

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
DIPLOMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
CURSO 2004-2005

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**LAS CORRECCIONES DE LOS TEXTOS
ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES DE
ESPAÑOL**

DIRECTOR: JOSÉ PORTOLÉS LÁZARO

MARÍA LUISA CORONADO GONZÁLEZ

Madrid, junio de 2005

*Dedico este trabajo a la memoria de María Jesús del Campo
Martín, que no tuvo la oportunidad de participar en él*

Mi agradecimiento, por su generosa colaboración, a mis colegas M^a Felisa Acero, José Amenós, José Carlos Andrés, Carme Carbó, Celia Carracedo, Pablo Carrascosa, Francisca Castro, Pilar Díaz, Aurora Escobar, Mercedes García, Ismael Gestoso, M^a Teresa Gil, Mario Gómez del Estal, Carmen Macías, M^a Luisa Martínez, Benita Peña, Carmen Redondo, Pilar Rodríguez, Carmen Rodríguez, M^a Luisa Rodríguez, Soledad Rosa y Paloma Rubio, así como a Teodoro y a una especialista en pedagogía terapéutica, que prefirieron el anonimato. De cada uno de ellos he aprendido algo.

0. Justificación de la elección del tema	1
1. Las correcciones de las producciones escritas en la enseñanza de idiomas	
1.1. Panorama teórico sobre la consideración del papel de la corrección en el aprendizaje	3
1.2. Cuestiones terminológicas	10
1.3. Elementos constitutivos de las correcciones escritas de los profesores	15
1.3.1. Los errores de código	15
1.3.1.1. Error y normas	16
1.3.1.2. Problemas para la detección, localización e identificación de los errores	30
1.3.2. Otros aspectos de las correcciones	37
1.3.3. Los comentarios	41
1.4. La efectividad de las correcciones de las producciones escritas	48
1.4.1. La efectividad de las correcciones de los errores de código	49
1.4.1.1. Los resultados de las investigaciones	52
1.4.1.2. La consistencia de la investigación	58
1.4.1.3. Mejora a corto plazo y a largo plazo	59
1.4.1.4. La presunción de inocencia de la práctica de la corrección	60
1.4.1.5. Otras limitaciones de la investigación sobre corrección de errores	61
1.4.2. La efectividad de las correcciones centradas en otros aspectos del texto	62

1.4.3. El proceso de las intervenciones del profesor y su relación con la efectividad de las correcciones	67
1.5. Tipos y técnicas de corrección	74
1.5.1. Corrección extensiva y corrección selectiva	76
1.5.1.1. Los efectos en la comunicación	78
1.5.1.2. La frecuencia	82
1.5.1.3. La generalidad de las reglas afectadas	82
1.5.1.4. El carácter individual o colectivo	83
1.5.1.5. El desarrollo de la interlengua	83
1.5.1.6. La procedencia del error	84
1.5.1.7. La congruencia con la lengua meta	85
1.5.2. Corrección directa y corrección indirecta	85
1.5.2.1. Investigaciones que comparan la corrección directa y la corrección indirecta.....	85
1.5.2.2. Técnicas de corrección indirecta	88
1.5.3. Otras técnicas de corrección	93
1.5.4. La co-corrección o corrección entre pares	97
1.6. Las creencias y las prácticas de los profesores	100
1.6.1. El centro de atención de las correcciones de los profesores	100
1.6.2. Las creencias, los principios y las prácticas de los profesores	105
1.6.2.1. Estudios y opiniones	105
1.6.2.2. Un ejemplo en español	113
1.6.3. Otros factores que pueden influir en la práctica de las correcciones ...	121
1.6.3.1. El contexto de enseñanza	121

1.6.3.2. El nivel de dominio lingüístico de los estudiantes	123
1.6.3.3. La formación del profesor	124
1.6.3.4. Los factores afectivos y éticos	126
1.6.3.5. La complejidad de la toma de decisiones	128
1.7. Las creencias, estrategias y preferencias de los estudiantes	131
1.7.1. Las creencias y preferencias de los estudiantes con respecto a las correcciones	131
1.7.2. La utilización de las correcciones por parte de los estudiantes: problemas y estrategias	136
1.7.3. Los desajustes entre profesores y estudiantes	139
2. <i>Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid</i>	
2.1. Justificación y objetivos	142
2.2. Método	143
2.2.1. Los sujetos	143
2.2.2. Los instrumentos de recogida de datos	144
2.3. El contexto de enseñanza	146
2.3.1. El ámbito institucional	146
2.3.2. El ámbito del aula: profesores y estudiantes	150
2.4. Las creencias y actitudes de los profesores con respecto a los errores y a la corrección	153
2.4.1. Posición teórica	153
2.4.2. Actitudes personales y profesionales ante la corrección	156

2.4.3. La norma de referencia	160
2.5. Los principios y las prácticas	164
2.5.1. El centro de atención de las correcciones	164
2.5.1.1. Las Tareas de Corrección A y B	164
2.5.1.2. Análisis de los datos	172
2.5.2. Tipos y técnicas de corrección	189
2.5.2.1. Corrección extensiva y corrección selectiva	189
2.5.2.2. Técnicas de corrección	194
2.5.3. La detección e interpretación de los errores	200
2.5.3.1. El grado de adecuación de las correcciones	200
2.5.3.2. Cuestiones relativas a la detección de los errores	203
2.5.3.3. Problemas de interpretación	208
2.5.4. Los comentarios	211
2.6. Conclusiones	217
3. Apéndices	221
3.1. Tareas de Corrección A y B	221
3.2. Cuestionario	224
3.3. Ficha de los Textos Corregidos	228
Bibliografía	229

A ciência só nos pode oferecer métodos para explorar, organizar, explicar e testar problemas previamente escolhidos. Ela não pode dizer o que é importante ou não. A escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com os valores do investigador (Rubem Alves, Conversas com quem gosta de ensinar)

Justificación de la elección del tema

Desde hace unos cincuenta años, son miles y miles los trabajos que se han dedicado a la investigación sobre el error en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas: en un primer momento se realizaron fundamentalmente a la luz de los presupuestos del Análisis Contrastivo, siguiendo la metodología propuesta por R. Lado (1957)¹, y posteriormente, tras los trabajos de L. Selinker (1969², 1972) y S. Pit Corder (1967, 1971) sobre las interlenguas o dialectos transicionales, dentro de la línea de investigación denominada Análisis de Errores. Actualmente, gracias a ello, disponemos de abundante información –bien que de desigual rigor- que nos permite comprender mejor los procesos y mecanismos de aprendizaje y, de este modo, favorecerlo.

Al mismo tiempo, impulsada por la importancia creciente de las certificaciones internacionales y nacionales de conocimiento de idiomas, la investigación sobre la evaluación del nivel de dominio de las lenguas (y dentro de ella, la dedicada a la medición de las habilidades de expresión escrita) se ha desarrollado de tal modo que el saber en este campo ha alcanzado un grado de especialización difícilmente accesible para los no expertos en evaluación. Las investigaciones, sin embargo, han fructificado en numerosas propuestas prácticas para el establecimiento de niveles de dominio y su medición que se reflejan tanto en exámenes como en documentos institucionales, como puede ser el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER).

¹ *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press; apud Fernández López 1997:14-15.

² "Language Transfer", *General linguistics*, 9, pp. 67-92; apud Corder 1971.

Por último, durante las últimas cuatro décadas y especialmente desde los 80, la investigación sobre los procesos de escritura y las propuestas metodológicas sobre el desarrollo de la expresión escrita en el aula de idiomas han provocado una verdadera revolución en el enfoque didáctico de esta destreza o “actividad de la lengua” (en términos del MCER). De un enfoque centrado en el uso de la escritura como pura y simple práctica de la forma lingüística, que fue el que predominó durante siglos en la enseñanza de idiomas, se ha pasado, en mayor o menor grado, a un enfoque basado en el proceso en el que cobran importancia no solamente las formas gramaticales, sino la estructura informativa del texto, la relevancia del contenido, los mecanismos de cohesión, en definitiva, todo aquello que hace que un texto sea tal y lo diferencia de una mera yuxtaposición de oraciones.

Hay, no obstante, una práctica pedagógica que está relacionada con el error, con la evaluación y con la enseñanza y práctica de la expresión escrita, pero que no ha recibido tanta atención: se trata de las correcciones de las producciones escritas de los estudiantes, una tarea que los profesores de lenguas asumen como parte consustancial de su trabajo, y que suelen llevar a cabo regularmente a lo largo de su vida profesional sin haber recibido generalmente preparación alguna para ello y sin compartir su experiencia con ningún colega. Esta actividad, hermana menor de otros grandes cometidos y empeños como la evaluación, la planificación de cursos o el diseño de tareas, ocupa sin embargo horas y horas del tiempo de los profesores; cabría esperar por ello que tuviese efectos beneficiosos en la mejora de la expresión escrita de los estudiantes. Pero, para empezar, no se sabe demasiado sobre lo que hacen los profesores en esas horas en que, bolígrafo en mano, leen los trabajos de los estudiantes, y mucho menos sobre por qué hacen lo que hacen. En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua, la investigación sobre esta actividad es prácticamente inexistente.

Creemos que merece la pena investigar sobre algo que casi todos los profesores hacen (y que casi todos los estudiantes de idiomas esperan que sus profesores hagan) porque sabemos demasiado poco sobre ese diálogo secreto que transcurre en una especie de confesionario constituido por “*formas leves, signos, perseguidos en mares de blancura*”. Quizá no en vano “pecado” y “error” comparten un mismo verbo: “cometer”.

1. Las correcciones de las producciones escritas en la enseñanza de idiomas

How you react to a mistake is part of your whole vision of what a language is, what learning is, and what a teacher is (Mark Bartram y Richard Walton, Correction: A Positive Approach to Language Mistakes)

1.1. PANORAMA TEÓRICO SOBRE LA CONSIDERACIÓN DEL PAPEL DE LA CORRECCIÓN EN EL APRENDIZAJE

Antes de centrarnos en el tema objeto de nuestra investigación, es forzoso trazar, aunque sea brevemente, un panorama de la consideración del papel de la corrección en el aprendizaje de idiomas, al menos durante el pasado siglo y los albores del siglo XXI.

Durante décadas, en la enseñanza de idiomas del siglo XX prevaleció la visión del error como un fenómeno no deseable, síntoma del fracaso en el proceso de aprendizaje. Esta concepción tenía su correlato pedagógico en la práctica intensiva de la corrección, tanto escrita como oral, de cuya utilidad y necesidad nadie dudaba. De la falta de duda deriva la ausencia de debate e investigación. La inexistencia de alternativas sustitutivas o complementarias de la corrección del profesor para el tratamiento del error procede de la falta de necesidad.

Es a finales de los años 60 y principios de los 70 cuando empieza a cambiar esta concepción del error: entonces es cuando se acuñan los conceptos sinónimos de “interlengua” (Selinker 1969, apud Corder 1971) y “dialecto transicional” (Corder 1971), siendo el primero el que se ha generalizado con el paso del tiempo. Ya en 1967 Corder había alumbrado el camino que debería seguir la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas, iluminándonos, entre otras cosas, sobre el papel que en ella desempeñan los errores. Él mismo expone sucintamente la situación vigente hasta el año 1967:

En el campo de la metodología han existido dos corrientes de opinión respecto a los errores de los alumnos. En primer lugar, la escuela que mantiene que si consiguiésemos un método perfecto de enseñanza, nunca se cometerían errores; por consiguiente su existencia es simplemente una prueba de lo inadecuado de nuestras técnicas de enseñanza. La filosofía de la segunda escuela es que vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos. Nuestro ingenio se concentraría en las técnicas que nos permitieran tratar los errores después de que han ocurrido.

Ambos puntos de vista son compatibles con una misma teoría del lenguaje y del aprendizaje de lenguas, la caracterizada por el conductismo en psicología y por el taxonomismo en lingüística. Su aplicación a la enseñanza de lenguas se conoce con el nombre de método audio-oral. (Corder 1967:32-33)

Frente a ambas posiciones, Corder (1967) postula que los errores de los estudiantes son útiles porque nos proporcionan tres tipos de información: al profesor le informan sobre el sistema de la lengua que están utilizando en esos momentos sus alumnos y, por tanto, le ayudan a evaluar y planificar; al investigador le informan sobre los procesos y la aplicación de estrategias que se están produciendo en la adquisición, y al propio alumno le sirven para probar sus hipótesis sobre la lengua que está aprendiendo.

Esta nueva perspectiva del error da origen a una fecunda línea de investigación, la del Análisis de Errores (véanse, para el español, los trabajos de Fernández López 1997 y Santos Gargallo 1993), que a su vez se amplía al Análisis de la Interlengua, en la que el objeto de estudio no es ya únicamente el error, sino todos los componentes de la interlengua, ese dialecto transicional o idiosincrásico o sistema aproximado que es el sistema lingüístico interiorizado por el usuario de una lengua en un momento determinado. Por otro lado, las ideas de Corder constituyen el embrión del desarrollo de la investigación en adquisición de L2 como área independiente de estudio. En este desarrollo, la posición teórica respecto del papel de la corrección y su influencia en la adquisición ha sufrido continuas oscilaciones, como veremos a continuación.

La influyente teoría de Stephen Krashen (1977, 1987), el llamado “enfoque natural”, predice que la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas solamente tienen efecto en el aprendizaje y no en la adquisición. Para él, el aprendizaje es un proceso consciente que no lleva directamente a la adquisición, y que solamente tiene cierto valor al supervisar, mediante el uso del mecanismo que él llama “monitor”, la corrección de la propia producción; la adquisición, en cambio, es el

resultado de procesos subconscientes que se producen gracias al contacto con el aducto –“input”- comprensible. La corrección de errores, además, no solamente no facilita la adquisición sino que puede inhibirla, pues uno de los factores que favorecen la adquisición es el mantenimiento de un filtro afectivo bajo, de forma que el estudiante esté abierto a la recepción del aducto, y la corrección de errores es un procedimiento didáctico que pone al alumno en posición defensiva:

Error correction is, unfortunately, the profession's typical reaction to error, and in my view it has been a serious mistake. There are several reasons why it is a mistake. We focus here on what is probably the most serious flaw in error correction, its effect on the affective filter (...) Error correction has the immediate effect of putting the student on the defensive. It encourages a strategy in which the student will try to avoid mistakes, avoid difficult constructions, focus less on meaning and more on form. (Krashen 1987:74-75).

Las ideas de Krashen con respecto al tema tuvieron mucha influencia en la práctica pedagógica, pero también fueron pronto rebatidas. Michael Long (1983)³, basándose en los estudios sobre adquisición de la gramática, dice que determinados aspectos gramaticales parecen difíciles, si no imposibles, de adquirir en una segunda lengua sin instrucción formal, aunque esto no quiera decir que cualquier tipo de instrucción formal sea igualmente idóneo para adquirirlos. De esta idea surgen los movimientos denominados “Atención a la forma” (“Focus on Form”) y “Atención a las formas” (“Focus on Forms”), que Mario Gómez del Estal Villarino (2004:778-779) denomina y define respectivamente como “Reflexión sobre la forma. Se trata de la reflexión metalingüística dentro de un enfoque centrado en el significado” y “Reflexión sobre las formas. Se trata de la reflexión metalingüística dentro de un enfoque pedagógico centrado en la forma”. Ambas líneas comparten las ideas de que, para que el aducto se convierta en educto, es indispensable que exista cierto grado de consciencia o de atención (“noticing”) y de que la corrección es una de las maneras en que se llama la atención del estudiante sobre las diferencias entre su interlengua y la lengua meta, llevándole de esa forma a una reestructuración de sus hipótesis. Dentro de esta línea, Richard W. Schmidt (1990:149) advierte: “Subliminal language learning is impossible, and (...) intake is what learners consciously notice” y Susan M. Gass (1991:138) afirma que la corrección de errores cumple una función similar a la instrucción gramatical, pues centra la atención del estudiante en la parte de su gramática que se aleja de las

³ "Does second language instruction make a difference? A review of the research", *TESOL Quarterly*, 17, pp. 359-382; apud Ortega 2001:7.

normas de la lengua meta, y este es un primer paso en la modificación de su propia gramática.

Dentro del movimiento de “atención a la forma” se ha desarrollado una línea importante de investigación sobre los efectos de las diferentes técnicas de corrección en la adquisición, casi toda ella centrada en la corrección oral. Son numerosos los estudios que desde los años 90 hasta el momento se han realizado en América del Norte, en concreto en Estados Unidos y en Canadá, muchos de ellos en el contexto de cursos de inmersión. En su conjunto, muestran los efectos positivos de una corrección ajustada al estadio del desarrollo del estudiante, con frecuencia implícita; el tratamiento del error y la atención a las formas son más efectivos cuando están incorporados a una enseñanza comunicativa centrada en el estudiante, mientras que lo son menos cuando la corrección de errores es un rasgo pedagógico dominante (Brown 2000:234; Al-Tatawy 2001:5-12).

Pero durante estos años el apoyo a la práctica de la corrección no ha sido unánime: Bill VanPatten, ya en 1988, advertía de que el énfasis actual en la atención a la forma y la corrección proviene en gran parte del miedo a la fosilización de los errores. Él lo denomina “fosilofobia”, y de ella dice:

As its name implies, fossilophobia is the fear of fossilization and is particularly widespread among foreign language teachers (less so among second-language teachers). When a teacher suffers from fossilophobia, he or she assumes responsibility for nonnative-like performance in learners if grammar is not somehow taught and linguistic accuracy checked from the very beginning of instruction. There is good reason to believe that this is a real phobia and not just a term invented to amuse the reader . (VanPatten 1988:247-8)

VanPatten no dice que la fosilización no exista, ni tampoco que sea imposible que ciertos tipos de experiencia lingüística puedan favorecerla; sin embargo, sí piensa que los datos que se citan en apoyo de que la falta de atención a la forma en los primeros estadios de aprendizaje llevan a la fosilización no tienen ninguna base real. De hecho, son muchos los que piensan que, aunque el tipo de enseñanza y la corrección o su ausencia tienen influencia en la fosilización, esta puede ser también resultado de la presencia o ausencia de motivación interna, del mayor o menor uso de estrategias en el proceso de aprendizaje, de la cantidad de interacción en la lengua meta, e incluso a veces de una concentración exclusiva en las formas (Brown 2000, Kuo 2003).

En el caso de la corrección de las producciones escritas, el debate se ha producido más recientemente, y desde otros presupuestos y otro tipo de investigaciones. Las primeras investigaciones datan de finales de los años 70, y en principio, por la coincidencia de las fechas, podría parecer que responden a los mismos intereses que han guiado las investigaciones sobre el error y su corrección en general. Sin embargo, y aunque se parte de una misma preocupación por el papel del error en el aprendizaje, se distancian de ellas desde un primer momento en varios aspectos:

- La mayoría de los estudios se lleva a cabo en cursos de escritura y no en cursos generales de idiomas, y el contexto de enseñanza más investigado es el del desarrollo de la escritura en inglés como segunda lengua en las universidades norteamericanas. También gran parte de los investigadores son especialistas en la enseñanza de la escritura, y esto será importante tenerlo en cuenta cuando hablemos de la polémica sobre los efectos positivos o negativos de las correcciones en la escritura de los estudiantes (§ 1.4), dado que, en muchos casos, cuando se habla de mejora no se está hablando únicamente de un mayor grado de corrección en el uso de la lengua, sino de otras características del texto escrito. Por otro lado, habrá también que tener presente que, dado el contexto de enseñanza en el que se investiga, la escritura académica es uno de los objetivos más importantes, y no lo es tanto la escritura social, uno de los tipos de escritura que, en cambio, más pueden interesar a los estudiantes inmersos en otros contextos.

