* chomskyana, mientras que la equivocación o falta pertenece a la *ejecución*. Normalmente, el estudiante detecta sus equivocaciones sin dificultad, pero le cuesta identificar sus errores, y esto ocurre porque el error ya está fosilizado en su gramática transicional.

³ Véase Corder (1974).

La aplicación didáctica del cognitivismo en un enfoque interaccionista nos ha enseñado que el error no es más que una hipótesis incorrecta del estudiante sobre el funcionamiento de la lengua meta: el alumno hace una conjetura que está supeditada a un continuo proceso de comprobación, tanto mediante la observación de estructuras producidas por otros, como mediante la retroalimentación que recibe de estructuras producidas por él mismo. Infiere así si su hipótesis corresponde al uso o no, y en caso de resultado negativo la reformula una y otra vez hasta encontrar la forma correcta.

En el período de comprobación de sus hipótesis sobre el funcionamiento de una determinada estructura lingüística, el estudiante producirá tanto la forma correcta como la incorrecta por igual. Éste es justo el período en el cual debemos penetrar en el proceso adquisitivo de nuestros alumnos para conseguir que la forma correcta se asiente en su gramática transicional. Intervenir antes sería inútil porque el estudiante todavía no habría enfocado su atención en dicha estructura, mientras que intervenir después sería tarde porque el error ya se habría fosilizado en la interlengua del alumno.

3. *Qué corregir*

¿Qué es lo que hay que corregir, entonces? Parémonos un momento y pensemos en esas producciones escritas corregidas de manera tradicional, llenas de signos rojos: éste sí que es un trabajo frustrante tanto para el profesor como para el alumno. ¿De qué sirve corregir tanto? ¿Qué información puede inferir el alumno de tantas correcciones? Casi seguramente deducirá que no ha aprendido lo que queríamos y que no se ha aplicado bastante; tantos signos rojos tienen una influencia negativa en la motivación del estudiante. Rowe, en efecto, sostiene que *el rojo parece tener un efecto negativo en la motivación del estudiante* (1982: 20), y esto bien lo notamos en el aula. Fernández López afirma que *devolver un trabajo lleno de subrayado rojo sólo demuestra que el alumno no estaba preparado para esa tarea y que el profesor no sabe corregir* (1989:33). Ahora analizaremos las causas de esta afirmación.

Lo primero que hay que decir es que no tenemos que corregir *todos* los errores, sino sólo los que se encuentran en el nivel de interlengua del alumno y que tienden a fosilizar; esto implica también que a la hora de corregir una producción escrita tenemos que saber discernir entre todos los errores del estudiante y elegir sólo los que éste pueda entender. Dicha afirmación puede dejar decepcionado al lector porque se habrá dado cuenta de

que en estas páginas no va a encontrar una lista de errores graves que corregir, ya que no puede haber certezas objetivas acerca de sobre qué desviaciones hay que concentrar la atención; tanta libertad en la corrección depende del hecho de que cada estudiante tiene sus propias exigencias que hay que tener en consideración: nadie conoce tan bien a nuestros alumnos como nosotros mismos, que somos los que mejor nos percatamos de su estado de aprendizaje y de sus necesidades.

Se ha dicho que hay que corregir un número limitado de errores; naturalmente no tenemos que corregir lo que todavía no se ha explicado o lo que corresponde a niveles de interlengua más avanzados porque el alumno no entendería, y el signo rojo sólo serviría para despistar su atención. Si el error es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la lengua meta, la corrección es la retroalimentación que da el profesor frente a la tentativa más o menos consciente de comprobar si dicha hipótesis es correcta o no. Por esto es bueno que las correcciones sean pocas pero incisivas, de manera que el alumno pueda ir modificando su gramática transicional poco a poco; las correcciones, según mi experiencia, tendrían que limitarse a un máximo de cuatro o cinco estructuras lingüísticas, porque superar este límite sería dar demasiadas indicaciones al estudiante y nos arriesgamos a dispersar su preciosa atención.