- La influencia de las corrientes metodológicas de la enseñanza de la escritura en L1 es grande, y en muchos casos mayor que la influencia de la investigación en adquisición de lenguas y de las corrientes metodológicas imperantes en la enseñanza de idiomas en general. Muchas de las publicaciones importantes sobre escritura, tanto libros como revistas, están dedicadas a la escritura tanto en L1 como en L2.

- La mayoría de los investigadores participa de un mismo acercamiento al desarrollo de la expresión escrita: el llamado “enfoque procesual”, procedente de la enseñanza de la escritura en L1 e imperante en los países anglosajones desde la década de 1980. En el enfoque procesual, como el mismo término indica, se atiende a los

procesos de escritura y no solamente al producto final elaborado por el estudiante. Para ello, se proporcionan herramientas y técnicas a los estudiantes a lo largo de todas las fases de composición. Dos de esas fases nos interesan especialmente porque guardan relación con la corrección de errores: la fase de revisión y la fase de edición. De ellas nos ocuparemos con mayor detalle en el apartado 1.4.3.

Hasta 1996 hay una primera serie de investigaciones que para algunos es casi precientífica (vg. Ferris 1999, 2004), pues en su mayor parte carece de rigor metodológico, sufriendo sobre todo de incoherencias en el diseño. Hasta ese momento, casi nadie había puesto en duda que los profesores debían corregir los trabajos escritos de los estudiantes; una de las razones puede ser que los profesores seguían viendo la corrección de errores necesaria en la escritura porque la tolerancia de muchas personas –entre ellas los hablantes nativos- es menor hacia los errores escritos que hacia los orales (Sheorey 1986:306). La mayoría de los investigadores y profesores se preocupaban de cuándo y cómo era mejor intervenir en los trabajos escritos, y se proponían prácticas de corrección nuevas, fundamentalmente la co-corrección (o corrección entre pares, § 1.5.4.) y la corrección durante una entrevista con el alumno (“writing conference”, § 1.5.3.). Algunos trabajos (Sommers 1982, Zamel 1985) constatan que algunas prácticas de los profesores cuando corrigen no son las idóneas, y atribuyen a este malhacer la falta de eficacia de la corrección en los trabajos subsiguientes de los estudiantes. Pero en 1996, John Truscott publica en la revista *Language Learning* una revisión crítica de lo que ha sido la investigación sobre las correcciones escritas de los profesores desde los años 70 hasta ese momento, y sus conclusiones son demoledoras: las correcciones gramaticales no solamente no traen ningún beneficio para la mejora de la escritura sino que pueden ser perjudiciales. Según Truscott, nadie hasta ese momento (ni tampoco hasta el año 1999, en que volvió a ocuparse del tema) ha logrado demostrar que las correcciones sean de algún valor para los estudiantes y, en cambio, sí existen indicios en las investigaciones de que pueden retraer al estudiante y perjudicarlo en su aprendizaje.

Probablemente espoleado por las categóricas afirmaciones de Truscott, un buen número de profesores e investigadores, principalmente de los Estados Unidos y Canadá, ha dedicado sus esfuerzos a construir todo un cuerpo de investigación mucho más

documentado y riguroso en los últimos años. Estas investigaciones pretenden mostrar la eficacia de la corrección y mejorar las prácticas didácticas.

A España han llegado pocos ecos del interés con que durante los años 90 y principios del siglo XXI se ha abordado y se aborda el papel de los errores y su corrección en el aprendizaje y en la adquisición. En los 90 encontramos observaciones interesantes derivadas de las investigaciones en análisis de errores (vg. Santos Gargallo 1993, Fernández López 1997), algunos artículos de divulgación en libros dedicados a la didáctica de lenguas o en actas de congresos (vg. Ferrán Salvadó 1990, Abello Contesse 1997, 1999, 2004) o publicaciones centradas sobre todo en la escritura en lengua materna, pero que describen principios y técnicas aplicables a la escritura en L2 (fundamentalmente, Cassany 1993). Pero parece que la situación está cambiando, pues, curiosamente coincidiendo con la fecha de comienzo de mi investigación, se publicaron en 2004 dos libros breves, dirigidos fundamentalmente a los profesores de español, relacionados con la corrección: el de Rosa Ribas Moliné y Alessandra D'Aquino Hilt, *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, y el de J. Agustín Torijano Pérez, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. También del año 2004 son los artículos "Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores", de David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, que describe una investigación centrada en la corrección de los errores orales, y "La escritura en lengua extranjera: reflexiones sobre los comentarios y correcciones del profesor", de Rosa M^a Manchón Ruiz, cuyo título ilustra suficientemente sobre su contenido. Esperamos que este interés creciente sirva para que los profesores reflexionen sobre su práctica y para que el debate sobre la corrección llegue a los foros de participación de la comunidad docente: seminarios, cursos de formación y revistas especializadas.

“Terminology can inhibit, rather than illuminate clear thought”
(Michael Lewis, *The Lexical Approach*)

1.2. CUESTIONES TERMINOLÓGICAS

Durante mucho tiempo los profesores han venido denominando *corrección* a la tarea que llevan a cabo tras recoger los trabajos escritos de sus alumnos y antes de devolvérselos, con una concepción y objetivo que pueden resumirse en la siguiente definición:

La corrección de un escrito es el conjunto de intervenciones que efectúa el maestro para poner en evidencia los defectos y los errores. (Serafini 1989:123)

Quizá la carga negativa tan puesta de manifiesto al final de la anterior definición sea la razón última de las nuevas y diferentes denominaciones que desde los años 70 del pasado siglo encontramos en la bibliografía sobre adquisición de lenguas y sobre metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tales como *evidencia negativa* o *prueba negativa*, *retroalimentación* (“feedback”) *correctiva* o *retroalimentación negativa*, *reparación*, *reacción correctiva* y *respuesta*. En algunos casos, el nuevo término resulta claramente un sustituto eufemístico de la palabra *corrección*; así ocurre con *reacción correctiva*, denominación propuesta por Craig Chaudron, que la define como “any reaction by the teacher which transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of, a student’s behaviour or utterance” (1986:66)⁴. Pero en otros casos existen razones mejor fundadas o se han creado nuevas y más sutiles distinciones:

- El campo de la adquisición de lenguas ha necesitado encontrar un término para denominar a los indicios que el aprendiz de una lengua encuentra de que una determinada producción – sea la suya propia o la de otros- no es correcta, adecuada o comprensible en una lengua concreta. A esos indicios, que pueden ser proporcionados tanto por el profesor como por cualquier interlocutor o fuente, de forma explícita o implícita, se les denomina en este campo *pruebas negativas* (“negative evidences”) (Larsen-Freeman y Long 1994). Las correcciones de los profesores serían, pues, sólo un

⁴ “Teachers’ priorities in correcting learners’ errors in French immersion classes”, en R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, Newbury House, pp. 64-84; apud Allwright y Bailey 1991: 86.

tipo más de prueba negativa, tal como muestra la siguiente clasificación de los tipos de prueba negativa:

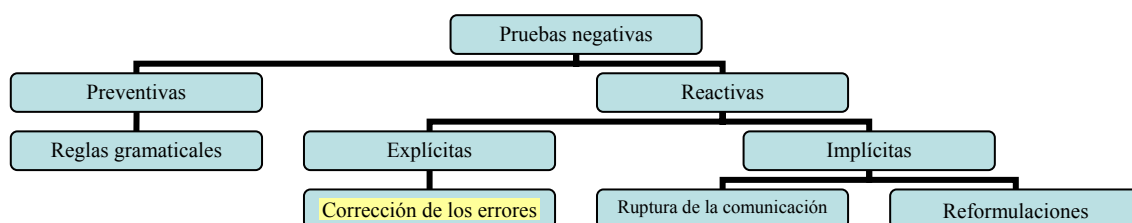


Fig. 1. *Tipos de pruebas negativas* (M. Long y P. Robinson 1998)⁵

- Desde finales de los años 70 los estudios sobre el tratamiento de los errores en la enseñanza de lenguas se amplían para dar cabida al concepto de **reparación**: el estudio del error se centra en el proceso durante el cual se origina, se produce y se soluciona, en lugar de concentrarse en los puntos concretos de fallo lingüístico (Ellis 1990). La investigación sobre la reparación en segundas lenguas deriva del Análisis de la Conversación, en concreto de los estudios sobre cómo, en la comunicación entre hablantes nativos, se resuelven los problemas comunicativos reales o potenciales. La reparación en el campo de la adquisición de lenguas se entiende como la resolución de un problema, tanto referente a la forma como al contenido. Adopta formas muy distintas, que van desde el ofrecimiento de ayuda por parte del profesor, a la autocorrección iniciada por el propio alumno o al relevo que un compañero de clase toma completando la frase iniciada por su compañero cuando ve o intuye que tiene alguna dificultad para expresarse. Así pues, el concepto de *reparación* es mucho más amplio que el de *corrección* y abarca otro tipo de fenómenos, de los que no nos ocuparemos en este trabajo.

- El término **retroalimentación** (“feedback”) desplaza la atención desde la actuación del que corrige (sujeto de la acción) hasta su efecto en el que aprende, que es el que recibe, a cambio de su producción, el “alimento”, la información sobre su grado de corrección, adecuación o comprensibilidad. Otras diferencias fundamentales entre “*feedback*” y *corrección* las hallamos en las siguientes definiciones del término *retroalimentación*:

⁵ "Focus on form: theory, research and practice", en C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 15-41; apud El Tatawy 2001:2.

Por 'feedback' o 'retroalimentación' se entiende cualquier información verbal o no verbal que el oyente (vg. Profesor) proporciona al hablante (vg. Aprendiz) a modo de reacción o respuesta –ya sea de carácter positivo o negativo- sobre su producción durante un acto de comunicación interpersonal. (Abello 2004:76)

(en didáctica) comentarios o información que los estudiantes reciben respecto a cómo han ejecutado una actividad de aprendizaje, ya sea por parte del profesor o por parte de otros estudiantes (Richards, Platt y Platt 1997:372).

La retroalimentación puede ser, por tanto, negativa o positiva, y esto hace que prefieran este término los teóricos, investigadores y profesores que se decantan por una enseñanza en la que el centro no sea únicamente el error. En el caso de la retroalimentación negativa proporcionada de forma intencionada por el profesor, en la mayoría de los trabajos se prefiere el uso del término *retroalimentación correctiva* ("corrective feedback"), que puede definirse como "an indication to a learner that his or her use of the target language is incorrect" (Lightbown y Spada 1999:172). El término *retroalimentación*, aunque un tanto cacofónico en español, se aviene mejor con lo que en realidad venía ya siendo la práctica de la corrección de muchos profesores: las correcciones tradicionalmente no solamente han consistido en señalar los defectos, sino que incorporan otros elementos, tales como los comentarios positivos con diversas funciones, las valoraciones positivas o negativas, elementos de comunicación privada entre profesor y alumno, etc. El término "corrective feedback" es el más utilizado, alternando con el de "negative feedback", en los estudios dentro de los movimientos denominados "focus on form" (*reflexión sobre la forma*) y "focus on forms" (*reflexión sobre las formas*); estos acercamientos, desarrollados a partir de finales de los años 80, investigan y llevan a la práctica, respectivamente, las intervenciones pedagógicas que buscan llevar la atención del estudiante hacia la relación entre forma y contenido, y las intervenciones pedagógicas que buscan centrar la atención del estudiante en las formas lingüísticas. Sin embargo, cuando se habla de alguno de estos enfoques en la bibliografía en español, generalmente se ha mantenido el uso del término *corrección* (vg. Ortega 2001 y Gómez del Estal 2004).

- Especialmente entre los estudiosos y partidarios de la enseñanza de la escritura centrada en el proceso ("process writing approach"), de la que nos ocuparemos en el apartado 1.4.3., está muy difundido el uso de la palabra "*response*" (*respuesta o reacción*) para referirse a la actividad de la intervención en la escritura, trátase de las

correcciones del profesor (“teacher response”) o de las sugerencias que puedan hacer los compañeros de clase (“peer response”) (véanse, entre otros, Fathman y Whalley 1990, Ashwell 2000, Ferris y Roberts 2001, Ferris 2003) . Lo que hace el profesor mediante su *respuesta* es proporcionar *retroalimentación*, parte de la cual está constituida por la *corrección de errores* o *retroalimentación sobre los errores* (“error correction” y “error feedback”, respectivamente), pero que también incluye sugerencias sobre el contenido y la estructura informativa y comentarios de diversa índole. Si utilizamos esta terminología, no diremos que el profesor está *corrigiendo* los trabajos escritos de los estudiantes, sino que está *respondiendo* a ellos. Responder a la escritura de los estudiantes es, en el enfoque procesual de la escritura, un proceso y no un acto único. Se concibe como un proceso paralelo al de la escritura, y puede incluir actividades tan diversas como éstas: un estudiante lee en alto su borrador, y sus compañeros escuchan y reaccionan; dos estudiantes se entrevistan el uno al otro sobre el tema, sus planes de trabajo, y sus planes de revisión; el profesor habla con un estudiante durante la clase o en una tutoría y muestra su reacción a sus notas, planes y borradores; el profesor responde oralmente en clase a preguntas de los estudiantes durante el proceso de escritura, etc. (Reid 1993, Cassany 1993, Caudery 1997).

En los trabajos que en España se han dedicado total o parcialmente al tratamiento de los errores (Fernández López 1988, 1989, 1996, 1997; Ferrán Salvadó 1990; Cassany 1993; Gómez del Estal 2004; Lasagabaster y Sierra 2004; Ribas Moliné y D’Aquino Hilt 2004; Torijano 2004, entre otros) el término predominante ha seguido siendo *corrección*. Es este también el más extendido entre los profesores en España, por lo cual parece conveniente mantenerlo también en nuestro trabajo, aunque bajo ese término no se incluya solamente la pura corrección de errores de código, sino cualquier elemento que aparezca en la respuesta que el profesor da por escrito a los trabajos de los estudiantes.

Sin embargo, la palabra *corrección* nos plantea en español un problema de polisemia dentro del campo del aprendizaje de lenguas, dado que también se utiliza para designar el nivel de propiedad formal de las producciones lingüísticas. Precisamente el apartado 1.4. de este trabajo está íntegramente dedicado a la investigación sobre los efectos positivos o negativos de la *corrección* en el grado de *corrección* lingüística de la

escritura del alumno, punto polémico y crucial que afecta a la propia existencia, injustificable para algunos, de esta práctica didáctica. Para resolver las posibles confusiones, hemos adoptado el uso del plural, *las correcciones*, en el título de nuestro trabajo, y será el que usaremos preferentemente en la sección 1, sobre todo cuando pueda crearse una ambigüedad, mientras que en la sección 2, donde hablaremos de nuestro trabajo práctico, podremos usar el singular para referirnos a una intervención concreta de un profesor sobre un punto lingüístico determinado.

Rosa M^a Manchón Ruiz (2004:68) distingue entre *correcciones* y *comentarios*: llama *correcciones* a cualquier tipo de respuesta del profesor cuya finalidad sea llamar la atención del alumno sobre aspectos relacionados con la corrección lingüística, y *comentarios* a las sugerencias relacionadas con el contenido, la estructuración, la coherencia, la cohesión, y cualquier aspecto que no sea la corrección en términos lingüísticos. Esta distinción es importante en la investigación de las reacciones del profesor, pero ocurre con frecuencia que algunos comentarios de los profesores están relacionados con la corrección lingüística (por ejemplo: "Tienes que prestar más atención a los acentos"), así como que algunas correcciones corrigen el contenido, la estructura, etc. (por ejemplo, si el profesor en un lugar del texto utiliza un signo que indica "necesidad de transición"). Por ello, al analizar los elementos que constituyen las correcciones de los profesores (§ 1.3.), hemos establecido tres apartados: la corrección de los errores de código (donde trataremos lo que Manchón denomina *correcciones*), las correcciones relativas a otros aspectos del texto y los comentarios (que pueden referirse tanto a los errores de código como a otros aspectos).

“El error forma parte del currículo oculto, (...), nutriendo buena parte de las acciones, decisiones y evaluaciones que tienen lugar en la educación. Es la realidad más contundente y menos estudiada de cuantas ocurren en la enseñanza. Está formando parte de muchos presupuestos y rutinas del profesor. Es un mecanismo del pensamiento que escapa a nuestro control porque forma parte de los valores culturales” (Saturnino de la Torre, Aprender de los errores)

1.3. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LAS CORRECCIONES DE LOS PROFESORES

Comenzaremos hablando de la corrección de errores de código, que tradicionalmente ha sido el aspecto del que más se han ocupado los profesores en sus correcciones escritas; a continuación, comentaremos otros aspectos a los que suele dedicarse menos atención en las correcciones (el contenido, la estructura informativa, el registro, etc.); por último, hablaremos de los comentarios escritos por el profesor al final del texto, al principio o en los márgenes, fijándonos en su contenido, forma y estructura.

1.3.1. LOS ERRORES DE CÓDIGO

Puesto que se trata de uno de los aspectos a los que tradicionalmente los profesores han dedicado mayor atención, trataremos este tema con cierta extensión. Incluimos en este apartado los errores gramaticales –tanto morfológicos como sintácticos-, los errores relacionados con la ortografía y los errores léxicos.

En el apartado 1.3.1.1., plantearemos la dificultad de llegar a una definición universal y viable del error en el campo de la enseñanza de lenguas, debido a la diversidad de normas desde las que este se mide. En el apartado 1.3.1.2. trataremos someramente una serie de problemas relacionados con la localización y la identificación de los errores que pueden afectar a las correcciones. Algunos de estos problemas serán tratados con mayor profundidad en nuestra propia investigación, al analizar trabajos escritos corregidos por profesores.

1.3.1.1. Error y normas

Como bien nos recuerda Saturnino de la Torre (1993:79), el error lleva implícita una pauta social al tiempo que un proceso cognitivo, es decir, no procede únicamente del desarrollo mental del sujeto, sino de la complejidad de la tarea que se le propone y de la norma establecida. Si no existiera tal norma, no existiría ningún desajuste. En este sentido, el error tiene un componente social y cultural que puede ser distinto en cada sociedad.

Y no solo en cada sociedad: lo que constituye un error lingüístico para algunos grupos sociales puede no serlo para otros. Por eso, cuando tratamos de investigar sobre las correcciones de los profesores de idiomas, las preguntas adecuadas son: ¿qué es lo que constituye un error en el campo del aprendizaje de lenguas? ¿Cuál es la pauta o norma que subyace a la consideración de una producción como errónea por parte del profesor?

Las definiciones de error en este campo coinciden en señalar que el error es una forma lingüística no deseada, desviante o diferente, pero no siempre con respecto al mismo criterio. Las dos normas que más frecuentemente se han utilizado para definir el error son la *norma del aula* (1) y la *norma del hablante nativo* (2), que a continuación comentamos. Incorporaremos, además, la *norma académica* (3), que, por no existir en todas las lenguas, es un concepto que, aunque importante en el caso del español, no suele tenerse tanto en cuenta en la enseñanza de idiomas en general, y otra norma de la que no se habla tanto en la bibliografía sobre el tema, pero que creemos que tiene tanta influencia o más que las demás: la *norma de la tradición escrita* (4).

1) La norma del aula:

Siguiendo esta norma llegamos a definiciones tan incontrovertibles del error como la propuesta por V.H. George (1972)⁶: “error es una forma no deseada por el profesor o el planificador curricular”. Otros muchos teóricos e investigadores a lo largo de los años se han sumado a este punto de vista:

⁶ *Common Errors in Language Learning*, Newbury House Publishers; apud Abello Contesse 1997:348.

- Craig Chaudron (1986)⁷, uniendo las dos normas, define el error como cualquier forma que difiere de las normas de los hablantes nativos y cualquier otro comportamiento considerado como mejorable por el profesor.

- Allwright y Bailey (1991:85) se suman a esta opinión al decir que, en la situación de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, la reacción del profesor a los enunciados de los estudiantes puede ser el criterio más importante para juzgar el error.

- También Christian Abello Contesse (1997, 1999 y 2004) considera que el criterio más concreto y realista para definir el error en la enseñanza de lenguas bien puede ser la decisión personal del profesor, puesto que la identificación de los errores no resulta de la aplicación de una “supernorma” incuestionable, sino de una reacción parcial y muchas veces circunstancial que depende de la interacción entre variables contextuales particulares. Para este autor, la definición de error debe tomar en cuenta la perspectiva del interlocutor (sea este profesor de lenguas, hablante nativo culto o no o hablante no nativo), y lo que este considera correcto o apropiado en una situación comunicativa determinada.

La perspectiva del error hasta aquí expuesta intenta una definición de lo que constituye la realidad del error en el aula. Quizá esta definición sea la única posible, dadas las dificultades que plantean otras definiciones respecto de otras normas, como veremos más adelante. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la situación que se dibuja con este concepto del error no se debe tomar como la más deseable. Se trata de una realidad, pero no en todos los casos de la mejor realidad posible. Así, por ejemplo, Allwright y Bailey (1991) constatan, estudiando transcripciones de clases reales, que a veces los profesores rechazan producciones de los estudiantes no porque sean incorrectas, sino porque no son las esperadas; por ejemplo, si un estudiante, a la pregunta “¿Cómo te llamas?”, contesta “Ahmed”, algunos profesores lo corregirían

⁷ "Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes", en R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, Newbury House, pp. 64-84; apud Allwright y Bailey 1991:85.

porque no ha contestado con una oración completa como sugiere el modelo del libro del texto (“Me llamo Ahmed”).

En las reflexiones de Abello Contesse se introduce, no obstante, un elemento importante que hay que tener en cuenta en los estudios relacionados con el error en el uso de la lengua: la importancia de las variables contextuales.

2) La norma del hablante nativo:

La forma correcta con respecto a la cual se miden las diferencias del estudiante es con frecuencia la norma del hablante nativo, especificándose a veces como “del hablante nativo culto”. Se ha dicho ya hasta la saciedad que dicha norma no es una pauta claramente definida e invariable (Allwright y Bailey 1991; Bartram y Walton 1991; Lewis 1993; Abello Contesse 1997, 1999 y 2004; Fernández López 1997, entre otros muchos). Su aplicación a la enseñanza, y en concreto a la identificación de los errores, plantea los siguientes problemas:

- La norma del hablante nativo culto, lengua estándar o lengua general es una idealización que no se da totalmente en ninguno de los hablantes reales de las lenguas, puesto que la variación lingüística es consustancial a la existencia misma de las lenguas. Como nos recuerda Juan Carlos Moreno Cabrera (2000:49), “no existe ninguna lengua que tenga una homogeneidad total en cuanto a las formas en las que se habla. Cuanto más amplio es el ámbito geográfico en el que se usa una lengua, más variedades locales hay. Todo el mundo habla una variedad de esa lengua. Llamamos lengua a lo que tienen en común esas variedades, pero eso es una abstracción y nadie habla abstracciones”.

- La norma culta de algunas lenguas, como el español, es policéntrica, es decir, conviven en ella simultáneamente varios patrones de normas prestigiadas, aunque la estandarización que proviene de la norma académica, de la que nos ocuparemos más adelante, sea monocéntrica (Moreno Fernández 2000, 2004; Palacios 1998). La situación más normal es que los profesores, aunque sean nativos, no conozcan todas las formas de su lengua, ni siquiera todas las normas

cultas. Cabe la posibilidad de que corrijan a los estudiantes en usos que en otras zonas se consideran cultos, e incluso de que les digan que esas formas no existen. En cierto modo, estos juicios son relativamente poco importantes cuando el estudiante va a utilizar la lengua meta exclusivamente en la zona cuya norma aplica el profesor, pero, como nos recuerda Terence Odlin (1994:281), la precisión en estos asuntos es deseable, ya que la credibilidad del profesor puede verse mermada si los estudiantes descubren que la realidad es distinta. Por otro lado, no siempre se da una coincidencia entre la norma usada y enseñada por el profesor y la de la zona o zonas en las que el estudiante va a usar la lengua que aprenden (sería el caso, por ejemplo, de los estudiantes norteamericanos que estudian español durante unos meses en España).

- Se da la contradicción de que los hablantes cultos de una lengua no siempre utilizan la lengua estándar, porque otra de las características intrínsecas del uso de las lenguas es la variación contextual. Así, un hablante culto que utiliza en determinadas situaciones una lengua cercana a la estándar, puede usar, y de hecho usa, determinantes variantes en otras situaciones (por ejemplo, en el contexto familiar). Por esto, el modelo no puede ser un tipo de hablante, a no ser que introduzcamos, junto al nivel cultural del hablante, otros conceptos, tales como edad y sexo del hablante o situación comunicativa, tal como hace Paul Lennon (1991:182) en la definición de error que utiliza para su investigación de un determinado corpus lingüístico:

... a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native counterparts.

- Ocurre también que los hablantes cultos, en su mayoría, tienen dudas sobre el uso de determinadas palabras, construcciones, etc. Por ejemplo, ¿qué decir: “represalien” o “represalíen”, ”malos entendidos” o “malentendidos”?, o ¿hay que escribir guión entre “franco” y “español” cuando forman una palabra compuesta o no? Esto no quiere decir que dejen de ser hablantes cultos, sino que el conocimiento de las lenguas siempre es parcial, que todos los hablantes tienen dudas y que los propios hablantes cultos –entre ellos los profesores de lenguas-

no son capaces de decidir sobre la corrección o incorrección de todo lo que compone su propia lengua materna (Bartram y Walton 1991, Lewis 1993).

Los estudios basados en los juicios de corrección o incorrección de distintos tipos de hablantes nativos muestran una variación en la identificación de errores que nos lleva a pensar que la consideración del error es mucho más subjetiva de lo que creemos. Uno de los trabajos más citados es el de Hughes y Lascaratou (1982)⁸, que presentaron a treinta personas (diez de ellas profesores no nativos de inglés, diez profesores de inglés nativos y diez nativos no profesores o *nativos ingenuos*) un total de 36 oraciones para que juzgaran si eran correctas o no. De las 36 oraciones, los investigadores consideraban incorrectas 32. Una de sus cuatro oraciones correctas fue considerada incorrecta por dos profesores no nativos, tres profesores nativos y cinco nativos ingenuos. Otra de sus oraciones correctas, tomada literalmente de un diccionario de prestigio en el mundo anglosajón (*Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*) fue considerada incorrecta por veinte personas (dos profesores no nativos, nueve profesores nativos, nueve nativos ingenuos).

3) La norma académica:

Si consideramos la norma culta como la norma de la lengua estándar, entonces hemos de considerar, especialmente en el caso de las lenguas muy extendidas geográficamente, la existencia de una estandarización superior, endonormativa o exonormativa, que podría considerarse la *lengua superestándar*. En algunas zonas del mundo, esta superestandarización es llevada a cabo por determinadas instituciones cuyo fin es sancionar el buen o mal uso de la lengua –como es el caso de las Academias de la Lengua en el mundo hispánico-; en otras, sin que exista una institución que tenga el poder de dictaminar qué es correcto y qué no, se llega a un alto grado de unanimidad en la consideración de lo correcto a través de la descripción lingüística en obras de enorme difusión, fundamentalmente gramáticas y diccionarios, y del debate público –tal como suele ocurrir en el mundo anglosajón-.

⁸ "Competing criteria for error gravity", *ELT Journal*, 36/3, pp. 175-182; apud Lennon 1991:182 y Lewis 1993:169.

La existencia de esta supernorma plantea nuevos problemas a la hora de considerar qué es un error y qué no lo es. No hay ningún problema cuando las reglas o indicaciones académicas coinciden con el uso general y por tanto con la lengua del hablante nativo culto, pero, como nos recuerda Francisco Moreno Fernández (1999:214), “hay decenas de hechos lingüísticos que contradicen clara y rotundamente la prescripción de las reglas”. Cuando esto ocurre, el profesor de español tiene un problema a la hora de corregir: si debe considerar error o no el uso por parte de sus estudiantes de fenómenos muy generalizados entre los hablantes nativos que, sin embargo, entran en contradicción con la norma académica. Existen posiciones absolutamente dispares entre el profesorado en esta cuestión. Vamos a comentar, a modo de ejemplo, las opiniones vertidas en dos comunicaciones presentadas en el mismo congreso dedicado a la enseñanza del español, el X Congreso Internacional de ASELE (*Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*).

Por un lado, M^a Auxiliadora Castillo Carballo expone una serie de “errores” habituales entre los usuarios del español como lengua materna - cuestiones léxicas como el uso de “puntual” en lugar de “concreto” o “filosofía” por “punto de vista”, y gramaticales, como el leísmo y el laísmo, usos impropios u omisiones de preposiciones, o uso del género (“las antípodas” por “los antípodas”)-; su conclusión es que el contacto de los estudiantes con hablantes nativos “que no solo no han superado, sino que se han acomodado en determinados estadios del proceso de adquisición de su propia lengua les impide ir transformando progresivamente su interlengua y disminuir el número de errores en sus actos de habla” (2000:190). De ahí la necesidad de que el estudiante del español como segunda lengua conozca la norma académica, y sobre todo, los errores más frecuentes de los hablantes nativos, “para prevenirlo de las endémicas incorrecciones de las que el hablante nativo es víctima” (ibídem). Por el contrario, en el trabajo de M^a Ángeles García Asensio y M^a Vicenta González Argüello, en el que se analiza la aparición de construcciones no normativas en los manuales de enseñanza del español, las autoras concluyen que, si bien debería ser requisito exigido a todo profesional de la enseñanza de la lengua conocer sus aspectos normativos, “basar la enseñanza de una lengua en la obediencia estricta a la norma puede conllevar que, en ocasiones, se dañen otros objetivos docentes” (2000:302). Seguir ciegamente la norma académica, dicen, puede llevar a que los alumnos vean dañada su imagen lingüística y a

impedir una comunicación óptima, porque la forma normativa apenas se usa en situaciones comunicativas cotidianas.

Este sería el caso, por ejemplo, del uso de “a por” después de un verbo de movimiento, del que la Real Academia de la Lengua Española dice:

Desde la segunda mitad del siglo XIX comenzó a extenderse en el habla popular de España la locución *a por* con verbos de movimiento; p. ej.: *Ir a por agua, Vengo a por ti, Vuelvo a por el pan*. El empleo de esta locución ha progresado especialmente en el habla usual de las provincias del centro peninsular, y aun podrían citarse algunos ejemplos literarios, si bien es desconocida en América. Sin embargo, la conversación culta de España suele sentirla como vulgar y procura evitarla. (1973:436)

Precisamente porque no se trata de un uso frecuente en la “conversación culta”, sino en las conversaciones cotidianas, los estudiantes de español residentes en Madrid a veces se quejan de que al decirle a un nativo “Voy por el pan”, este les ha corregido diciéndoles: “No se dice así, se dice *Voy a por el pan*”.

Estamos, por este y otros muchos ejemplos que los profesores de español se encuentran a diario, de acuerdo con García Asensio y González Argüello (2000:306) cuando en su conclusión final dicen que “hay que enseñar a ser adecuadamente correcto o incorrecto en una actividad comunicativa dada. En definitiva, la norma o la antinorma no pueden disociarse de la comunicación”. Y nos parece, por el contrario, absolutamente inadecuado el modelo de lengua propuesto por Castillo Carballo (2000), una sacralización de la norma académica que no tiene en cuenta ni a los hablantes ni sus necesidades de comunicación. Cuando escuchamos o leemos al hablar de este tema palabras como “vicios”, “desvíos”, “endémicas incorrecciones” o “víctima”, recordamos siempre este fragmento de la *Gramática* de la Real Academia Española de 1931, tan acertadamente recogido en la versión española de la *Enciclopedia del lenguaje* de David Crystal al tratar las cuestiones de la norma y el cambio lingüístico:

Por ignorancia, pues, y por torpeza escriben y estampan muchos: *acaparar*, por monopolizar; *accidentado*, por quebrado, dicho de un país o terreno; [...] *aprovisionar*, por abastecer, surtir, proveer; *avalancha*, por alud; [...] *bisutería*, por buhonería, joyería [...]; *debutar*, por estrenarse; *etiqueta*, por marbete, rotulata, rótulo, título; *finanzas*, por rentas públicas; [...] *revancha*, por desquite, y otras innumerables palabras. (1987:5)

El grado de prescriptivismo es alto aún en buena parte del profesorado de idiomas, y no solamente del de español. En inglés, lengua para la que no existe ninguna institución que determine lo correcto y lo incorrecto, existen igualmente casos de falta de paralelismo entre lo que la mayoría de los hablantes cultos consideran correcto porque responde a una regla que aparece en gramáticas, libros de texto, literatura, etc., y lo que esos mismos hablantes cultos utilizan. En algunos casos, los profesores están tan influidos por la norma que esta llega a bloquear su conciencia lingüística, impidiéndoles percibir lo que ellos y los que les rodean realmente usan. Odlin (1994:280-281) resume una investigación realizada por R. Schmidt y C. McCreary⁹ de cuyos resultados se deduce que un extremo prescriptivismo puede llevar a juicios de aceptabilidad cuestionables (y, por tanto, a correcciones de errores cuestionables): en una primera prueba de uso espontáneo de la lengua, la gran mayoría de los informantes nativos (profesores y nativos ingenuos) utilizaron la oración “There’s about five minutes left” (con una construcción absolutamente extendida entre los angloparlantes de toda condición, pero que rompe la regla “sujeto plural va con verbo en plural”), mientras que en una prueba posterior muchos (y entre ellos muchos más profesores que nativos ingenuos) informaron de que ellos normalmente usaban “There are about five minutes left” y no la otra construcción, que la mayoría dijo considerar incorrecta.

Además de la contradicción entre norma académica o *lengua superestándar* y uso, existen determinados fenómenos sobre los que no existe una regla explícita y clara que rechace o admita un uso. En este caso, dado el arraigo que en nuestra sociedad tiene la existencia de una jerarquía lingüística con poder para determinar lo que debemos decir y lo que no, muchos profesores de español, al encontrarse sin esa referencia, acuden simplemente a la *norma subjetiva*, es decir, su propia norma de hablante culto, con los riesgos que ello conlleva.

Las gramáticas y diccionarios más prestigiosos –en el caso de España, las obras directa o indirectamente relacionadas con la RAE- suelen ser otra referencia tanto para los profesores como para los nativos ingenuos a la hora de decidir si algo es correcto o no, o si algo “existe” en una lengua o no. Pero, dado que es de todo punto imposible explicar y describir una lengua en su totalidad, estas obras no pueden tomarse como

⁹ “Standard and superstandard English: recognition and use of prescriptive rules by native and non-native speakers”, *TESOL Quarterly*, 11, 1977, pp. 415-429.

pruebas de que algo –una construcción, una palabra, un modismo- no existe y que, por lo tanto, no es correcto (Lewis 1993, Moreno Cabrera 2000).

4) La norma de la tradición escrita:

Durante siglos la enseñanza de idiomas se basó en la lengua escrita: quienes aprendían idiomas querían fundamentalmente poder leer literatura y traducir, para lo cual no era necesario aprender a hablar. Aunque esta situación comenzó a cambiar en algunos países ya desde los albores del siglo XX con los grandes movimientos migratorios, por ejemplo, entre Europa y América del Norte, que exigían otro tipo de conocimiento y uso de las lenguas, lo cierto es que incluso los adultos de principios del siglo XXI han estudiado lenguas fundamentalmente con modelos de lengua escrita – como también lo han hecho muchos otros españoles más jóvenes-. En los años 70, cuando en Europa se hablaba ya del enfoque comunicativo, los últimos niños que en España estudiamos francés como idioma único y obligatorio decorábamos la conjugación del pretérito indefinido (“passé simple”) como si alguna vez fuéramos a usarlo en alguna conversación; y sólo aquellos que continuamos intentando utilizar esta lengua en situaciones de la vida real, en contacto con hablantes nativos, descubrimos, para nuestro asombro, que hacía años que este tiempo verbal había quedado relegado a determinados textos escritos, y que había que acostumbrarse a sustituirlo por el pretérito perfecto (“passé composé”).

Ha sido tan fuerte el influjo de la lengua escrita en la enseñanza de idiomas que ha llevado a muchos profesores a considerar incorrecto todo aquello que se aleje de ella, aunque en ocasiones se trate de usos “admitidos” por las instituciones académicas o el consenso general. Podemos dar un ejemplo muy reciente ocurrido en noviembre de 2004, en un seminario impartido por el profesor Mario Gómez del Estal Villarino¹⁰: los asistentes, un total de 24 profesores de distintos idiomas, eran en su mayoría –excepto cuatro- hablantes nativos de español, a los que pidió que contestaran a varias preguntas, entre ellas la que aparece en la figura 2. Después de rellenarlo individualmente,

¹⁰ En el contexto del "Curso de actualización científico-didáctica para profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas", organizado por el Centro de Apoyo al Profesorado de Madrid-Centro. Agradecemos al profesor Gómez del Estal habernos permitido la utilización de los datos.

contrastamos los resultados y el ponente recogió los totales, que son los que aparecen en la tabla.