En los últimos años uno de los criterios más seguidos para determinar si una desviación de la norma de la lengua meta es más o menos grave es considerar el grado en que distorsiona la comunicación. La revisión del Análisis de Errores en la óptica comunicativa llevada a cabo por Corder implica un cambio en la manera de corregir: Aragonés afirma que *se podría considerar la posibilidad de corregir sólo los errores más graves, admitiendo, sin embargo, los que no afectan esencialmente a la comprensión* (1984:264). También Fernández López declara que el criterio comunicativo es el mejor para la corrección de una desviación, y que tienen que guiarnos *el logro o no de la comunicación y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje* (1997:31). Apoya la teoría del método comunicativo el hecho de que en un contexto natural los hablantes de la lengua meta son mucho más tolerantes hacia el error de cuanto lo es el profesor en la clase. Esto significa que, efectivamente, no siempre el error estorba en la comunicación; pero Aragonés (1984:265) añade también que *no se pretende eliminar la exactitud porque es evidente que si la expresión está acompañada de una cantidad excesiva de faltas, el interlocutor no podría entender; lo importante es combinar los dos componentes de la expresión: moderada fluidez junto con una mínima corrección gramatical* (el énfasis es mío).

Estoy de acuerdo sólo en parte con la teoría de la selección de los errores que más distorsionan la comunicación. En efecto considero que en el caso de la enseñanza a estudiantes itálfonos tenemos que dar igual impor-

tancia a la competencia comunicativa que a la lingüística, y esto depende del grado de afinidad existente entre el español (L2) y el italiano (L1). A un italiano le resulta muy fácil *comunicarse* en castellano, incluso en casos de falta de instrucción (es indudable que si un hispanófono y un itálfono quieren comunicarse, consiguen hacerlo sin conocer la lengua del interlocutor), así que creo que hay que pedirle más a un estudiante itálfono en términos de corrección formal, porque la mera comunicación no requiere para él mucho esfuerzo. No hay que olvidar que el riesgo que corre un itálfono al ver que puede comunicar con tanta facilidad es no intentar mejorar su interlengua porque la escasa competencia lingüística no obstaculiza la competencia comunicativa. En su estudio *Didattica di lingue affini italiano-spagnolo*, Calvi sostiene que *la didáctica de las lenguas afines tiene que perseguir la consecución de una competencia comunicativa en la cual las destrezas lingüísticas y pragmáticas se desarrollen contemporáneamente; la importancia fundamental del mensaje no tiene que ocultar el requisito de la forma* (1995:116). Esto implica que no podemos limitarnos a una concepción del error como estorbo en la comunicación, porque así sólo serían errores graves los que hacen irreconocible el mensaje y además éstos se producen ocasionalmente en el aprendizaje del español por parte de itálfonos gracias a la relativa proximidad de los dos sistemas lingüísticos. Constituyen un grupo mucho más consistente los errores debidos a la transferencia negativa, entre otras causas, que no hacen ininteligible el mensaje y que tienden a fosilizarse, obstaculizando ejecuciones satisfactorias (*ibid*).

En resumen, el profesor tiene la delicada tarea de seleccionar los errores que ha de corregir sin perder de vista que el destinatario de la corrección es un estudiante concreto que no sólo tiene dificultades y necesidades, sino también una motivación para aprender que hay que mantener viva.

4. *Cuándo corregir*

Considerada la importancia del error y de la corrección, es deseable mantener un *diálogo escrito* lo más asiduo posible con nuestros alumnos. Utilizo el término diálogo porque entiendo la corrección como una interacción continua entre el alumno y el profesor para que el primero pueda inferir las reglas lingüísticas que subyacen en el español. Es importante que el profesor analice cualquier tipo de texto escrito por el alumno para ver sus progresos hacia la L2 y evidencie los errores fosilizables para facilitar su aprendizaje. Cuanto más continuo es este trabajo, más posibilidades tiene el alumno de intuir si sus hipótesis son correctas o no, y de no serlo, de seguir modificándolas hasta dominar las estructuras objeto de su investiga-

ción. Normalmente pido a mis alumnos (tanto a los adolescentes de la escuela superior como a los adultos de la universidad y de los cursos nocturnos) que me escriban un texto de una página cada semana; en casa lo corrijo y lo devuelvo el día siguiente para que tengan fresco lo que han escrito y sepan por qué han utilizado justo esas estructuras que señalo; es un trabajo muy útil para ellos, su satisfacción es patente cuando superan las dificultades, y como notan sus resultados, tienen más interés y quieren seguir aprendiendo. El método que estoy proponiendo requiere bastante empeño por parte del profesor, pero no dudo que serán los avances tangibles hacia la L2 de sus estudiantes los que le indiquen que se encuentra en el buen camino.

Un serio inconveniente de la corrección tradicional es que a menudo coincide con la evaluación del alumno; a este propósito Ciliberti sostiene que *todos los estudiosos de la interacción en la clase concuerdan en notar la tendencia de los enseñantes a corregir demasiado y a centrar la enseñanza en la evaluación del error* (1994:172). Si el estudiante sabe que a cada error le corresponde una evaluación negativa, va a intentar no cometer ninguno, so pena de un suspenso, pero *cuando no se cometen errores es que no se practica con la lengua, y si no se practica, difícilmente se llega a conocerla* (Fernández López, 1989:32).

El estudiante que intenta no cometer errores está *evitando* las estructuras de las que no se siente seguro, para refugiarse en las conocidas, es decir, que no está intentando inferir la norma de la lengua meta, sino que adopta una postura más bien pasiva, no se arriesga por miedo a una nota mala. Así, el profesor que evalúa los errores del alumno limita sus potencialidades, mientras que el estudiante que evita las estructuras lingüísticas de las que no se siente seguro para no cometer errores no verifica sus hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 y, en consecuencia, su interlengua no avanza hacia la lengua meta.

Por lo tanto, es fundamental no superponer el momento de la evaluación al de la corrección. Cassany, Luna y Sanz se preguntan porqué razón la evaluación ha adquirido una connotación tan negativa en la didáctica, y responden afirmando: *quizá porque la aplicamos de forma restrictiva y solamente es útil para medir el nivel de conocimientos adquiridos por un alumno durante un proceso de aprendizaje, y tiene una función selectiva y clasificadora* (1994:74). Es importante separar el momento de la corrección del momento de la evaluación para que el estudiante no se sienta prisionero de esquemas y reglas, sino que pueda usar la lengua de manera creativa: la evaluación ha de tener lugar necesariamente en un segundo momento, mientras que la corrección ha de ser lo más asidua posible.

5. Cómo corregir

Se ha dicho que el error es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la lengua meta, que indica el nivel de interlengua en el que se encuentra el estudiante, y que su superación es índice de progreso hacia la L2; sin embargo, el error puede ser interpretado también como una señal para solicitar la ayuda del profesor, pero ¿cómo hay que corregir para ayudar al alumno?

El primer paso, afirma Antonini, consiste en *evidenciar el error, no en borrarlo* (1996:59): sólo poniendo de relieve la desviación podemos ayudar a nuestro alumno a enfocar su atención en ella. En la literatura especializada ha habido varias sugerencias sobre cómo subrayar los errores; propongo aquí dos que en un principio me parecieron muy valiosas, pero que no dieron los efectos deseados cuando fueron puestas en práctica. Ferrán Salvadó (1990:296-297) propone un sistema de signos convencionales para poner en el margen izquierdo de la línea donde se encuentra el error, de forma que sea el alumno quien *intente rectificar lo erróneamente expresado* (*ibid*), mientras que Vázquez (1991:199-203) sugiere que las desviaciones se indiquen con otro sistema de signos dependiendo de la causa que los ha provocado (omisión de elementos, selección equivocada, colocación equivocada, etc.) y que sea el alumno mismo quien redacte su propio *fichero de errores*, que incluya las desviaciones cometidas, la regla que no ha aplicado bien y la corrección. Lo positivo de ambos métodos es que indican al alumno el camino hacia el autoaprendizaje y la autocorrección.

Hace tres años propuse a mis alumnos que corrigieran ellos mismos lo que yo iba indicando al lado con un signo convencional, como el sugerido por Ferrán Salvadó, pero en la clase notaba un sentimiento de rebelión y desánimo a la vez porque, me confesaban, no podían corregir lo que no entendían (de conocer la forma correcta la habrían puesto en el texto antes de entregármelo) y no veían por qué los castigaba negándome a decirles lo que habrían tenido que escribir. Reaccionaban frente a un castigo infligido por una culpa que no tenían y su postura fue muy negativa: se negaban a reflexionar sobre lo que habían escrito y no querían entregarme el texto corregido por ellos porque sabían que podían incurrir en otro error a la hora de revisar el mismo texto aplicando mal la regla que demostraban no dominar. Al poco tiempo dejé este sistema de corrección.