¿Cómo te suena?	BIEN	MAL	RARO
Si hubiera ganado Kerry, otro gallo nos cantaría	13	2	9
Si no estuviera tan cansado, te lo explicaba con calma	12	8	4
Ayer Rajoy pidió a Zapatero que aclare la postura del gobierno	7	9	6

Fig. 2. *Juicios de gramaticalidad y aceptabilidad de los profesores.*

En las tres oraciones se ejemplifican usos de tiempos verbales en las oraciones subordinadas que están descritos y “admitidos” por la Real Academia Española (1973:555, 468 y 519, respectivamente). En las dos primeras oraciones, la única explicación que encontramos es que los profesores que dijeron que estas oraciones les sonaban “mal” o “raro” están siguiendo la *norma de la lengua escrita*, puesto que los dos ejemplos tienen en común su carácter más oral que escrito, aunque por distintas razones. El tercer ejemplo, en cambio, que es precisamente el que más desaprobó estos profesores, nos lleva a pensar que la norma que se está siguiendo no es ya ni siquiera la de la lengua escrita, sino la que corresponde al modelo gramatical latino, que ya cuando el latín era lengua viva se incumplía, pero que se ha perpetuado en la tradición gramatical de muchas lenguas romances. Los profesores pueden haber interiorizado este modelo tanto a través de la enseñanza recibida sobre su lengua materna como a través del aprendizaje de otras lenguas romances, especialmente el francés.

Nada tiene de extraña la posición de los profesores de lenguas que toman como perspectiva para la detección y corrección de los errores los modelos de la norma académica y la tradición escrita, puesto que la sociedad precisamente los contempla y valora como los transmisores de las normas lingüísticas prescriptivas, los encargados de enseñar a “hablar y escribir bien”. Esta capacidad del bien hablar y el bien escribir es entendida por la inmensa mayoría de la sociedad como el cumplimiento estricto de todas las normas emanadas de instancias superiores (academias, instituciones,

gramáticos, etc.). Además, los no nativos que aprenden un idioma suelen compartir esta manera de ver la lengua porque con esa misma mirada contemplan su propia lengua. Pero, si bien comprendemos como producto de sus circunstancias la perspectiva de estos profesores, estamos de acuerdo con aquellos que piensan que con una comprensión y apreciación profunda de la multiplicidad de formas y funciones lingüísticas, cada una elegida de acuerdo con el contexto comunicativo, la situación, el interlocutor y la intención, los profesores pueden convertirse en promotores de la sensibilidad y concienciación lingüísticas más que en reforzadores de los usos lingüísticos pedantes (McGroarty 1996:25). Es curioso notar que incluso personas que se han ocupado ampliamente del tema de la corrección y que son conscientes de la tendencia demasiado prescriptiva de los profesores, a la hora de tratar errores concretos, vuelven a caer en ella. Por ejemplo, Daniel Cassany, en una obra dedicada precisamente a la corrección, dice que "la formación tradicional en gramática prescriptiva y oracional que hemos recibido los profesores nos ha dado una especial sensibilidad –y, en algunos casos, incluso una obsesión- para estas cuestiones" (1993:31), pero, unas cuantas páginas después, al proponer ejemplos de diferentes técnicas de corrección, da, entre otros, estos dos:

Ayer no he ido a la playa
tiempo

A la tarde, iré a comprar el pan
preposición (1993:75)

Más prescriptiva aún puede ser la perspectiva del profesor no nativo, por lo general menos permeable a la variación intralingüística y al cambio lingüístico en la lengua que enseña, que es aprendida, y más sensible a los fenómenos de interferencia entre la lengua materna de los alumnos –que es, normalmente, también la suya- y la lengua meta. Así se puede atisbar en un ejemplo de corrección de la producción escrita que ofrece y comenta la profesora Daniela Rigamonti (1999:146-148); se trata de una narración de una estudiante que cuenta lo que hace normalmente durante un día de diario, y llaman la atención dos de las correcciones:

Desayuno con té y si tengo hambre como con un croissant [bollo]

Por suerte la jornada [el día] ha terminado

En el primer caso, se cambia "croissant" por "bollo" por ser la primera una palabra no española¹¹. En el segundo, se corrige "la jornada" porque se trata de un calco del italiano "la giornata", pero lo cierto es que el uso de "la jornada" es perfectamente aceptable y normal en ese contexto.

A la vista de todo lo anterior, tenemos que plantearnos si la dicotomía “correcto / incorrecto”, en la que se basan casi todos los conceptos de norma, está construida sobre una base sólida, y si su aplicación al aprendizaje de idiomas no nos trae más problemas que soluciones o herramientas válidas. Mark Bartram y Richard Walton (1991:7) y Michael Lewis (1993:40) piensan que esta dicotomía ignora la flexibilidad de la lengua y la creatividad de los usuarios, así como la naturaleza contingente de las pruebas en las que nos basamos para decir si algo es posible en una lengua, y proponen sustituirla por el concepto de *continuum de probabilidad* (“spectrum of likelihood”). En ciertas áreas hay una unanimidad que permite hablar de lo correcto o lo incorrecto, pero gran parte de la lengua no puede ser categorizada tan claramente, y solo podemos describirla en términos de probabilidad, es decir, el enunciado será más o menos probable, dependiendo de muchos factores contextuales. Analicemos cuatro ejemplos de la lengua española:

- (1a) Gusta playa
- (2a) Un radio a todo volumen
- (3a) Juan es baja
- (4a) Las gentes se conocen

Es evidente que ninguno de estos enunciados, aislados de un contexto, y desde la perspectiva de los hablantes españoles, puede ser calificado de plenamente normal, y seguramente todos tenderíamos a corregir (verbal o mentalmente) a cualquier extranjero que los utilizara. Sin embargo, si somos capaces de asociarlos a una determinada situación comunicativa o a una determinada procedencia del hablante –nativo culto en

¹¹ Y, sin embargo, no se corrige la construcción "comer con", que en español –al menos en el español estándar en España- se usa para introducir el nombre la bebida con la que se acompaña lo que comemos, y no para introducir el alimento que es comido.

este caso, además-, nos sonarán perfectamente normales, como vemos en los siguientes ejemplos reales:

(1b) Viuda, 55 años, hogareña, sencilla, gusta playa, teatro, música, pasear, busca señor de edad similar y gustos afines, para conocerse. Buzón: 979574 SMS (20 minutos, sección "Línea de amig@s", 23 de febrero de 2005)

(2b) Un remolcador descendía por el Ródano con un radio a todo volumen que iba dejando por las calles un reguero de música. (Gabriel García Márquez, "Buen viaje, señor presidente", *Doce cuentos peregrinos*)

(3b) El Barcelona quiere demostrar en Zaragoza que sigue siendo el gran favorito al título. Laudrup reaparece, mientras Eusebio y Quique Estebanz son baja por decisión técnica (*La Vanguardia*, 13 de febrero de 1994)

(4b) Los suburbios, los barrios, son a veces muy duros, cada uno para sí, la gente está dispuesta a abrir fosos y hasta a criar pirañas para aislarse. Pero ocurre también en algunos arrabales que las gentes se conocen, se hablan, se ayudan (Manuel Leguineche, *La tierra de Oz*)

Si adoptamos el concepto del *continuum de probabilidad*, no calificaríamos las formas gramaticales que aparecen en (1a), (2a), (3a) y (4a) como *incorrectas*, sino como *menos probables* que "Me gusta la playa", "Una radio", "Juan es bajo" y "La gente se conoce", puesto que aparecen, usadas por hablantes nativos, en situaciones muy concretas. Esto no quiere decir, sin embargo, que, si un estudiante extranjero utiliza (1a) en una conversación o en un escrito que no sea un anuncio por palabras, debemos decirle que es correcto; lo que significa es que esa construcción, de forma aislada, no debería calificarse en la totalidad de sus usos como *incorrecta*. Asimismo, si un hablante no nativo utiliza la forma (2a) en España, su producción será sentida como anormal por la inmensa mayoría de los hablantes, por lo que su profesor debería señalárselo. Esto último, no obstante, no implica que "un radio" sea incorrecto siempre, puesto que es el uso habitual de los hablantes nativos, incluidos los hablantes cultos, en Colombia, es decir, forma parte de la norma culta colombiana. Y lo mismo ocurre con los ejemplos 3 y 4.

El *continuum de probabilidad* nos permitiría también ser más operativos con otros fenómenos. Por ejemplo, nos serviría para calificar la ruptura de las convenciones de uso de la lengua: fenómenos de solidaridad léxica o colocaciones, cuestiones pragmáticas o sociolingüísticas. En los estudios basados en juicios de corrección hechos

por hablantes nativos, suele informarse de una tendencia en los hablantes a distinguir en su mente entre *corrección* y *aceptabilidad* en términos de uso; así, los informantes a veces se debaten entre los dos criterios, diciendo de algunos ejemplos que no son completamente correctos pero que son enunciados que muy probablemente usarían también los hablantes nativos, mientras que de otros afirman que es poco probable que los nativos los usaran, pero que son correctos (con comentarios como "No es incorrecto pero no se dice") (Lennon 1991:183-186). Se trataría de ejemplos correctos, pero *poco probables*.

También podría resultarnos útiles para tratar otro fenómeno importante en el caso de la enseñanza del español y otras lenguas con distintas variedades geográficas que constituyen normas cultas, como pueden ser el inglés y el portugués: la utilización por parte de los estudiantes de formas que corresponden a distintas variedades. A este sincretismo lingüístico se puede llegar por varias vías: los estudiantes pueden tener contacto personal con personas que utilizan distintas variedades de la misma lengua, o pueden acceder a textos escritos y orales de distintas procedencias, pero también pueden llegar a un resultado correspondiente a una variedad distinta a través de un aprendizaje incompleto o erróneo de una forma de una variedad determinada¹². Sea como sea, el fenómeno existe y existen también dos formas muy distintas de afrontarlo. Por una parte, hay quien sostiene que no es ético corregir a los no nativos cuando utilizan formas que son usadas por otros hablantes nativos a los que no corregimos (Bartram y Walton 1991:7). Por otra, existe al parecer un alto grado de unanimidad entre los profesores sobre la conveniencia de que los estudiantes utilicen siempre la misma variedad; por ejemplo, en un estudio sobre el estatus y la enseñanza de las diferentes variedades del español en el Reino Unido basado en un cuestionario respondido por 38 profesores de español –españoles, hispanoamericanos y británicos-, la respuesta que más se acercó a la unanimidad es que 31 de ellos estaban de acuerdo con la siguiente afirmación: "No me importa la variedad que hable mi alumn@ mientras utilice siempre la misma" (Beaven 2000:121). Para Tita Beaven, esta necesidad de conformidad con una determinada norma está relacionada con cuestiones de identidad y de sentimientos

¹² Sería el caso de un estudiante que aprende la norma castellana pero dice "Yo nunca estuve en París" porque no distingue claramente la función del pretérito perfecto y la del pretérito indefinido en dicha norma.

un tanto inconfesables de propiedad –en un sentido no lingüístico- de la lengua, pues la mezcla de variedades podría suponer la creación de una koiné no hablada por ningún nativo, una variedad de la lengua no nativa. En todo caso, el concepto de *continuum de probabilidad* resultaría útil también para informar a los usuarios no nativos del grado de probabilidad en que una forma o combinación de formas podría darse o no en una determinada comunidad lingüística, sin necesidad de hablar de *incorrecciones*.

Como hemos visto, es imposible definir una única norma o hacer un catálogo de errores de código en el vacío. Una definición del error en el aprendizaje de lenguas debe tener en cuenta la perspectiva del interlocutor y de la situación comunicativa. Un profesional de la enseñanza de idiomas deberá estar bien informado sobre los fenómenos de variación lingüística y adoptar criterios claros, viables y didácticos para la corrección de errores, teniendo en cuenta, en todo caso, que el concepto de error no es inmutable y que existe un vasto campo intermedio entre lo claramente correcto y lo claramente incorrecto.

1.3.1.2. Problemas para la detección, localización e identificación de los errores

La detección de errores es un proceso complejo que muchas veces depende del contexto inmediato y que, además, constituye una habilidad metalingüística que, como otras muchas –la capacidad para rimar, la comprensión de los juegos de palabras, la conciencia de la ambigüedad, etc.-, no poseen todos los hablantes en el mismo grado. Esta habilidad puede desarrollarse y ser aprendida, pero los profesores de idiomas han de recurrir al aprendizaje por la experiencia, puesto que, en general, las metodologías de enseñanza de lenguas y los cursos de formación de profesores no suelen ocuparse del reconocimiento de los errores (Birdsong y Kassen 1988, Serafini 1989, Winer 1992). Esto, probablemente, unido a otros factores, causa continuas omisiones involuntarias de errores por parte de los profesores cuando corrigen las producciones escritas, como veremos con ejemplos en el apartado 2.

Hay además algunos errores más susceptibles de pasar desapercibidos que otros. En un estudio sobre la percepción y valoración, por parte de hablantes nativos ingenuos,

de los errores cometidos por estudiantes de español en sus composiciones, Kenneth Chastain (1981) documentó diferencias sustanciales en la detección de unos tipos de errores y otros. Aunque Chastain no ofrece demasiados ejemplos de lo que se consideraba *error* en su estudio, y su análisis se basa únicamente en categorías gramaticales, es de todos modos indicativo de que no todos los errores se detectan con la misma facilidad. Este investigador comparó el total de respuestas con el total de posibles respuestas, y descubrió que solamente en dos categorías de errores los 27 hablantes nativos sujetos del estudio detectaron el error, mientras que en otras dos categorías únicamente lo hicieron 4 hablantes. Entre un extremo y otro se sitúan las otras 30 categorías analizadas, con porcentajes variables.

Un tipo de error que puede dificultar la detección es el *error encubierto*. S. Pit Corder (1967:39) advertía de que un enunciado que presenta una forma no desviante puede no estar relacionado semánticamente con el contexto –tanto el situacional como el discursivo-, por lo que muchas veces sólo este puede mostrar si determinada producción es o no errónea. Esto se daría, por ejemplo, en el caso de un uso inadecuado recurrente de género masculino por femenino o viceversa para hablar de una persona; si no es por referencia al contexto del mundo real, no podremos detectar el error. Otro ejemplo puede ser el uso de "cansado" por "casado" o viceversa, un error muy común entre los estudiantes principiantes; el enunciado "estoy casado" es en sí mismo correcto, pero se puede detectar que es erróneo si, por ejemplo, responde a la pregunta "¿Cómo te encuentras hoy?", o por referencia al mundo real.

Más difíciles aún, si no imposibles, de detectar, son los que Corder llama *correctos por casualidad* (1973:269): en ocasiones, los estudiantes dicen o escriben algo aceptable y aparentemente adecuado, pero que no significa lo que ellos querían decir. Estos errores, según Corder, son con frecuencia producto de la aplicación de reglas equivocadas que producen, por casualidad, resultados aceptables y adecuados, pero también pueden ser resultado de la repetición de algo que el estudiante ha aprendido como un todo.

Son útiles también para analizar la complejidad de la detección de errores dos conceptos propuestos por Lennon (1991:191) para analizar el error y su corrección: el *dominio*, que es la cantidad de contexto –lingüístico o no lingüístico- que el oyente o

lector necesita para reconocer el error, y la *extensión*, o cantidad de contexto lingüístico que el hablante –o el corrector, en nuestro caso profesor- necesita rehacer para corregir el error. Hay errores en los que la corrección es mecánicamente simple, pues su extensión se limita a la palabra, o una parte de ella, que tendrá que ser reemplazada, eliminada o añadida; sin embargo, la detección de esos errores puede ser compleja si tienen un dominio muy amplio que requiera el uso de un mayor contexto –lingüístico o extralingüístico-. Como regla general, aquellos errores que tengan mayor dominio presentarán mayores dificultades para su reconocimiento, y aquellos errores que tengan una amplia extensión serán más difíciles de corregir.

Si esta dificultad se combina con una lectura lineal, palabra a palabra, más o menos el tipo de lectura que se utiliza para la corrección de pruebas editoriales, en el que se va corrigiendo a medida que se va leyendo, se pueden producir muchas omisiones y malentendidos. Vamos a ilustrar los conceptos de extensión y dominio, así como el proceso de lectura lineal y los perjuicios que conlleva, utilizando un texto de nivel intermedio de una estudiante de E/LE cuya corrección llevan a cabo y analizan Rosa Ribas Moliné y Alessandra D'Aquino Hilt (2004:119-121). Solamente comentaremos aquí las cuestiones relacionadas con la extensión y dominio de los errores y con la lectura lineal, aunque hay otros puntos con cuya corrección estamos también en desacuerdo. A continuación recogemos el texto tal como se presenta en este libro, con subrayado en lo que se considera erróneo y líneas horizontales para marcar algunas palabras omitidas por la alumna:

1 A mí me parece que el tempo en que vivían Salvador Dalí representa no sólo su
2 personaje Genio Surrealista pero también su obra ___ que para mí son un
3 símbolo fuerte de Espania nel siglo XX. Espania va a plantear un camino
4 difícil a la hora de encarar el estudio de sus pintores del siglo XX. Está
5 salendo de una gran crisis política, económica y cultural del 1889. Los anos
6 que viene ampliaremos considerablemente nuestro conocimiento sobre este
7 periodo histórico al celebrarse el primer centenario-crisis que sobre todo pone
8 de manifiesto el retraso de ___ espanol respecto de Europa y ___ desfase cultural
9 y económico que contrasta con un Fin de Siglo donde se superon en personajes
10 como Solana, Picasso, Miró, etc.

Texto 1

En la primera oración (líneas 1-3) se señalan diversos errores de extensión y dominio distintos: "tempo" por *tiempo*, "Espania" por *España*, "nel" por *en el* son

errores de extensión y dominio cortos, fáciles de detectar y corregir; "vivían" por *vivía* tiene una extensión corta y un dominio ligeramente superior a su extensión, pues para su reconocimiento es necesario relacionar el verbo con el sujeto, "Salvador Dalí", que está inmediatamente después –sin embargo, Ribas y D'Aquino dicen haber señalado este verbo no por la cuestión del número, sino por un mal uso del tiempo verbal- ; un dominio más amplio tiene "pero" en lugar de *sino*, porque para detectarlo hay que tener en cuenta parte de la oración anterior, "no sólo su personaje Genio Surrealista", pero su extensión sigue siendo corta.

La corrección propuesta y comentada por las autoras consiste básicamente en la detección de errores de dominio y extensión cortos. Algunos errores de dominio amplio pasan desapercibidos, a pesar de que resultan de mayor importancia para la comprensión del texto: en la primera oración, por ejemplo, no se señala un error léxico, "representa" (por *influye en o determina*, muy probablemente), que es precisamente el que más oscurece el sentido de la oración, probablemente porque no se ha detectado debido a que su dominio es muy amplio y para reconocerlo hay que leer prácticamente todo el resto del texto. La lectura lineal no permite detectar este tipo de errores. Otro ejemplo de posible equívoco relacionado con el dominio y la lectura lineal es la consideración del verbo "son" como erróneo (línea 2), a la que se ha llegado probablemente pensando que el sujeto es el sintagma nominal más cercano, "su obra"; pensamos, por el contrario, que "son" no es un error, sino una forma que tiene un sujeto más extendido, que incluye "su obra", pero también "su personaje Genio Surrealista".