No he adoptado el sistema propuesto por Vázquez porque, antes que yo, lo ha utilizado otra profesora de E/LE con alumnos adolescentes, y he podido comprobar sus escasos resultados con un público poco autónomo: he visto personalmente los ficheros de los estudiantes y éstos estaban in-

completos, el contexto no se entendía bien, los chicos se olvidaban de tener al día esta herramienta de trabajo porque, según lo que me dijeron ellos mismos, no veían su utilidad. Además, reflexionando sobre este método he llegado a la conclusión de que redactar un fichero de errores tiene desventajas porque se aísla el error del contexto en el que se produjo y por tanto, al alumno le resulta más difícil recordarlo.

Lo que sí propongo es utilizar signos (círculos, subrayados, hasta puntos de interrogación en casos extremos), pero sin extirpar el error de su entorno lingüístico, para que el alumno pueda asociarlo no sólo a un texto en concreto, sino más específicamente a un punto preciso de la hoja en la que se manifestó: no hay que olvidar que la memoria visual juega un papel importante como ayuda al *monitor*. La diferenciación de mis signos no depende ni de la causa de la desviación ni de la casilla gramatical a la que ésta corresponde, sino de la medida en que dicha estructura ya se ha puesto de relieve en otras correcciones anteriores; es decir, del mayor o menor número de veces en las que se ha indicado al alumno que es allí donde tiene que reflexionar. Esto implica que la misma desviación cometida por dos alumnos de una clase no tiene por qué ser corregida de la misma manera en las dos producciones, ya que naturalmente el grado de interlengua varía en el ámbito de un grupo (un estudiante puede equivocarse en estructuras que otro ya ha aprendido correctamente). A este propósito Santos Gargallo afirma que *cada estudiante posee unas estrategias individuales de aprendizaje y habrá que adaptarse a ello* (1993:103). Con estos signos no le pido al estudiante especulaciones metalingüísticas para él no siempre inmediatas, sino que le indico que soy consciente de sus puntos débiles y que puede contar con mi ayuda para superarlos.

Podemos así declarar que la corrección tiene que ser lo más *individualizada* posible; es decir, tiene que adaptarse *a cada alumno* según sus necesidades concretas. El profesor es guía y apoyo de una enseñanza que deja al estudiante la libertad y la responsabilidad de elegir en qué medida y en qué términos aprender la lengua; el enseñante tiene que conocer a su alumno y saber en qué nivel de interlengua se encuentra, cuáles son sus necesidades y lo que mejor puede ayudarle en cada momento para alcanzar un estado más próximo a la L2. Por esto, el docente tiene que seguir subrayando los errores principales sin desanimarse para apoyar al alumno en su proceso adquisitivo, sin dejar de notar cómo lo que parecía fosilizarse sin remedio se presenta también en la forma correcta. La corrección individualizada es un proceso extremadamente prolijo y laborioso para el docente, pero da grandes resultados porque fomenta la autonomía del estudiante, invitándolo a la reflexión.

Se ha dicho que hay que corregir una estructura lingüística cuando ésta se presenta en varianza libre; en la corrección tradicional, sin embargo, se señala sólo la desviación de la norma de la lengua meta. En cambio, si en el texto la estructura se presenta también en la forma correcta, tenemos la

obligación de evidenciarla: Santos Gargallo sostiene que *la Interlengua del estudiante está constituida por instancias desviadas y erróneas, pero también contiene frases correctas. Entonces, ¿por qué señalar sólo las incorrecciones?* (1993:103). En la corrección señalo construcciones felices, el uso de un término apropiado, de un tiempo verbal, de un modismo, etc. Poner de relieve la forma correcta es útil por dos motivos: el primero es que al hacerlo ayudamos al alumno a enfocar la atención en la estructura lingüística en cuestión, de cualquier forma que se presente; la segunda, no menos importante que la primera, es que indicamos al estudiante que sabemos que éste es su punto débil, pero que notamos y apreciamos su empeño y voluntad, y que estamos a su lado. Además, como el alumno es consciente de que normalmente no todos sus errores se corrigen, no puede saber si una estructura que el profesor no señala en rojo corresponde o no a la norma, pero una indicación positiva le da la certeza de que su hipótesis por fin coincide con el real funcionamiento de la L2.

Hay muchos recursos para señalar la forma exacta: se puede utilizar tanto un sistema de signos como un comentario al margen. Personalmente he elegido el uso del bolígrafo verde (siempre por la memoria visual), acompañado por los mismos signos que uso para indicar el error, pero ésta es una preferencia personal: cualquier sistema puede funcionar; lo importante es ponerlo en práctica sistemáticamente.

6. Comentario final

Tras evidenciar las formas correctas e incorrectas, escribo un comentario final al texto, en el cual me dirijo directamente al estudiante para destacar los puntos positivos y negativos de su producción: demuestro mi satisfacción frente a sus éxitos (relativos tanto al contenido como a la forma) y le indico las cosas sobre las que tiene que reflexionar.

En un seminario que dio el profesor Peter Jan Slagter en la Facultad de Letras y Filosofía de la *Università degli Studi* de Milán en 1996 y en una larga discusión privada con él, entendí cómo perfeccionar mis comentarios a los textos escritos de mis estudiantes, inspirándome en la técnica que el profesor aplica con sus colaboradores en la universidad de Utrecht. En dichos comentarios el enseñante utiliza un registro lingüístico amistoso, se dirige al estudiante llamándolo por su nombre, enumera los puntos positivos de la producción escrita seguidos por los puntos negativos, no más de uno o dos, para permitir al estudiante concentrar su atención en ellos y para no desmotivarlo. Dejo aquí un ejemplo que Slagter proporcionó en el seminario:

Daphne: ¡Bien! Tus frases están muy bien hiladas. Alguna co-silla: los dos puntos intermedios de tu esquema no son tan distintos, ¿no? Procura que tu conclusión, más que repetir ideas anteriores, aporte impresiones nuevas acerca de lo que ya has contado. Eso de que los españoles se quedan en casa hasta los treinta años, ¿es una afirmación tuya, o del periodista?

Como se puede observar, en Holanda se insiste más en la competencia comunicativa (para la elección de los errores más graves se aplica el criterio del mayor o menor estorbo a la comunicación) mientras que yo, como ya he dicho, insisto también en la competencia lingüística a causa de la afinidad del español y el italiano. Lo que quiero destacar es la voluntad de gratificar al estudiante por sus esfuerzos y sus éxitos (tanto del contenido como de la forma), y esto es fundamental para su motivación y le transforma en el verdadero protagonista del aprendizaje.

En el comentario final llamo por su nombre al estudiante, exalto sus mejoras y después señalo las partes negativas. Éstas últimas se refieren sólo a los errores más importantes señalados en el texto para no dispersar su atención, como se ha dicho, e intento dar indicaciones de trabajo concretas, como buscar algo en el diccionario, repasar la gramática o hacer tal ejercicio; a veces incluso escribo la regla que el estudiante no aplica correctamente para reforzar el uso del *monitor*.

7. Ejemplo de corrección de una producción escrita

Voy a presentar aquí una producción escrita por una alumna de la Facultad de Ciencias Políticas de la *Università degli Studi* de Milán. Dicha alumna asistía al primer año de lengua castellana, que prevé ciento veinte horas académicas; el texto que se presenta aquí es el quinto escrito por la chica y lo entregó hacia mediados del segundo semestre. En el primer semestre el grupo tuvo una profesora que no pedía trabajos escritos en casa; luego empecé yo y apliqué el método de corrección que he venido explicando. Para ese día había dejado como consigna que describieran un día normal para practicar el presente de indicativo. No teniendo aquí la posibilidad de imprimir en colores, estableceré que el subrayado normal corresponde a la corrección en color rojo, mientras que el subrayado rasgueado indica el color verde; con los corchetes indico lo que añadido al texto en rojo.