Otro caso claro en el que la falta de observación del dominio –en definitiva, de un contexto o co-texto más amplio- y la lectura palabra por palabra o sintagma por sintagma llevan a una corrección inadecuada lo encontramos en las líneas 5 y 6. Se corrigen adecuadamente errores de extensión y dominio cortos, como "los años que viene" por *los años que vienen*, pero se marca también como incorrecto el verbo "ampliaremos", y se recomienda que la alumna realice inmediatamente actividades para ejercitar la morfología verbal, "para que no se creen proposiciones demasiado complejas e incomprensibles, como la proposición "los años que viene ampliaremos", donde el sujeto-agente no está claro ni siquiera por el contexto" (p. 121). ¿Qué es lo que ha ocurrido aquí? Probablemente que se ha comenzado a leer la oración interpretando que *los años que vienen*, que aparece en primer lugar, es el sujeto, por lo cual no se entiende

de ninguna manera el verbo "ampliaremos". Pero el co-texto y el contexto nos dan otros datos que nos permiten hacer una interpretación más coherente y detectar dónde está el error y dónde no: en primer lugar, el verbo "ampliaremos" encuentra una correferencia en la misma línea, una palabra más adelante, cuando la alumna dice "nuestro conocimiento", y esto ya debería indicarnos que no se trata de un error morfológico y que parece haber plena conciencia en el uso de la primera persona del plural; si, además, tenemos en cuenta el contenido de lo que está exponiendo, veremos que acaba de nombrarnos la crisis de 1898 (aunque la alumna ha equivocado la fecha y escribe 1889, las referencias a una gran crisis política, económica y cultural en la línea 5 y al fin de siglo en la línea 9 nos indican claramente que se trata de la crisis del 98) y que, cuando la alumna escribió este texto, probablemente estaba a punto de celebrarse el primer centenario de esa fecha, por lo que lo que quiere decir es que todos nosotros, gracias al centenario y sus celebraciones, ampliaremos nuestro conocimiento sobre este periodo histórico. El único error, por lo tanto, no está en "ampliaremos", sino simplemente en una omisión de un elemento delante del marcador temporal "los años que vienen", como podrían ser *en* o *durante*, error por otro lado muy frecuente y conocido por los profesores.

En ocasiones, podemos detectar la existencia de un error y, sin embargo, no ser capaces de localizarlo de forma exacta o de dar una sola alternativa correcta. Esto puede deberse a varias causas: o bien el significado está poco claro, debido a que se trata de errores de extensión y dominio amplios, o porque se ha producido una acumulación de errores locales que terminan impidiendo la comprensión, o bien es difícil decidir cuál es la unidad errónea porque la falta de aceptabilidad deriva de una combinación desafortunada de varias unidades más amplias que en sí mismas son aceptables. Esto último es lo que ocurre con la segunda oración del texto 1 (líneas 3 y 4).

De los errores que dan lugar a enunciados difícilmente interpretables se ocupó ya ampliamente Corder, que sugiere, antes que ninguna otra solución, pedirle al estudiante que exprese lo que quería decir en su lengua materna y, posteriormente, traducir su enunciado a la lengua meta, usando lo que podemos recuperar de su intención original como guía hacia la forma que quería obtener; este es un tipo de interpretación del profesor que Corder denomina *interpretación autorizada* (1973:270). En caso de no tener acceso al estudiante, o de no poder entender su lengua materna,

tenemos que intentar inferir lo más posible a partir de los datos textuales y contextuales –lo que sabemos del estudiante– de los que disponemos; sin embargo, nuestra interpretación solamente será *admisible* (1973:271). De todas formas, Corder nos advierte de que habrá ocasiones en que un enunciado no pueda ser interpretado en absoluto.

En cuanto a las oraciones en las que se da una acumulación de errores, Ferris (2002:71-72) afirma que las producen sobre todo los estudiantes de nivel intermedio, y recomienda que, en caso de que esa acumulación haga difícilmente comprensible lo que el estudiante quiere decir, el profesor pida al estudiante que reformule la oración oralmente para poder captar el sentido. La solución que da Ferris es lógica en el contexto de segunda lengua en que ella trabaja, con grupos de estudiantes de lenguas muy diferentes que los profesores no dominan; sin embargo, no siempre será fácil tampoco interpretar la reformulación oral del estudiante. No es una técnica, pues, recomendable con estudiantes de nivel elemental, con los cuales las opciones que nos restan son o bien marcar el fragmento y escribir un signo de interrogación o "no entiendo", o bien ofrecer varias sugerencias para reformularlo. Para Ferris, cualquiera de estas opciones es mejor que intentar hacer cinco o seis correcciones de micronivel en la misma oración.

A la hora de identificar los errores, tampoco podemos asumir que debajo de cada error hay una sola forma correcta. Muchas veces los errores derivan de mezclas entre formas que están en competencia, bien desde la perspectiva de la lengua meta, bien desde la de la interlengua. Por ejemplo, en una afirmación como "Me gusta hacer regalos a mis amigos porque se sientan felices", es difícil decidir si el error está en la confusión entre "porque" y "para que" o entre "sienten" y "sientan", dado que las dos parejas de estructuras compiten en la interlengua de muchos usuarios no nativos.

Por último, tampoco a veces es sencillo identificar las áreas lingüísticas dentro de las cuales se producen determinados errores. Es decir, no siempre es fácil adscribir un error a una categoría tal como *error léxico*, *error ortográfico*, etc. Esto, que en principio no parece tan importante como otros aspectos que hemos comentado, puede serlo si el profesor utiliza como técnica de corrección el uso de símbolos, signos o palabras que indican al estudiante el tipo de error. Más importante aún es que una

categorización adecuada del error ayuda a los profesores a diagnosticar y planificar su trabajo en el aula, a saber a qué áreas tendrá que atender más. Áreas que tienen fronteras permeables son, en la expresión escrita y desde este punto de vista, la morfología frente a la ortografía y el léxico frente a la ortografía –y, además, gran parte de lo que señalamos como problema ortográfico en realidad proviene no de problemas con las normas ortográficas, sino de errores fonológicos-; con frecuencia no sabemos si atribuir a una causa o a la otra determinado error, por ejemplo "quero" por *quiero* o "particula" por *particular*.

Es interesante asimismo la indicación de Lewis (1993) de que muchos errores gramaticales se producen porque los estudiantes intentan decir algo para lo que no tienen los suficientes recursos léxicos. Por ejemplo, si no conoce la palabra "cuñada" un estudiante podría decir "la mujer para mi hermano", y los profesores tienden a corregirlo por "la mujer de mi hermano", tratándolo como un problema gramatical, cuando en realidad proviene de un problema léxico. En su opinión, haríamos mejor proporcionando la corrección "mi cuñada". De todas formas, aunque seguramente la afirmación de Lewis es válida para muchos casos, en el ejemplo concreto que da el uso de "la mujer para mi hermano" podría deberse no a desconocimiento léxico, sino a factores culturales o a necesidades comunicativas. En el primer caso, el estudiante puede provenir de una cultura en la que se diferencia cultural y léxicamente entre la familia del hombre y la de la mujer (por ejemplo, la china), y en la que por lo tanto no es lo mismo que se trate de la mujer de mi hermano o de la hermana de mi mujer, ambos conceptos cubiertos en español y en inglés por una sola palabra; es frecuente que los estudiantes chinos, aunque conozcan las palabras "tío/a", "primo/a", etc., sigan diciendo en español "el hermano de mi padre", "la hija de mi madre", etc. En el segundo caso, el uso de "la mujer para mi hermano" puede provenir de la necesidad de especificar, entre varias cuñadas posibles, a cuál nos referimos. Por lo tanto, no siempre "la mujer para mi hermano" ha de tratarse como un problema léxico.

Como vemos, pues, no es una tarea fácil la que afrontan los profesores a la hora de emprender la tarea de corregir. Es importante ser consciente de todos los factores enumerados en este apartado, y seguramente esto mejorará las correcciones, pero siempre quedarán puntos concretos de difícil solución. Aunque siempre los profesores pueden hablar con los estudiantes para intentar llegar juntos a determinar qué era lo que

querían decir y proporcionarles la mejor orientación, no siempre profesor y estudiante comparten una lengua en la que poder entenderse plenamente, por lo que esta comunicación tampoco lleva en todos los casos a una resolución satisfactoria para ambas partes.

1.3.2. OTROS ASPECTOS DE LAS CORRECCIONES

Dependiendo de la etapa histórica, el contexto de enseñanza y el objetivo de los estudiantes, entre otros muchos factores, los profesores se han ocupado en mayor o menor grado, en sus correcciones de los trabajos escritos, de otros muchos aspectos, entre ellos fundamentalmente los siguientes:

a) Elementos que proporcionan cohesión y coherencia al texto: el mantenimiento del referente, la progresión temática, los marcadores, la puntuación, la estructura del texto, la estructura del párrafo, relevancia del contenido, etc.

b) Elementos que hacen que un texto sea adecuado para su propósito, lector y género: la variedad lingüística seleccionada, la elección del registro y del tono, las convenciones de género, la selección léxica, etc.

c) Cuestiones relacionadas con el contenido (veracidad, originalidad, interés, creatividad, etc.)

En la actualidad, aunque todos ellos están presentes de un modo explícito o implícito en el trabajo con la escritura en el aula de idiomas y están cobrando una importancia creciente, se da una gradación que depende, fundamentalmente, del tipo de curso y de si el contexto es de lengua extranjera (LE) o de segunda lengua (L2). Podemos establecer la siguiente gradación, desde la situación en la que se suele prestar menor atención a los aspectos anteriormente enumerados, hasta la situación de mayor atención:

1. Cursos generales de LE impartidos en el país del estudiante y cursos generales internacionales impartidos en un país donde se habla la lengua estudiada (por ejemplo, cursos intensivos de verano)
2. Cursos generales de L2 para residentes en el país donde se habla la lengua estudiada
3. Cursos de escritura en LE
4. Cursos de escritura en L2

Como señala Dana Ferris (2003:31), en los cursos generales de lengua (especialmente los del primer grupo), si es que se practica la escritura, se hace más para practicar la gramática y el léxico aprendidos que para mejorar los procesos de composición. Los estudiantes de los cursos generales que estudian la lengua extranjera en sus propios países o en "cursos internacionales" con frecuencia suelen ser los menos interesados en el desarrollo de su capacidad de escribir en esa lengua, puesto que no ven a corto plazo (y en muchos casos tampoco a largo plazo) situaciones en las que esta capacidad les sea útil. Los estudiantes de una lengua en un contexto en el que esa misma lengua puede servirles para su comunicación diaria y su promoción social generalmente están interesados en la mejora de su capacidad de escribir en su globalidad, y no solamente en la corrección de los errores de código. Así lo confirman P.M. Radecki y J.M. Swales¹³, quienes descubren en su investigación que los estudiantes de inglés como LE prestaban más atención a la forma, mientras que los de L2 estaban interesados en las reacciones de sus profesores tanto a la forma como al contenido.

Si bien todo ello parece bastante lógico, no lo es menos que, como concluyen John Hedgcock y Natalie Lefkowitz (1996:299) de la comparación de dos investigaciones sobre la percepción de la escritura y las correcciones realizadas con estudiantes en situación de LE y de L2, las percepciones de los estudiantes son directamente atribuibles tanto al contexto de aprendizaje (LE / L2) como a las prácticas habituales de sus profesores (ver § 1.7).

De todas formas, las correcciones relativas a los tres aspectos presentan un gran problema de partida: si al hablar de los errores de código veíamos cómo no existe un

¹³ "ESL student reaction to written comments on their written work", *System*, 16, 1988, pp. 355-365; apud Ferris 1995: 35.

concepto único y válido para todas las situaciones, en estos otros aspectos ni siquiera podemos hablar de una presunción de objetividad. Cada profesor parte, fundamentalmente, de su competencia como lector y escritor, pues la formación que ha recibido relativa a estos temas es escasa o nula. Otros problemas son el tiempo y la dificultad: es mucho más fácil y rápido corregir haciendo una lectura de corrección de pruebas que prestar atención también a la relación entre unas partes y otras del texto, al orden lógico, a la relevancia del contenido, etc. A todo ello podemos sumar la dificultad que supone el hecho de que, en muchas ocasiones, los profesores no suelen practicar sus destrezas escritas mucho más de lo que lo hace la población general; por eso les puede resultar difícil acudir a su propia competencia como escritores para decidir qué es adecuado y qué no en un texto. Esta es la razón por la que algunos profesores no pueden seguir la recomendación de Cassany (1998:19) y, en general, de todos los partidarios del enfoque procesual y de una escritura cooperativa en el aula, de que el docente puede y debe "escribir con los aprendices y ofrecerles modelos *expertos* del proceso de composición". Las reticencias de los profesores de idiomas, al menos en España, a seguirla no se deberán seguramente al miedo a cometer errores de código, sino a la inseguridad con respecto a la cohesión, la coherencia, la adecuación y el contenido.

Y, sin embargo, en la enseñanza de idiomas, especialmente cuando los estudiantes necesitan desarrollar su capacidad de escribir para utilizarla en situaciones reales fuera del aula, los tres aspectos enumerados son sumamente importantes. Lo son sobre todo cuando el profesor trabaja con estudiantes procedentes de países con culturas muy diferentes de la de la lengua meta. Por ejemplo, según Guanjun Cai (1999:279-281), muchos profesores de inglés de Estados Unidos, cuando corrigen los trabajos de sus estudiantes chinos, tienden a concentrarse en el nivel oracional, especialmente en los tiempos verbales, el uso de los artículos y el empleo frecuente de la construcción "aunque...pero", pero los estudiantes chinos se enfrentan a diferencias mucho más sustanciales entre la escritura china y la escritura norteamericana. Se trata de diferencias retóricas que afectan a todos los niveles del discurso, desde la selección léxica a la organización del texto, la estructura de la oración, la elección del tema, la organización en párrafos o la expresión del *yo*. Se hacen perentorios, pues, para los profesores con este tipo de alumnos una perspectiva intercultural de la escritura y el tratamiento explícito, en la enseñanza y en la corrección, de los aspectos que podemos llamar, grosso modo, *retóricos*.

Un capítulo aparte lo constituyen las correcciones relacionadas con la calidad de la caligrafía y de la presentación.

Cassany (1993:32) señala el primer aspecto como uno de los que no se suele corregir, y es cierto que precisamente en España en unos pocos años se ha pasado de una preocupación excesiva por el uso de una caligrafía no solo clara, sino estética, al olvido de que se trata de uno de los elementos que dan carta de presentación y, sobre todo, mayor o menor grado de comprensibilidad a nuestros escritos. No es el caso, sin embargo, de la enseñanza de idiomas, cuando los estudiantes redactan sus trabajos a mano (como suele seguir siendo la tónica general en España), especialmente cuando se trata de estudiantes con un alfabeto distinto en su lengua materna. Con mucha frecuencia, una iniciación al alfabeto latino demasiado rápida hace que se conserven letras de la lengua materna o que no se domine el orden del trazo y la altura de determinadas letras. En el primer caso se encuentran los estudiantes griegos que no escriben –a- sino –α-); en el segundo, aquellos estudiantes arabófonos que escriben la –p- comenzando por el extremo inferior del palo, pero empezando a la misma altura que el resto de las letras, con lo que el resultado es una –P-, confundiéndose con frecuencia de este modo un error en la caligrafía con un error ortográfico. Por otro lado, determinadas modas juveniles en el uso de algunos caracteres dificultan a veces las correcciones, porque el profesor no puede estar seguro de si se trata de un error o no; por ejemplo, la de escribir la –i- con algo muy similar a un acento grave en lugar del punto, o la de escribir la –m- y la –n- invirtiendo las curvas, de tal modo que la palabra –una- tiene un aspecto similar al de la palabra –uva-. Por ello, consideramos conveniente que este aspecto sea tratado en las correcciones de los trabajos escritos. Si bien es cierto que el uso del ordenador elimina todos estos problemas, todavía no es posible utilizarlo en algunas situaciones, y una de ellas (los exámenes) es muy importante para los estudiantes.

En cuanto a la calidad de la presentación, se trata de otro de los factores que se han abandonado en las escuelas de muchos países, entre ellos el nuestro. No es nada infrecuente que los profesores reciban trabajos escritos llenos de tachaduras, sin márgenes, con flechas que indican cambios en el orden de palabras o de párrafos, etc. Es singular que esto ocurra en nuestra época, precisamente la de mayor sofisticación en la

presentación de los escritos desde el tiempo de los preciosistas códices medievales. Como dice Cassany (1995:221), la calidad técnica y, por ende, comunicativa de un escrito de antes no puede competir con la de los actuales: "Se han acabado los textos sin justificación, la impresión hundida en la textura del papel, la monotonía tipográfica, las manchas, las tachaduras, los "entrañables" t́pex y las raspaduras". Est́a claro, adeḿas, que la imagen del texto es nuestra primera impresi3n sobre su escritor, nos transmite informaci3n sobre 3l y nos provoca sensaciones. Por eso algunos profesores prestan atenci3n a este aspecto y hacen correcciones o comentarios sobre 3l.

1.3.3. LOS COMENTARIOS

Habitualmente, las correcciones de los profesores constan no solamente de puntos espećficos que cada profesor marca como incorrectos de alguna manera (subraýndolos, escribiendo encima o debajo una forma correcta, tachando, etc.), sino de comentarios de longitud variable escritos en los ḿrgenes, al principio o al final del texto, y referidos a una determinada palabra, frase, periodo, ṕrrafo, o al texto en su conjunto.

Los comentarios tienen formas y funciones muy variadas. En el campo de la enseńanza de idiomas, las categorías que adoptaron Ferris et alii (1997) para su ańlisis – un estudio de los comentarios de una profesora a 220 trabajos escritos– cubren casi todo el espectro de posibilidades. Seǵun ellos, los comentarios, dependiendo del objetivo con que fueron escritos, entran dentro de una de estas tres grandes categorías:

1. Comentarios directivos en relaci3n con el contenido:

- Peticiones de informaci3n, verdaderas o ret3ricas
- Sugerencias
- Transmisi3n de informaci3n: se supone que el estudiante debeŕa revisar su escrito a la luz de esta nueva informaci3n.

2. Comentarios directivos en relación con la forma: comentarios verbales en los márgenes o al final sobre problemas relacionados con la gramática, ortografía, etc.
3. Comentarios positivos: generalmente tienen la función de dar ánimos a los estudiantes, y en muchas ocasiones sirven de contrapeso de los comentarios negativos.

En cuanto a los rasgos lingüísticos de los comentarios, proponen analizar los siguientes elementos que distinguen unos comentarios de otros:

1. La forma sintáctica: si se trata de una pregunta, afirmación o exclamación, o de una oración en imperativo.
2. La presencia o ausencia de elementos atenuadores: para suavizar una crítica, para hacer una sugerencia o petición de un modo cortés, etc.
3. El carácter genérico o específico del comentario en relación al texto: los comentarios genéricos son aquellos que podrían ser escritos en cualquier trabajo, y los específicos son los que solo pueden haber sido escritos para ese trabajo concreto. (Ferris et alii 1997:163-167)

Aunque en general se trata de una propuesta útil para el análisis, nos parece discutible la categorización del último aspecto, el carácter genérico o específico del comentario, que no creemos que tenga que ver con la forma lingüística, sino con la mayor o menor convencionalidad de género del comentario. Los comentarios constituyen un género textual que se ha analizado desde diversos puntos de vista (Sommers 1982, Horvath 1984, Straub 1996, Smith 1997), y generalmente, cuanto más prototípico del género es un comentario, menos específico será en relación con el texto. Por otro lado, el carácter específico o genérico también tiene que ver con el grado de implicación del profesor con el texto, la mayor o menor atención que presta, y su actitud ante el texto como "corrector de pruebas" o como lector interesado. Habría, pues, que analizar este aspecto separadamente de la forma y la función.