— = color rojo

- - - = color verde

[] = añadidura al texto en rojo

EL MIÉRCOLES

- 1 El despertador suena a las seis y media: yo me despierto pero estoy un poquito
2 en la cama. Después [de] dos o tres minutos me levanto y voy al cuarto de baño
3 donde me ducho (y me visto). Desayuno con té y si tengo hambre como con un
4 [(croissant)] [bollo]. Normalmente leo el periódico porque éste llega todas las
5 mañanas.
6 A las siete y media me pongo los zapatos y salgo de casa. Cojo el metro el cual
7 [que] está cerca de mi casa porque tengo que ir a la universidad. A las ocho en-
8 cuentro a Cristina y si tenemos tiempo bebemos un café y hablamos del más y del
9 menos. De nueve a diez y media asisto a la clase de sociología económica.
10 Hasta [el] mediodía: yo y Cristina paseamos por negocios [AFFARI tiendas] o ha-
11 cemos algunas fotocopias. A mediodía vamos al comedor de la universidad. Des-
12 pués [de] la comida estudiamos hasta las tres y media. A las cuatro empieza la
13 clase de español. A las cinco y media vuelvo a casa en metro.
14 Hasta la hora de cena termino de estudiar, veo un poquito la televisión y ayudo [a]
16 mi madre en [la] cocina.
16 Después de comer escucho un poco de música. Cerca de las diez me lavo la cara y
17 los dientes, me pongo el pijama y voy a mi cuarto. Por suerte la jornada [el día] ha
18 terminado: [i] el miércoles es un día muy fatigoso!

[Aurora: ha hecho realmente un buen trabajo,
¡enhorabuena! Pero acuértese de que se dice
«DESPUÉS DE», y cuide los relativos.]

Como se habrá notado, la estudiante presenta errores típicos del nivel elemental con estructuras en varianza libre; por ejemplo, en relación al objeto directo personal y a la consiguiente omisión de la preposición «a» escribe «encuentro a Cristina» —línea 8— pero «ayudo mi madre» (líneas 14-15), mientras que «después» aparece tanto seguido de «de» —línea 16— como solo —línea 12—. Según el criterio etiológico, ambos errores tienen origen interlingual, ya que en italiano es incorrecto poner la preposición «a» delante del objeto directo personal (forma que aparece en algunos dialectos del sur de Italia) mientras que *dopo*, que corresponde al *después* español, no requiere preposición sino en algunos casos específicos (*dopo di me*, *dopo di te*, etc.). En estos casos se ha señalado el error en rojo, pero también la forma correcta en verde, para ayudar a la estudiante a enfocar la atención en la estructura en cuestión, de cualquier forma que se presente.

Además, se ha señalado un relativo en rojo en la frase «cojo el metro el cual está cerca de mi casa» —líneas 6-7— y se ha indicado al lado la forma correcta. El uso de los relativos no resulta inmediato para un italo-fono, y el riesgo de una intervención tardía por parte del profesor es el de la fosilización de la forma incorrecta en la gramática transicional del estudiante, que provocaría dificultades hasta en los estados más avanzados del

aprendizaje; por esta razón se insistió en el uso de los relativos en el aula y se perseveró en la corrección formal de la producción escrita.

Otro error interlingual es la posición del pronombre personal sujeto de primera persona singular «yo y Cristina paseamos» —línea 10— (en italiano sería *io e Cristina passeggiamo*). En casos como éste le explico al alumno que también los niños españoles se equivocan en la posición de yo, y le cuento que los maestros les dicen a los niños lo de «el burro delante para que no se espante». El estudiante normalmente se ríe de la anécdota, pero basta esto para que tenga lugar la adquisición.

También se ha señalado la omisión de unos artículos y el uso de una palabra no española (*croissant* por *bollo* —línea 4—), pero sobre todo se ha señalado el léxico que un estudiante de Ciencias Políticas tiene que conocer: la palabra *negocios* —línea 10— (calco del italiano *negozi* —tiendas—) se presenta con su traducción al italiano (*affari*) y con la forma correcta, mientras que la *jornada* (calco del italiano *la giornata*) se presenta en la forma correcta pero no se da la traducción por no ser tan cotidiana. Recorro lo menos posible a la traducción (y sólo en niveles bajos) porque quiero que se acostumbren a *pensar* en la L2, pero es evidente que en un texto escrito la misma resulta más inmediata que utilizar un giro de palabras en la lengua meta.

Hay estructuras incorrectas que no se han señalado: el uso de hasta en la frase «hasta la hora de cena termino de estudiar» —línea 14— (que aparece bien utilizada en «hasta mediodía yo y Cristina paseamos por negocios») no se ha puesto de relieve porque conozco a la chica y sé que normalmente no se equivoca en su uso, así que no lo considero error, sino equivocación o falta, y por esto no lo corrijo. También está presente la frase «hablamos del más y del menos» —líneas 8-9—, calco del italiano *parliamo del più e del meno*, que expresa la idea de hablar de un tema cualquiera: no la pongo de relieve por ser algo que puede aparecer muy raramente en las producciones del estudiante, y por esto, de importancia menor. También aparece el término *fatigoso* —línea 18—, calco del italiano *fatigoso*, que no se señala por la misma razón. No hay que olvidar que el aprendizaje es algo lento, y no hay que bombardear al estudiante con demasiadas informaciones porque el riesgo es el de crear confusión en su mente.

Queda por analizar el comentario, en el cual, como he venido diciendo, llamo por su nombre a la estudiante («Aurora»), expreso mi satisfacción frente a su éxito («ha hecho realmente un buen trabajo»), y como ha mejorado mucho con respecto a los escritos anteriores, reconozco sus esfuerzos y le digo hasta «¡enhorabuena!», que uso en casos excepcionales; luego paso a los puntos negativos («pero acuérdesse de que se dice «DESPUÉS DE», y cuide los relativos»), pero no muchos para no desmotivarla. En este caso no he escrito nada concerniente al contenido, por tratarse de una mera descripción de acciones cotidianas.

El lector habrá notado que he enfocado la corrección desde el punto de vista de la competencia lingüística, porque desde el punto de vista comunicativo creo que hay un solo error que puede estorbar la comprensión del mensaje; me refiero a «hablamos del más y del menos», que a lo mejor a un hispanófono le sonará como una especulación sobre operaciones matemáticas, error que he dejado de corregir por la razón que se ha explicado poco antes. Eso implica que un *error comunicativo* en el caso de estudiantes italofonos de E/LE a menudo no es tan importante como un *error lingüístico*, y frente al peligro de corregir demasiado y obtener escasos resultados es mejor dejar su corrección para cuando la competencia lingüística del alumno esté más próxima a la L2.

8. Resultados de un año de corrección individualizada

En el año escolar 1996/1997 realicé una investigación empírica concerniente a la corrección de la producción escrita. En concreto, analicé todos los textos de mis alumnos tanto desde el punto de vista diacrónico y como desde el punto de vista sincrónico, para ver los avances hacia la L2. Quise experimentar el tipo de corrección que he venido exponiendo en estas páginas en una clase de estudiantes de nivel elemental (con unas ciento cincuenta horas de clase), que denominaré el *grupo A*, y hacer una comparación con la producción escrita de estudiantes de otra clase del mismo nivel, el *grupo B*, con los que la corrección se realizaba indicando la presencia del error con un signo al lado de la línea en la que aparecía.

Examiné las producciones del grupo B y noté que en la clase había variados errores comunes; en el grupo A, en cambio, vi que desde el punto de vista sincrónico los estudiantes presentaban errores diferentes el uno del otro, mientras que desde el punto de vista diacrónico se podía ver paso a paso la reflexión sobre una estructura, la investigación para encontrar la forma correcta con las varias tentativas para conseguirla, y la superación del error.

Es decir, que el resultado más patente de la corrección individualizada consistió en la superación de los llamados *errores colectivos*: cada estudiante presentaba errores característicos sólo de su propia interlengua, y había superado los típicos *errores de nivel*. Además, aplicando la taxonomía de errores propuesta por Vázquez en su excelente estudio (1991:31) se podía notar cómo mientras que en el grupo B había errores relativos a *todas* las categorías de análisis y en una distribución muy similar en cada una de ellas, en el grupo A algunas categorías se habían superado y no planteaban problemas, y otras presentaban muy pocos errores. Las categorías de la

taxonomía que al final del año escolar se habían superado fueron las siguientes:

Criterio etiológico:

- Errores intralinguales: — neutralización de estructuras con el mismo referente semántico.
- Errores interlinguales: — omisión de rasgos obligatorios.
- Errores de simplificación: — neutralización de funciones sintácticas;
— eliminación de morfemas redundantes.

Su desaparición fue debida a la continua insistencia en la corrección en las estructuras incorrectas y en las indicaciones de trabajo concretas presentadas en el comentario final. Esto es índice de la importancia de la corrección individualizada, que permite a cada estudiante enfocar la atención sólo en las estructuras que realmente necesitan su reflexión, sin perder el tiempo en aquellas de las de que dispone ya correctamente en su gramática transicional pero que, a lo mejor, para el resto de la clase no resultan claras.