En cuanto a las funciones de los comentarios, Ferris et alii (1997) hablan de actos directivos porque su docencia y línea de investigación se inscriben dentro del

enfoque procesual de la escritura, en el cual los comentarios y correcciones de los profesores dan lugar a revisiones y reescrituras de los trabajos. En este enfoque, los comentarios directivos están encaminados a que el estudiante los tenga en cuenta para su nueva redacción del mismo escrito. Sin embargo, en aquellas situaciones de enseñanza en que no se pide a los estudiantes que revisen y reescriban sus trabajos, y el profesor corrige un producto ya finalizado que no se volverá a tocar, los comentarios tienen una función más evaluadora que directiva. Cuando esto ocurre, podemos predecir que los comentarios serán también más genéricos, puesto que no tendría sentido hacer comentarios muy específicos sobre un texto que no va a ser cambiado.

Dentro de las funciones de los comentarios, habría que añadir una categoría identificada por Summer Smith (1997:253) en un análisis retórico del género del comentario final, dentro del grupo de comentarios que él denomina *géneros de respuesta tutorial* ('coaching genres'): el ofrecimiento de ayuda por parte del profesor. Se trata de comentarios como "Habla conmigo al final de la clase" o "Necesitas ayuda con... Ven a mi tutoría el próximo...", mediante los cuales el profesor da al estudiante la oportunidad de buscar instrucción individualizada sobre alguna cuestión relacionada con el texto. Como Smith señala, en muchos casos el profesor hace esto porque piensa que el estudiante puede no entender las correcciones, pero, como señalan Susan Conrad y Lynn Goldstein (1999:173), también hay determinados aspectos que son difícilmente tratables mediante las correcciones escritas. Ellas señalan que, en su investigación, los estudiantes no sabían enfrentarse a determinados comentarios relacionados con el contenido de los textos, pero afirman que esto no tiene por qué considerarse como un fallo del profesor ni del estudiante y puede indicar simplemente que ciertos aspectos necesitan abordarse mediante estrategias de instrucción diferentes de las correcciones, tales como el tratamiento en clase o la conversación personalizada en las tutorías.

Por último, a caballo entre la función y la forma de los comentarios, Conrad y Goldstein (1999) relacionan la forma sintáctica con el contenido pragmático de los comentarios, observando si la función que quiere cumplir el comentario está explícitamente codificada en la forma lingüística que se utiliza. Así, diferencian entre comentarios directos y comentarios indirectos, considerando que los primeros son aquellos que expresan abiertamente la función que quieren cumplir (por ejemplo, utilizando un imperativo para pedir al estudiante que haga un cambio), y los segundos

aquellos en que la intención del profesor queda implícita (por ejemplo, cuando el profesor utiliza una pregunta cuando la intención real es que esa pregunta provoque un cambio en el texto). Como ellas mismas señalan, *directo* e *indirecto* son los dos polos de un continuum, y no categorías discretas, por lo que en su análisis se limitan a etiquetar como *directos* aquellos comentarios en que clara y abiertamente el profesor expresa su intención.

Las recomendaciones pedagógicas más repetidas en los trabajos que tratan los comentarios son las siguientes:

- Los comentarios deben ser más orientativos que directivos, es decir, deben guiar y proporcionar apoyo al estudiante, y no tanto dictar cómo ha de ser el texto (Horvath 1984, Straub 1996, Goldstein 2004)

- Sin embargo, los elementos atenuadores, tales como "quizás", "podrías haber...", etc. frecuentemente utilizados por los profesores para mitigar la carga negativa de una evaluación o para suavizar unas instrucciones que podrían resultar demasiado directivas, no siempre producen el efecto que buscan. Los estudiantes, sobre todo los procedentes de otras culturas, pueden no entender el efecto atenuador e incluso pueden tomarlo como una señal de inseguridad por parte del profesor (Ferris y Hedgcock 1998). Por eso, Goldstein (2004) recomienda observar con cuidado cómo y cuándo hemos de "suavizar" nuestros comentarios, o explicar la intención real directamente formulando el comentario con un verbo en imperativo, aun a riesgo de resultar demasiado directivos.

- Hay que evitar las preguntas breves y crípticas o los imperativos aislados en los márgenes, tales como: "¿Por qué?", "¡Explícalo!", porque dan muy poca información (Cohen 1987, Conrad y Goldstein 1999, Ferris 1997, 2003).

- Hay que evitar el uso de términos pertenecientes a lenguajes especializados (del campo de la lingüística o de la retórica), en comentarios como: "¿Tesis?", "Añade una transición", "Concordancia", etc. (Conrad y Goldstein 1999; Ferris 1997, 2003).

- Los comentarios deben contener instrucciones operativas, formuladas preferiblemente mediante oraciones completas con forma breve, y específicas. Es preferible, por ejemplo, decir "Revisa los acentos de los diptongos" a "¡Cuidado con la

ortografía!" y es mejor "Resume esta parte" que "Excesiva información" (Cassany 1993, Manchón 2004).

- Los comentarios deben estar localizados, es decir, deben indicar claramente si se refieren al texto en su conjunto o a una parte, y si es esto último, a qué parte. De lo contrario, puede ocurrir que el comentario adolezca del mismo defecto que pretende señalar. Un ejemplo muy citado en la bibliografía es uno citado por Zamel (1985:91): "Algunas de tus afirmaciones son tan generales que no sé qué quieres decir". Probablemente, el estudiante encontrará este comentario tan general que no sabrá qué quiere decir el profesor.

- Los comentarios no deben ser demasiado genéricos, tanto que parezcan "estampados con un sello" (Sommers 1982:151), pero tampoco tan específicos que nada de lo que contengan pueda ser transferido a otra tarea de escritura (Horvath 1984, Ferris y Hedgcock 1998). Sin embargo, cuando el texto va a ser revisado y reescrito por el estudiante, es mejor que sean lo más específicos posible por dos razones: porque muestran exactamente dónde están las dificultades dentro del texto, y porque es motivador para el estudiante notar que el profesor ha prestado una atención activa al texto (Sommers 1982, Zamel 1985, Fathman y Whalley 1990, Goldstein 2004).

- Se debe comentar solamente lo más relevante (Horvath 1984, Cassany 1993): demasiadas anotaciones, aunque en sí mismas sean adecuadas y útiles, pueden llevar a la confusión y la desmotivación.

- El contenido y la forma de los comentarios no tienen por qué ser invariables: pueden y deben variar de acuerdo con el momento del curso, el tipo de escrito y el nivel del estudiante (Ferris et alii 1997, Ferris y Hedgock 1998)

- Además de señalar los problemas, siempre que se pueda, los comentarios deben informar sobre estrategias para abordar los problemas señalados (Goldstein 2004).

- Los comentarios no deben entrar en contradicción con otras correcciones: no tiene sentido, por ejemplo, pedir que se hagan correcciones en varias oraciones de un

párrafo del que luego se dice, en un comentario en el margen, que debe ser reformulado o resumido (Sommers 1982).

Otra recomendación que hacen Ferris y Hedgcock (1998:136-137) es el uso combinado de comentarios finales y comentarios en los márgenes. Los primeros, porque una nota final permite al profesor considerar el texto en su conjunto y dar prioridad a los puntos más importantes, que son los que formarán parte del comentario; los segundos, porque la reacción del profesor aparecerá en el punto exacto al que se refiere el comentario, y permiten hacer comentarios más específicos. Estos autores recomiendan seguir el siguiente procedimiento: en primer lugar, una lectura del trabajo completo sin escribir nada; segundo, una nueva lectura prestando atención a los puntos más importantes en los que nos centraremos en nuestras correcciones; a continuación, la redacción de un comentario final sobre lo más importante; finalmente, una vuelta al texto y la redacción de comentarios en los márgenes que muestren ejemplos específicos de los puntos generales que hemos tratado en el comentario final. Aunque Ferris y Hedgcock no incluyen en este proceso la corrección de errores de código, y hablan solo del tratamiento del contenido y la estructura de los textos, pensamos que este mismo procedimiento podría aplicarse a la corrección de errores, que se realizaría en la cuarta y última fase.

Para finalizar este apartado, queremos ocuparnos de un asunto controvertido: el uso o abuso de los comentarios positivos. Desde la década de 1980, parece haber unanimidad en la necesidad de encontrar un equilibrio entre los comentarios negativos y los positivos (Serafini 1989, Bartram y Wallace 1991, Cassany 1993, Ferris y Hedgcock 1998). Los comentarios positivos tienen los siguientes efectos:

- Evitan la frustración. Por eso es especialmente importante incluir algún elogio en los trabajos de los estudiantes que escriben peor.

- Producen una relación afectiva con la escritura. Algunos estudios de las reacciones de los estudiantes a las correcciones muestran que los estudiantes recuerdan y aprecian los comentarios positivos de sus profesores. Algunos estudiantes incluso recuerdan la formulación exacta de esos comentarios (por ejemplo, "Tu ensayo es poético y tiene imágenes maravillosas", Ferris 1995:44).

- Los estudiantes pueden conocer los aspectos efectivos de su escritura, y no solamente los negativos.

Sin embargo, algunos advierten de que el comentario positivo, si no se usa juiciosamente, puede tener las siguientes consecuencias:

- Si se hacen demasiados elogios, los estudiantes pueden no sentir la necesidad de revisar y mejorar sus escritos (Ferris y Hedgcock 1998:135).

- Los elogios demasiado prematuros pueden confundir a los estudiantes, sobre todo si en su cultura este tipo de comentarios no es frecuente, y, si después obtienen unas notas bajas, no lo comprenderán (Ferris y Hedgcock 1998:135; Hyland 1998: 280).

- El uso de comentarios positivos se ha convertido ya en una convención de género. María Teresa Serafini, por ejemplo, recomienda tratar de comenzar con un elogio los comentarios de todos los escritos (1989:129). La estabilidad del género puede reducir su eficacia, y, en el caso de los estudiantes que reciben comentarios positivos de forma sistemática, puede producir que tiendan a hacer caso omiso de ellos tomándolos como algo formulaico y convencional (Smith 1997:266).

Por todas estas razones, Goldstein (2004:74) y Ribas y D'Aquino (2004:38) recomiendan que los comentarios positivos no se usen de forma gratuita, sino solo cuando realmente son merecidos.

The studies compare apples and oranges (and pears, and grapes, and nectarines...) (Dana Ferris, "The 'Grammar Correction' Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here?")

1.4. LA EFECTIVIDAD DE LAS CORRECCIONES DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

Medir la efectividad de cualquier acción implica siempre tener un concepto definido de qué constituye una mejora respecto de la situación anterior a dicha acción. Trasladando la idea al tema de las correcciones, esto significa que, para calibrar su efectividad en las producciones escritas, habrá que definir previamente qué significa "mejorar la escritura". En la enseñanza de idiomas, todavía se nos plantean algunas preguntas al respecto, como las que formula Iлона Leki (1990:58): ¿La escritura en L2 debe estar libre de errores, o el objetivo fundamental es que sea una escritura que no contenga errores que impidan la comprensión? ¿Es una meta legítima y suficiente para los estudiantes de L2 la consecución de una escritura clara, aunque sea prosaica, o deben desarrollar un estilo propio y vívido? ¿Nuestro trabajo se termina cuando los estudiantes de L2 pueden componer trabajos escritos formalmente correctos, o debería ser nuestro objetivo ayudar a los estudiantes a crecer también intelectualmente trabajando con los contenidos de sus textos?

En definitiva, ¿cuál es el objetivo que perseguimos cuando trabajamos la escritura en la enseñanza de idiomas? ¿Un escrito sin errores de código? ¿Un buen escrito desde el punto de vista de las ideas y de la estructura textual? ¿Ambas cosas? Las investigaciones han medido la efectividad de las correcciones desde los tres puntos de vista, y en ellos se basan los tres apartados en los que hemos dividido esta sección.

Ya algunos autores (Ferris 2002, 2003; Goldstein 2001; Manchón Ruiz 2004, entre otros) han señalado las limitaciones que caracterizan al cuerpo de investigación analizado en los siguientes apartados. Una observación aplicable a todos los estudios sobre las correcciones (y no solamente sobre su efectividad) es la señalada por Manchón (2004:77) cuando dice que la mayoría de los estudios empíricos se han centrado en situaciones de segundas lenguas, y en gran parte en contextos universitarios, lo que hace difícil extrapolar los resultados y las implicaciones pedagógicas a otros contextos de enseñanza y aprendizaje.

1.4.1. LA EFECTIVIDAD DE LAS CORRECCIONES DE LOS ERRORES DE CÓDIGO

Probablemente no exista en la actualidad una práctica didáctica como la corrección, tan profusamente utilizada como observada con recelo. Ya al comienzo de este trabajo (§ 1.1) trazamos un panorama del papel cambiante que a lo largo de los siglos XX y XXI diferentes corrientes metodológicas han asignado a las correcciones de los errores, tanto orales como escritos. En este apartado nos centraremos en el análisis de la investigación realizada sobre los efectos de las correcciones en la mejora de la escritura de los estudiantes, y en sus posibles implicaciones pedagógicas. Que estas últimas son harto difíciles de obtener lo prueba el hecho de que, a través de los años, casi todos los que han publicado una revisión o resumen de las investigaciones anteriores han concluido de forma similar:

In the reported studies to date, not one study clearly demonstrated that error correction made a significant difference (VanPatten 1988:253)

It is not self-evident that correction helps. Indeed, I know of no research evidence which suggests that it does (Lewis 1993:173)

The controversy over the topic of error correction [...] remains unsolved in the 1990s (Lee 1997:465)

En la actualidad, la controversia dista mucho de haber sido resuelta, por lo que el profesorado se encuentra en muchas ocasiones confuso ante las posturas divergentes de los adalides de la práctica correctora y quienes se decantan por el abandono total (Lasagabaster y Sierra 2004:155)

Las sospechas en torno a la efectividad de las correcciones escritas de los errores de código nacen, en parte, de un sentimiento: la frustración de los docentes, que observan cómo los mismos errores se repiten a lo largo del curso sin que las correcciones parezcan hacer apenas mella en el estudiante (Cassany 1993:11, Ribas y D'Aquino 2004:31). Este sentimiento da lugar a la intuición de que las correcciones son generalmente inútiles y no sirven para aprender, lo que a su vez refleja una visión simplificada del proceso de aprendizaje. Según esta visión, cuando el estudiante es consciente de que existe un error y de algún modo se le hace llegar a la forma correcta, aprende esta forma. Pero, incluso aunque esto fuera así, lo que se produciría es aprendizaje y no adquisición: la demostración por parte del estudiante de que sabe que un punto concreto es incorrecto y su producción de la forma correcta en el mismo contexto es en muchos casos solamente una reacción a la corrección, pero no supone

que se haya producido una modificación de las reglas de su interlengua ni que el mismo error no aparezca de nuevo. Los efectos de las correcciones, como los de cualquier otra acción encaminada a la concienciación sobre la forma del mensaje, si se dan, son graduales y acumulativos casi siempre, no instantáneos; el paso del conocimiento declarativo al conocimiento procedimental es un proceso, no una acción inmediata (Doughty y Varela 1998, El-Tatawy 2001, Ribas y D'Aquino 2004).

Por otro lado, en la aproximación cautelosa, desde un punto de vista teórico, a la corrección influyen los estudios, dentro del campo de la adquisición de lenguas, sobre las secuencias de desarrollo en la interlengua; estos estudios permitieron a Krashen formular la hipótesis de la existencia de un orden natural en la adquisición de la gramática que la enseñanza no puede modificar (Krashen 1977, Larsen-Freeman y Long 1991). Estudios posteriores permiten predecir que existen, respecto al desarrollo de la interlengua, dos tipos de rasgos lingüísticos: los variacionales, que pueden ser enseñados en cualquier momento (como el léxico), y los de desarrollo, que tienen un camino prefijado que no puede ser cambiado por la instrucción (Lightbown y Spada 1999). Si supiéramos cuáles exactamente son esos rasgos de desarrollo y cuál es el camino que siguen, podríamos tomar decisiones sobre qué enseñar y qué corregir; en la actualidad, sin embargo, no se dispone de suficientes datos para hacerlo. Esta es una de las razones que empujan a Truscott (1996) a pedir que se abandone la práctica de la corrección de errores; en su opinión, quizá el conocimiento de las secuencias de desarrollo podría contribuir a crear prácticas de corrección que funcionaran, pero, dado que no lo tenemos, la mayor parte de lo que se pueda aprender mediante la corrección será lo que él llama "pseudoaprendizaje", es decir, conocimiento no adquirido.

Sin embargo, la investigación más reciente en el campo de la adquisición de lenguas, especialmente dentro del movimiento de *Atención a la forma*, parece mostrar que algunos estudiantes, y los adultos en particular, necesitan que se les hagan evidentes sus errores –en el sentido de que se les muestre la diferencia entre los rasgos de su interlengua y los de la lengua meta- para continuar desarrollando su competencia lingüística (Ortega Olivares 2001, Castañeda y Ortega 2001, Ferris 2004, Abello 2004).

Contrastemos las opiniones de adalides y detractores de la práctica de la corrección haciendo un resumen de las ideas de Dana Ferris y John Truscott, que han mantenido un debate público sobre el tema a través de diversos artículos y libros.

	John Truscott	Dana Ferris
<i>1.4.1.1. Resultados de las investigaciones</i>	Todas muestran la futilidad de la corrección, tanto en situación de lengua extranjera como de segunda lengua, con unas técnicas o con otras, y con diferentes tipos de medidas. Algunos estudios demuestran que la corrección no solo no contribuye a la mejora de la escritura, sino que tiene efectos nocivos. Hay que abandonar la práctica de la corrección de errores (1996)	Las investigaciones no son comparables ni en los sujetos que estudian, ni en sus paradigmas, ni en el tipo de enseñanza. Además, opina que Truscott deja de lado resultados que contradicen su tesis (1999). La base de la investigación hasta 1996 es incompleta y no permite sacar una conclusión tan tajante como la de Truscott; muy pocos estudios comparan realmente la corrección con la ausencia de corrección, probablemente por cuestiones éticas (2004)
<i>1.4.1.2. Consistencia de la investigación</i>	Que investigaciones muy diferentes arrojen los mismos resultados hace la generalización posible. Si fuesen iguales, los resultados podrían atribuirse a las condiciones contextuales (1999)	La mayor parte de la investigación que Truscott cita es inadecuada y no generalizable (1999). Ni los resultados son los mismos ni se plantean las mismas preguntas para la investigación, por lo que los resultados no son comparables (2004)
<i>1.4.1.3. Mejora a corto plazo y a largo plazo</i>	Los únicos estudios que muestran la mejora en el grado de corrección del estudiante lo hacen solamente analizando los efectos en una revisión del mismo trabajo reescrito por el propio estudiante; eso no demuestra que haya mejora a largo plazo (1996)	La mejora en la revisión puede ser un paso necesario para desarrollar una competencia mayor a largo plazo (2004). La investigación no puede demostrar una mejora a largo plazo, porque si se hacen estudios longitudinales, los detractores de la corrección aducirán que la mejora puede deberse a otros factores y no a la corrección (2002)
<i>1.4.1.4. Presunción de inocencia de la práctica de la corrección</i>	Ninguna investigación puede eliminar todas las posibilidades de que, en una determinada situación y con un tipo determinado de estudiantes, la corrección, como cualquier tipo de práctica educativa, pueda tener algún valor. Profesores e investigadores parecen creer que, en tanto haya una posibilidad de que esto ocurra, por remota que sea, hay que continuar con esta práctica (1996)	Mientras no haya pruebas irrefutables de que la corrección no tiene efectos positivos, es mejor concentrarse en investigar más, escuchar a los estudiantes y tener en cuenta sus necesidades. No se puede basar en pruebas inadecuadas una toma de decisión pedagógica tan importante (1999)

Fig. 3.- Resumen de la polémica sobre la corrección de errores entre D. Ferris (1999, 2002, 2004) y J. Truscott (1996, 1999).