9. Conclusiones

De lo que he venido diciendo en estas páginas, el lector habrá deducido que la corrección no tiene que pretender ser algo objetivo y válido para todas las clases y todos los alumnos, porque cada estudiante es una entidad propia, con sus dificultades, sus necesidades, sus dudas. Y la corrección tampoco tiene que castigar al alumno por sus errores, sino que tiene que ayudarlo a entender la causa de, porque la comprensión de lo que ha determinado una desviación es el primer paso hacia su superación.

Cuando se corrige un texto escrito hay que realizar una selección de errores significativos dependiendo de la edad de los estudiantes y del tipo de institución en la que se encuentren (escuela, universidad, etc.) sin pretender su pronta superación: la corrección no da resultados inmediatos ni homogéneos, porque cada estudiante es el artífice de su aprendizaje y no podemos pretender forzar su ritmo. El único modo que tiene el profesor para acelerar suavemente el proceso de aprendizaje es manteniendo alta la motivación del alumno, a lo cual, junto a otros muchos factores, puede contribuir una corrección no punitiva, que resalte cualquier logro del alumno.

Querría concluir estas páginas citando una frase de Vázquez (1991:195), quien, junto a Fernández López y Santos Gargallo⁴, supo despertar mi inte-

⁴ Véase bibliografía.

rés por el tema de Análisis de Errores y que por esto agradezco: *qué corregir, cómo y cuándo será siempre una decisión que dependerá de los objetivos curriculares, y la forma en que se lleve a cabo, una cuestión de tacto y experiencia de la persona que enseña.*

10. Bibliografía

- ANTONINI, B. (1996), «L'errore: una risorsa da valorizzare. Tecniche di autorilevazione dell'errore», *Lend*, 25, pp. 59-64.
- ARAGONÉS, M. (1984), «El error: elemento orientativo en el aprendizaje de las lenguas», *Epos*, 1, pp. 263-270.
- CALVI, M. V. (1995), *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, Milán, Guerini Scientifica.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994), *Enseñar Lengua*, Barcelona, Editorial Graó.
- CLIBERTI, A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, Scandicci, La Nuova Italia.
- CORDER, S. P. (1974), «The Significance of Learner's Errors», en J. C. RICHARDS (Ed.), *Error Analysis*, Londres, Longman, pp. 19-27.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1988), «Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas», *Cable*, 1, pp. 27-35.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1989), «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», *Cable*, 4, pp. 30-35.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. M. (1989), «Corrección de errores y comunicación», en T. LABRADOR GUTIÉRREZ, R. M. SAINZ DE LA MAZA y R. VIEJO GARCÍA (Eds.), *Adquisición de lenguas: teorías y aplicaciones, Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 237-247.
- FERRÁN SALVADÓ, J. M. (1990), «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas», en VV.AA., *Didáctica de las Segundas Lenguas*, col. Aula XXI, Madrid, Santillana, pp. 282-300.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, M. (1993), «El español como segunda lengua de un italiano: transferencia y distancia lingüística», en J. MUÑOZ LICERAS (Ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse, pp. 81-123.
- GIL, J. (1994), «Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos», en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (Ed.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 117-124.
- GONZÁLEZ ROYO, C. (1986), «Italiano y español: análisis de los errores gramaticales en la lengua escrita durante el aprendizaje del español por itálofonos», en F. FERNÁNDEZ y A. LÓPEZ GARCÍA (Eds.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España, Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 541-557.
- GREENWOOD, J. (1981), «Learner's Error is Teacher's Fault», *Lingua e nuova didattica*, 10 (3), pp. 31-34.
- RIGAMONTI, D. (1998), «Repaso de los últimos estudios de Análisis de Errores e Interlengua en la enseñanza del E/LE», en M. SCARAMUZZA VIDONI (Ed.), *Talleres didácticos*, Milán, CUEM, pp. 111-167.

- ROWE, T. (1982), «Thinking twice about Correcting», en *Lingua e nuova didattica*, 11(2), pp. 17-20.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (1994), «Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica», en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (Eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 169-174.
- SCHMID, S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milán, Franco Angeli.
- URIBE MALLARINO, M. R. (1997), «Errores: ¿Horrores? Hacia una nueva visión del error en el aprendizaje del español como lengua extranjera», en M. SCARAMUZZA VIDONI (Ed.), *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milán, CUEM, pp. 53-73.
- VÁZQUEZ, M. (1987), «Hacia una valoración positiva del concepto de error», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura, Madrid, pp. 151-163.
- VÁZQUEZ, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.