1.4.1.1. Los resultados de las investigaciones

James M. Hendrickson publicó en 1978 un artículo en el que recogía el estado de la cuestión hasta la fecha; su conclusión principal era que la mayor parte de lo que se había publicado hasta entonces sobre la efectividad de la corrección de errores estaba basado en conjeturas y necesitaba ser comprobado por la investigación empírica (1978: 389). De todos los estudios que cita sobre la corrección de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, solamente uno se basa en datos empíricos: el de Cohen y Robbins (1976)¹⁴. Cohen y Robbins analizan las correcciones hechas a los escritos de tres estudiantes y el efecto que estas tienen en la reescritura que los estudiantes hacen tras la corrección, y concluyen que las correcciones no parecen tener ningún efecto significativo. Pero los investigadores, observando que las correcciones no están bien hechas, atribuyen a este defecto la falta de resultados.

Truscott (1996) revisa también este estudio, sobre el cual comenta que nada en él demuestra que, si las correcciones se hubieran hecho bien, se hubiera dado algún efecto positivo. Además, aduce como pruebas de la falta de efectividad de las correcciones en la mejora de la corrección de la expresión escrita los estudios de Semke (1984)¹⁵, Hendrickson (1981)¹⁶, Sheppard (1992)¹⁷, Robb, Ross y Shortreed (1986) y Kepner (1991). De los cinco estudios, solamente tres utilizan grupos de control que no reciben correcciones de los errores de código: los de Semke, Sheppard y Kepner. Los estudios de Hendrickson y Robb et alii comparan diferentes formas de hacer las correcciones, pero no las comparan a su vez con ningún grupo que no reciba correcciones, por lo que no pueden considerarse una investigación sobre la efectividad de la corrección sino sobre la efectividad relativa de determinados tipos de corrección. En los estudios de Semke, Sheppard y Kepner, uno de los grupos estudiados recibe

¹⁴ “Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learner characteristics and learner expectations”, *Language Learning*, 26, pp. 54-66; apud Hendrickson 1978 y Truscott 1996.

¹⁵ “Effects of the red pen”, *Foreign Language Annals*, 17, pp. 195-202; apud Truscott 1996.

¹⁶ *Error analysis and error correction in language teaching*. Singapur. SEAMEO Regional Language Centre; apud Truscott 1996.

¹⁷ “Two feedback types: Do they make a difference?”, *RELC Journal*, 23, pp. 103-110; apud Truscott 1996.

correcciones solamente sobre el contenido de sus textos, lo que puede considerarse un grupo de control. De estos tres estudios, el de Kepner ha de descartarse como prueba de la falta de efectividad de la corrección, porque sus conclusiones no son apoyadas por sus propios datos. Nos detendremos en este estudio para ver cómo los datos que unos y otros esgrimen para apoyar su postura deben ser tomados con mucha precaución.

Christine G. Kepner efectúa su investigación con dos grupos de estudiantes anglohablantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio; cada grupo está formado por treinta estudiantes y recibe un tipo de corrección diferente: un grupo recibe correcciones de errores de código (de todos los errores en el nivel oracional) con explicaciones, y el otro, comentarios escritos en español sobre el contenido de sus textos. En el estudio se usaron dos variables independientes, la habilidad verbal (medida con anterioridad al estudio) y el tipo de corrección, así como dos variables dependientes para la evaluación: un recuento de las proposiciones de alto nivel, que intenta cuantificar la calidad informativa de los textos, y un recuento de los errores de código, que intenta cuantificar el nivel de corrección. Las correcciones fueron realizadas por la investigadora y entregadas a los estudiantes a lo largo de un cuatrimestre, y los recuentos fueron efectuados por la investigadora y un evaluador independiente en un trabajo realizado en la duodécima semana del curso, encontrándose un alto coeficiente de fiabilidad interna en las mediciones ($r=84$ en el recuento de las proposiciones de alto nivel y $r=92$ en el recuento de errores de código). Hasta aquí, no tenemos nada que objetar a la investigación; el problema aparece en la interpretación de los resultados. Los datos experimentales fueron sometidos a un análisis estadístico de varianza; reflejamos los que nos interesan a continuación:

Grupo de corrección de errores de código		Grupo de comentarios sobre el contenido	
Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
10.4	2.608	12.1	3.044

Fig. 4.- *Medias y desviaciones típicas de los recuentos de proposiciones de alto nivel*
(Kepner 1991:309)

Grupo de corrección de errores de código		Grupo de comentarios sobre el contenido	
Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
37.87	17.90	44.43	15.89

Figura 5.- *Medias y desviaciones típicas de los recuentos de errores de código* (Kepner 1991:309)

Respecto de los datos que aparecen en la figura 4, la investigadora dice que los estudiantes que recibieron comentarios sobre el contenido produjeron un número significativamente más alto de proposiciones de alto nivel que los estudiantes que recibieron corrección de errores de código. Sorprendentemente, respecto de la figura 5, nos dice, en cambio, que los estudiantes que recibieron las correcciones de los errores de código no produjeron un número de errores significativamente menor, desde el punto de vista estadístico, que los estudiantes que recibieron comentarios sobre el contenido (Kepner 1991:309).

Además, hay que añadir el hecho, señalado por Ferris (2003:60), de que los datos de Kepner pueden no ser relevantes porque no hubo ningún control de la longitud de los trabajos sobre los que se efectuaron los recuentos.

De los trabajos que cita Truscott, nos quedan, pues, dos que pudieran tener validez para demostrar la falta de efectividad de las correcciones de errores: los de Semke (1984) y Sheppard (1992). Ambos son criticados por Ferris (2003:59-61) por problemas en el diseño de la investigación. Del estudio de Semke, Ferris critica el hecho de que las correcciones se hicieran sobre los diarios de los estudiantes, un tipo de escrito que no suele ser corregido (y por lo que los estudiantes pueden no haber prestado atención a las correcciones), objeción que no parece muy relevante, pero también critica que el análisis y las conclusiones se obtuvieron a partir de un escrito de tema libre que los estudiantes debían completar en diez minutos, que no es el marco adecuado (ni por la tarea ni por el tiempo) para mostrar ningún progreso en el grado de corrección, con lo cual estamos totalmente de acuerdo. En cuanto al trabajo de Sheppard, que compara dos grupos, uno que recibe corrección de errores y otro que recibe solamente peticiones de aclaración sobre el contenido, el aspecto más débil señalado por Ferris es que, aunque el grupo de corrección de errores recibió una corrección de todos los errores, solamente se

midieron los errores en los verbos y los marcadores; quizá se había producido una mejora en otros aspectos que no se midieron, o simplemente, hubiera sido mejor concentrarse en la corrección de los aspectos que se iban a medir, dado que un exceso de correcciones no permite ninguna mejora. Los resultados de Sheppard muestran que ambos grupos mejoraron en el grado de corrección de su escritura de forma similar; por lo tanto, la corrección de errores de código no resulta eficaz.

Truscott cita también un estudio que, para muchos, muestra la efectividad de la corrección de errores: se trata del trabajo de Fathman y Whalley (1990), en el que se muestra que solamente mejoran en el grado de corrección formal aquellos estudiantes que reciben una corrección de los errores de código. Esta mejora se midió pidiendo a los estudiantes que volvieran a escribir sus trabajos a la luz de las correcciones recibidas, y esta es la razón por la que Truscott rechaza la validez de esta investigación. Según él, solamente muestra que, con la ayuda del profesor, el estudiante puede volver a escribir mejor el mismo texto, pero no demuestra que la escritura vaya a mejorar a largo plazo. De esto volveremos a ocuparnos más adelante (§ 1.4.1.3.).

Las investigaciones con grupos de control que no reciben correcciones de los errores, es decir, aquellas que realmente pueden medir la efectividad de esta práctica, son escasas. Como señala Ferris (2004:51), muy pocos investigadores los utilizan, a no ser que se sientan seguros de que la corrección causa perjuicios a los estudiantes, porque no parece ético privarles de ella solamente con el propósito de investigar; es difícil, además, encontrar profesores y estudiantes que quieran participar en investigaciones como estas. A pesar de ser consciente de que no es lo mismo usar grupo de control que no usarlo, Ferris (2004) insiste también en incluir, en su defensa de la práctica de la corrección, estudios que supuestamente demuestran su efectividad, pero que en realidad miden la efectividad relativa de unos tipos de corrección respecto de otros (Truscott 2004:337); así ocurre, por ejemplo, con los trabajos de Lalande (1982), Robb, Ross y Shortreed (1986) y Chandler (2000), que no tendremos en cuenta en este capítulo sino en el siguiente (§ 1.5).

A los estudios con grupos de control citados por Truscott (1996), Ferris (2004) suma tres trabajos posteriores a 1996: los de Polio, Fleck y Leder (1998), Ashwell (2000) y Ferris y Roberts (2001). Los resultados del primero no apoyan la efectividad

de la corrección; los otros dos sí. Los dos primeros miden la mejora a lo largo de un periodo de tiempo; el último solamente mide la mejora en una reescritura del mismo texto posterior a las correcciones. En un artículo posterior, Truscott (2004), curiosamente, se hace eco del primer trabajo, pero no de los otros dos, como señala Chandler (2004), acusándole de mencionar únicamente aquellos estudios que, según el propio Truscott cree, apoyan su punto de vista.

Otro estudio que puede también tenerse en cuenta es el de Shawn Loewen (1998). En lugar de utilizar un grupo de control que no recibe correcciones, este estudio se centra en la corrección de cuatro estructuras gramaticales determinadas. Se trabaja con dos grupos de estudiantes de inglés como segunda lengua, a cada uno de los cuales se le corrigen solamente dos de las estructuras, de tal modo que cada grupo sirve de grupo de control para el otro. Las estructuras seleccionadas fueron, para uno de los grupos, la formación del plural con *-s* y el pasado simple, y para el otro, la formación de la tercera persona del singular de los verbos y la voz pasiva. Se analizó el uso de estas estructuras tanto en las revisiones de los mismos escritos tras recibir las correcciones como en nuevos trabajos que no habían recibido correcciones. Su conclusión es que las correcciones de los errores gramaticales no producen mejoras significativas en el uso de esas estructuras, ni en las revisiones ni en los nuevos trabajos. Sin embargo, el autor advierte de dos limitaciones importantes del estudio: el número escaso de sujetos que componen la muestra –un total de diez estudiantes–, así como la baja frecuencia de aparición de tres de las estructuras que se investigaban, bien por el hecho de que los estudiantes las han evitado, bien porque la naturaleza del propio escrito analizado no exigía la utilización de tales estructuras.

Por último, parte del trabajo de Lucy L. Fazio (2001) resulta relevante en este apartado. Fazio realiza su investigación sobre la efectividad de las correcciones en escuelas de zonas francófonas de Canadá, tanto con estudiantes de lengua materna francesa como con estudiantes que tienen el francés como segunda lengua. El propósito de su estudio es examinar el efecto de las correcciones de errores de código, los comentarios sobre otros aspectos de los textos, y la combinación de ambos en el grado de corrección de la escritura de los estudiantes. Para ello realizó correcciones en los diarios que 112 estudiantes de entre 10 y 13 años –entre ellos, 46 hablantes no nativos de francés– escribían a lo largo del curso. Las correcciones de errores de código se

centraron únicamente en un aspecto: las concordancias entre nombre y adjetivo y entre sujeto y verbo. Los resultados referentes a los estudiantes no nativos muestran que ninguno de los tres tratamientos –correcciones, comentarios, y correcciones y comentarios a la vez- producía efectos beneficiosos en el grado de corrección, puesto que el número de errores se incrementó en todos los grupos a lo largo del curso, sin que se pudieran percibir diferencias significativas entre ellos. De todas formas, la propia investigadora señala algunas limitaciones de la investigación que hay que tener en cuenta para matizar la interpretación de sus resultados: por un lado, los estudiantes, además de las correcciones escritas, recibían también correcciones e instrucción gramatical sobre el punto investigado en sus clases, y esta variable pudo influir en el hecho de que no se notaran diferencias entre los tres grupos; por otro, el número de errores al comienzo de la investigación era bastante bajo, lo que hace poco probable que se produzcan mejoras significativas a lo largo de un periodo corto de tiempo –cerca de cuatro meses-.

Las conclusiones sobre la validez de las correcciones de los errores de código son, pues, opuestas y, en definitiva, poco iluminadoras:

	Sí	No
¿Hay mejora en el grado de corrección en la revisión del mismo escrito?	Fathman y Whalley (1990) Ashwell (2000) Ferris y Roberts (2001)	Semke (1984) Sheppard (1992) Polio, Fleck y Leder (1998) Loewen (1998)
¿Hay mejora a largo plazo en el grado de corrección de la escritura?		Semke (1984) Sheppard (1992) Polio, Fleck y Leder (1998) Loewen (1998) Fazio (2001)

Fig. 6.- *Resumen de las conclusiones de la investigación sobre la efectividad de las correcciones de los errores de código.*

No creemos que ocho estudios que presentan datos contradictorios puedan llevarnos a responder a la pregunta que nos planteábamos al principio de este apartado,

aunque, por el momento, y con todas las limitaciones que señalamos en los siguientes apartados, la balanza se inclina más hacia el "no" que hacia el "sí".

1.4.1.2. La consistencia de la investigación

Ferris ha señalado en varias ocasiones (1999, 2002, 2003, 2004) la dificultad de comparar los estudios sobre la efectividad de la corrección de errores, debido a que varían en todos los parámetros posibles: características de los estudiantes, tamaño de las muestras y de los grupos de tratamiento, duración del tratamiento o periodo de investigación, tipos de trabajos escritos que se examinan, tipos de corrección que se aplican, número y ocupación de las personas que corrigen, definición del error, y tipos de medición de la mejora en el grado de corrección. Cada estudio, prácticamente, es único en su combinación de las hipótesis que busca confirmar, la metodología empleada y el contexto que se estudia.

Para Truscott (1999), el hecho de que una serie de investigaciones muy diferentes entre sí ofrezcan siempre el mismo resultado hace que este resultado sea generalizable. Si todos los estudios tuvieran las mismas características y se obtuviese el mismo resultado, podría pensarse que son las condiciones contextuales las que llevan a ese resultado y que, cambiando esas condiciones, se obtendrían otros resultados. Estando de acuerdo con este principio formulado por Truscott, tenemos que objetar, sin embargo, que no es cierto que todas las investigaciones hayan llegado al mismo resultado, como hemos visto en el apartado anterior. Por otro lado, el problema de gran parte de la investigación en este campo es que es imposible replicar los experimentos porque los estudios adolecen de falta de información sobre muchos aspectos, y en particular sobre el más relevante: las características de las correcciones de los errores que se hacen. Podemos leer artículos y artículos sobre el tema, y, salvo en contadas ocasiones, no encontrar ninguna muestra del tipo de corrección realizada. Sin datos como estos, es difícil para alguien intentar replicar un estudio, y sin estudios que repliquen experimentos anteriores, no se podrá llegar nunca a conclusiones.

1.4.1.3. Mejora a corto plazo y a largo plazo

Como se puede ver en la figura 6, no hay ningún estudio longitudinal que muestre que la práctica de la corrección de errores mejora el grado de corrección de la escritura. Esto no es casual: es el resultado de la constatación por parte de los investigadores de que es imposible probar a largo plazo la efectividad de la corrección, puesto que en el periodo de tiempo de la investigación cualquier variable individual del estudiante o a la instrucción recibida puede ser la causa de cualquier mejora que se perciba. La investigación, pues, se encuentra sin salidas.

Pero lo mismo ocurre con la falta de mejora que se aprecia en los tres estudios antes señalados, puesto que se puede atribuir a defectos en la instrucción o falta de motivación de los estudiantes, y no solamente a la corrección. En la enseñanza, el número de variables es tan grande que es imposible aislar un rasgo y buscar una relación de causa-efecto que pueda atribuirse de manera inequívoca a él.

Es cierto, de todos modos, que medir la efectividad de la corrección únicamente con revisiones de los mismos escritos tiene muchas limitaciones. Si las correcciones son directas, es decir, se proporciona no solo información sobre la localización y tipo de error, sino también la forma correcta, en la revisión subsiguiente el estudiante puede limitarse a copiar siguiendo las instrucciones de las correcciones del profesor, sin que esto indique que se ha producido ningún progreso. Si las correcciones son indirectas, y solamente se da información sobre la localización, o sobre la localización y el tipo de error, el estudiante puede en muchos casos, para reescribir una versión correcta, acudir no a su dominio de la lengua, sino a la conciencia que tiene de cuáles son sus errores más frecuentes, especialmente en el caso de las oposiciones fonológicas y gramaticales; por ejemplo, si un estudiante escribe "Estoy de Gales", y se le marca "estoy" como erróneo, acudirá a su conciencia de sus propios problemas con la oposición "ser/estar" para cambiarlo por "Soy", sin que esto signifique que ha comprendido el funcionamiento de la oposición. E, incluso en el caso de que el estudiante, mediante una corrección indirecta, llegara a comprender el funcionamiento del punto que le ha sido corregido, al medir los resultados en la investigación hay que tener en cuenta que la adquisición no se produce de forma automática (Abello 1999).

1.4.1.4. La presunción de inocencia de la práctica de la corrección

Afirma Truscott (1996, 1999) que esta práctica goza de lo que se puede llamar "presunción de inocencia" porque la mayoría de los profesores e investigadores creen que, mientras no se demuestre de forma rotunda y absoluta que no es efectiva en ningún contexto, e incluso puede ser dañina para el aprendizaje, habrá que seguir manteniéndola. Esta precisamente es la posición de Ferris (1999).

Por supuesto, es imposible incluir en ningún estudio absolutamente todas las variables que pueden influir en los resultados de las investigaciones. Por lo tanto, será imposible determinar de forma absoluta, para todos los contextos de enseñanza y todos los tipos de estudiantes y todas las metodologías de instrucción, ni la futilidad ni la utilidad de la práctica correctiva.

Concluye Truscott, no sin razón, que existe un desequilibrio entre los que están en contra de la corrección y los que están a favor, pues de los primeros se espera que lleguen a una demostración absoluta de que siempre es perjudicial, mientras que a los segundos les basta con despertar dudas (1999:119).

Llegados a este callejón sin salida, el argumento que más se aduce a favor de seguir manteniendo la práctica de la corrección de errores son las preferencias de los estudiantes. Como veremos en el apartado 1.7, los deseos de los estudiantes de lenguas extranjeras y segundas lenguas de que sus errores de código les sean corregidos están ampliamente documentados. Para Truscott (1996), este es el argumento más molesto de entre los utilizados por los partidarios de la corrección, puesto que los profesores tienen la obligación de ayudar a aprender, y no de hacer lo que los estudiantes desean, si sabemos que no es beneficioso para ellos. Ferris (1999) avisa de los peligros que se correrían si se abandonara la corrección: además de provocar choques entre profesores y estudiantes, podría causar falta de motivación y desconfianza hacia el profesor. Truscott (1999) responde que esa aparentemente genuina preferencia de los estudiantes por la corrección ha sido causada en gran parte por la fe en ella transmitida por los profesores, por lo que acudir a lo que desean los estudiantes para defender la corrección es usar en realidad un argumento circular. Como muy acertadamente señala Manchón Ruiz (2004:70), "las ideas que nuestros alumnos desarrollan sobre múltiples aspectos de su

aprendizaje ... , incluidas las ideas sobre lo que supone aprender a escribir en una lengua extranjera, no se adquieren en el patio del instituto/colegio. Estas ideas se adquieren en el aula, y son en gran parte consecuencia de mensajes que explícita o implícitamente les enviamos nosotros, sus profesores".

1.4.1.5. Otras limitaciones de la investigación sobre corrección de errores

Christian Abello (1999) hace una revisión de la investigación sobre corrección de errores orales y escritos y señala algunos de los problemas que todavía no han sido resueltos: generalmente no se hace una definición explícita de lo que se considera error, y casi todos los experimentos miden el perfeccionamiento de rasgos morfosintácticos, y apenas se ocupan de los léxicos y fonológicos, a pesar de que comunicativamente pueden resultar más importantes.

A estas objeciones, con las que estamos de acuerdo, podemos sumar otra observación. En muchos de los estudios basados en el análisis de las revisiones que los estudiantes realizan al reescribir sus trabajos tras recibir correcciones, el tiempo es tan limitado que no es de extrañar que los grupos que no han recibido correcciones de errores tengan peores resultados. Por ejemplo, en el trabajo de Fathman y Whalley (1990), existían cuatro grupos diferenciados: uno que no recibía ningún tipo de corrección, un segundo que recibía correcciones de errores gramaticales subrayados, un tercero que recibía comentarios y sugerencias sobre el contenido, y un cuarto que recibía correcciones de errores subrayados y comentarios y sugerencias sobre el contenido. A los cuatro grupos se les dio un tiempo máximo de treinta minutos para reescribir sus trabajos teniendo en cuenta las observaciones. Ciertos resultados, en nuestra opinión, son debidos fundamentalmente al tiempo que los estudiantes necesitaron para procesar las correcciones y el nulo tiempo que les quedó para atender a otros aspectos del texto: así, el grupo que más palabras e ideas añadió al original fue el primer grupo, que, como no había recibido ningún tipo de corrección, pudo concentrarse más en sus ideas; el 71 % de los estudiantes del tercer grupo mejoró en contenido, pero de ellos el 35 % cometió más errores gramaticales, lo cual no es sorprendente porque probablemente pasaron gran parte de esos treinta minutos descodificando los comentarios del investigador y tratando de cumplir con sus sugerencias, por lo que no les sobró tiempo para atender a los aspectos gramaticales; por último, sólo se produjo

una mejora significativa en la corrección formal en el grupo que recibió exclusivamente corrección de errores gramaticales, pero este grupo mejoró mucho menos el contenido de sus textos, puesto que dedicaron probablemente al menos veinte minutos a procesar las correcciones de errores, que solamente se les habían subrayado. En conclusión, en nuestra opinión, limitar tanto el tiempo invalida los resultados del estudio de Fathman y Whalley, puesto que los resultados son fundamentalmente producto de las constricciones de tiempo. Esto es importante, por otra parte, porque precisamente este estudio es uno de los que más frecuentemente se citan como prueba de la utilidad de la corrección de errores.

Lo mismo ocurre con la investigación de Ferris y Roberts (2001), que estudia la capacidad de autocorrección en la revisión de los escritos. Ferris y Roberts dieron tres tipos de tratamiento a los escritos de los estudiantes: corrección mediante el uso de códigos que indicaban el tipo de error, corrección sin uso de códigos –con los errores solamente subrayados-, y ausencia de corrección. Cuando se los devolvieron a los estudiantes, les dieron veinte minutos para revisarlos. El resultado es totalmente esperable: los dos grupos que habían recibido correcciones fueron capaces de corregir muchos más errores que los que no.

1.4.2. LA EFECTIVIDAD DE LAS CORRECCIONES CENTRADAS EN OTROS ASPECTOS DEL TEXTO

En el campo de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, el número de estudios que directa o indirectamente miden el efecto de las correcciones centradas en aspectos tales como la estructura del texto, la coherencia, la cohesión, la relevancia del contenido, etc. es menor que el de los estudios que miden el efecto de las correcciones de los errores de código. La disparidad es aún mayor que la de los estudios del apartado anterior (§ 1.4.1.), porque cada estudio se centra en puntos diferentes que engloba bajo diferentes nombres.

Unos estudios hablan de las correcciones y comentarios sobre el contenido ("content"); otros, de correcciones y comentarios basados en el significado ("meaning-based"); otros, de las correcciones y comentarios sobre aspectos retóricos ("rhetorics").

Independientemente del nombre, cada estudio se centra en puntos diferentes: en el estudio de Fathman y Whalley (1990) los comentarios sobre el contenido consistían en comentarios generales sobre el texto (tales como "buena descripción", "historia imaginativa") y en sugerencias generales de mejora no referidas a ningún punto determinado del texto ("añade detalles", "desarrolla los párrafos"); los comentarios de Kepner (1991) eran, fundamentalmente, un resumen del texto y una reacción del profesor como lector genuino, además de alguna pregunta o sugerencia para extender o mejorar el tema en escritos posteriores; Conrad y Goldstein (1999) examinan solamente los comentarios directivos, que tratan puntos como el cumplimiento del propósito del texto, el desarrollo lógico de los argumentos, la especificidad del contenido, la coherencia y la cohesión, la división en párrafos y la selección léxica; los comentarios sobre el contenido cuyo efecto estudió Ashwell (2000) tratan de aspectos del nivel supraoracional: organización, párrafos, cohesión y relevancia; en el trabajo de Fazio (2001) se dice únicamente que los estudiantes que formaban el grupo de comentarios sobre el contenido recibían un comentario final, constituido por afirmaciones y preguntas, que estaba relacionado con el contenido del texto, pero realmente este trabajo no llega a cuantificar o valorar en ningún momento qué efecto tienen las correcciones de las que tratamos en este apartado, limitándose a medir los efectos de la corrección de errores.

Por otra parte, ningún estudio incluye aspectos que tratamos como elementos constitutivos de las correcciones de muchos profesores (§ 1.3.2), como la caligrafía y la presentación.

Las formas de evaluar la mejora en la escritura ligada a este tipo de correcciones varía también enormemente de un estudio a otro, aunque podemos distinguir dos acercamientos básicos:

- Estudios que intentan una medición de la calidad del contenido de los textos mediante recuentos o mediante el uso de escalas de evaluación: en Fathman y Whalley (1990), dos evaluadores independientes de la investigación valoraron el borrador y el producto final tras la revisión utilizando una escala holística en la que la puntuación (de 1 a 20) se basaba en la organización, la descripción, la coherencia y la creatividad; Kepner (1991) hizo un recuento de las proposiciones

de alto nivel (las que ejemplificaban los procesos cognitivos de análisis, comparación y contraste, inferencia e interpretación y evaluación) con el fin de cuantificar la calidad de las ideas de los textos; en el estudio de Ashwell (2000), la mejora relacionada con el contenido fue medida teniendo en cuenta la evaluación hecha por nueve hablantes nativos basándose en una escala holística de cuatro bandas cuyos descriptores incluían cinco criterios: calidad comunicativa, organización, división en párrafos, cohesión, y relevancia y adecuación.

- Estudios que relacionan los comentarios y correcciones con su efecto o falta de efecto en la revisión que el estudiante hace de su escrito: Conrad y Goldstein (1999) y Ferris (1997)¹⁸ rastrearon el efecto de cada comentario del profesor en los cambios que el estudiante introdujo en la reescritura de su texto, clasificando cada relación encontrada como "sin éxito", "con éxito" o "revisión no intentada".

Todo ello hace que las implicaciones pedagógicas que podamos extraer de estos estudios tengan un carácter provisional. No obstante, aportan ciertas pistas que, aun a falta de una comprobación más profunda, pueden resultar de interés para los profesores:

- En general, estos comentarios y correcciones parecen tener un impacto menor que las correcciones de los errores de código. En el estudio de Fathman y Whalley (1990), y en la réplica que hicieron Russikoff y Kogan (1996)¹⁹, todos los grupos de tratamiento, tanto si habían recibido comentarios y correcciones sobre el contenido como si no, mejoraban en la valoración del contenido (aunque los que sí los habían recibido mejoraban más), mientras que solamente se producía una mejora significativa en la corrección formal cuando se había recibido una corrección de los errores de código. Estos resultados han de ser tomados con cautela, dado el carácter poco específico y orientativo de los comentarios que se hicieron en estos estudios. Hay, sin embargo, más datos que conducen a la misma dirección: Ashwell (2000), por ejemplo, concluye de los

¹⁸ "The influence of teacher commentary on student revision", *TESOL Quarterly*, 31, pp. 315-339; apud Ferris 2003:36.

¹⁹ "Feedback on ESL writing", comunicación presentada en la 31st Annual TESOL Convention, Chicago, Illinois; apud Ferris 2003:29

resultados de su análisis que el contenido se ve menos influido por las correcciones y comentarios que la forma, y que el contenido se mejora en todos los casos simplemente volviendo a escribir el texto. En el estudio de Kepner (1991), sin embargo, el resultado era más favorable para el grupo que había recibido comentarios sobre el contenido, pues utilizaba un mayor número de proposiciones de alto nivel; de todas formas, hay que tener en cuenta que al grupo que recibía correcciones de errores de código se le corregían absolutamente todos los errores, lo cual puede haber generado una inhibición y una falta de riesgo en esos estudiantes, confinándolos a la utilización de estructuras simples, pero "seguras".

- Conrad y Goldstein (1999) relacionan el éxito o fracaso en la revisión que hacen los estudiantes con la forma de los comentarios y con el tipo de problema del que tratan, y descubren que, aunque ciertas formas de comentario ayudan más que otras, el éxito en la revisión está sobre todo asociado al tipo de problema que se aborda. En el caso de los comentarios y correcciones relacionados con la coherencia, la cohesión, la distribución en párrafos, el propósito comunicativo y la selección léxica, los alumnos de su estudio utilizaron los comentarios del profesor con un 90 % de resultados positivos, mientras que, cuando se trataba de comentarios relacionados con el desarrollo del contenido, los estudiantes solamente conseguían una solución satisfactoria en el 30 % de los casos. Pero, incluso dentro del desarrollo del contenido, hay aspectos más abordables que otros: así, cuando se trataba de comentarios en los que se pedía al estudiante que añadiera ejemplos, hechos o detalles, el resultado era positivo en un 50 %; en cambio, cuando se trataban aspectos relacionados con el desarrollo lógico y el uso de argumentos –mayor o menor explicitud, análisis más profundo, etc.-, sólo en el 10 % de los casos los estudiantes podían mejorar su texto. Conrad y Goldstein extraen una conclusión importante para los profesores: hay ciertos aspectos que no parecen fáciles de tratar mediante las correcciones escritas, y sería más adecuado dar otro tipo de respuesta, tal como el entrenamiento en el aula o el tratamiento individualizado en tutorías.
- Es importante crear espacios y momentos para una mejor comunicación entre profesores y estudiantes. Los profesores no pueden dar por sentado que los

estudiantes van a entender ni las creencias que subyacen a su forma de corregir o comentar, ni los propios comentarios y correcciones. Los estudios que analizan la relación entre las intervenciones de los profesores y las reacciones de los estudiantes descubren que los estudiantes no entienden muchos comentarios (Ferris 1995, Conrad y Goldstein 1999), que a veces creen que los entienden pero no es así (Goldstein y Kohls 2002)²⁰, que a veces utilizan las correcciones pero no las entienden (Hyland 1998) y que otras veces, aunque las entienden, no encuentran una estrategia con la que abordar el problema (Conrad y Goldstein 1999). Además de la falta de comprensión, se han documentado otras muchas razones por las que a veces estos comentarios y correcciones llevan a un fracaso en la revisión o a la falta de revisión (Goldstein 2004), tales como la falta de deseo de examinar críticamente el punto de vista personal, la creencia de que el comentario del profesor es incorrecto o inadecuado, la falta de tiempo, la falta del conocimiento necesario para la revisión, la falta de motivación, y los desajustes entre las necesidades y deseos de los estudiantes con respecto a la provisión de correcciones y las intervenciones del profesor.

- Por las razones anteriormente enumeradas, los comentarios y correcciones del profesor referentes al contenido constituyen un arma de doble filo. Ferris (2003) resume los resultados de sus investigaciones sobre la influencia de estas intervenciones en la calidad de las revisiones: en un 53 %, los efectos eran positivos; en un 13 % se producían efectos mixtos, ni claramente positivos ni claramente negativos; en un 34 % los efectos eran negativos. Ferris piensa que, además del tipo de problema, la forma del comentario es también importante de cara a los resultados. Para ella, ciertos tipos de comentarios llevan a revisiones más satisfactorias que otros: hay pruebas de que las preguntas y oraciones en imperativo demasiado breves no proporcionan suficiente información, así como de que el uso de jerga profesoral o de comentarios demasiado indirectos no facilitan la revisión. Por otro lado, advierte de la necesidad de utilizar con cuidado los elementos atenuadores, que pueden resultar confusos para los estudiantes de lengua extranjera o segunda lengua. Asimismo, es importante que

²⁰ "Writing, commenting and revising: The relationship between teacher feedback and student revision online". Comunicación presentada en la American Association of Applied Linguistics Conference. 6-9 de abril 2002. Salt Lake City, Utah; apud Goldstein 2004.

las correcciones incluyan la especificación de una estrategia que ayude a resolver el problema, y no solamente una descripción del problema.

Como señala Goldstein (2001), quedan muchas preguntas por contestar en esta área. Por ejemplo: ¿Qué papel desempeña este tipo de correcciones en la mejora de la calidad de la escritura a largo plazo? ¿Cuál es la relación entre las normas de cortesía que determinan la manera en que el profesor comenta, y las reacciones de los estudiantes? ¿Cómo podemos diferenciar los comentarios directos y autoritarios de los que son orientadores y muestran autoridad? ¿Cómo usan los estudiantes los comentarios autoritarios frente a los que muestran la autoridad o competencia del profesor? ¿Qué factores individuales y contextuales, además de la forma del comentario o corrección y del tipo de problema, interaccionan para influir en el grado de mejora de la revisión? ¿Cómo definen diferentes profesores en diferentes contextos la "mejora" en la revisión o a largo plazo?

De cara a la investigación que queda por hacer, pues, en este campo, Goldstein (2004) insiste en la necesidad de examinar el contexto en el que se produce la investigación. El contexto de enseñanza es una combinación única de los factores que se derivan de la institución y el programa más los factores individuales que profesores y estudiantes aportan. Examinar los comentarios y correcciones de los profesores, especialmente los que se refieren al contenido, sin tener en cuenta estos factores significa sacarlos de su contexto social y, en muchos casos, malinterpretarlos. Las correcciones forman parte de la comunicación entre profesores y estudiantes, y al mismo tiempo responden a unos factores contextuales que los rodean. En esa situación existen conocimientos compartidos y acuerdos explícitos o implícitos que un investigador externo puede pasar por alto si se limita a estudiar los productos escritos.

1.4.3. EL PROCESO DE LAS INTERVENCIONES DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON LA EFECTIVIDAD DE LAS CORRECCIONES

En la década de 1980, un enfoque que había nacido en los 60 en el contexto de la enseñanza de la escritura en lengua materna se comenzó a defender y a practicar en la escritura de lenguas extranjeras y segundas lenguas: el llamado *enfoque de la escritura*

basado en el proceso o enfoque procesual. Uno de los pilares fundamentales del enfoque procesual es la observación de que la escritura no es un acto lineal en el que se va desde la primera palabra hasta la última sin vuelta atrás sino un proceso de sucesivos ciclos en los que se recogen ideas, se agrupan, se ordenan, se elaboran esquemas, se desarrollan en borradores, se generan nuevas ideas, se modifican los borradores, etc.

La primera idea importante de este enfoque con respecto a las correcciones es que la intervención del profesor debe darse en los estadios intermedios (borradores y revisiones) y no en el producto final (el texto terminado) (Leki 1990, Cassany 1993, Díaz y Aymerich 2004, entre otros muchos). Las investigaciones corroboran esta idea, dado que muestran que los estudiantes prestan mayor atención a las correcciones en los borradores que en los trabajos finales (Ziv 1984²¹, Ferris 1995). Incluso se llega a la idea de que, sin el ciclo de revisión propio del enfoque procesual, las correcciones son estériles:

Ofrecer comentarios y correcciones sólo tiene sentido si la intervención pedagógica incluye un proceso de "re-escritura", es decir, si el planteamiento del aprendizaje de la escritura supone (a) la producción de varios borradores, y (b) la intervención del profesor durante todo el proceso de construcción del texto, y no sólo al final del mismo, como sucedía en planteamientos más tradicionales caracterizados por una secuenciación lineal de (I) establecimiento del título, (II) escritura de la redacción, (III) entrega del texto, y (IV) corrección por parte del profesor (Manchón 2004: 68-69)

Lógicamente, dentro de este enfoque se hicieron sugerencias no solo sobre cuándo, sino sobre cómo era la mejor manera de reaccionar ante los textos escritos de los estudiantes. Nancy Sommers (1982) y Vivian Zamel (1985) fueron pioneras de una nueva visión de los ciclos de intervención del profesor. Analizando con ojo crítico – aunque sin rigor metodológico (Ferris et alii 1997, Ferris 2003)- textos corregidos por profesores, llegaron a una conclusión fundamental que ha tenido gran repercusión en la práctica de muchos profesores: en las primeras etapas de la composición, la intervención del profesor debe centrarse en los aspectos relacionados con el contenido que el estudiante tiene que reelaborar en sus sucesivas revisiones del texto; la corrección de los errores de código ha de relegarse a una última etapa o etapa de *edición*. Sommers fundamenta esta propuesta en la observación de que, si al texto le faltan sustancia y

²¹ "The effect of teacher comments on the writing of four college freshman", en R. Beach y N. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research*, Nueva York, Guilford, pp. 362-380; apud Leki 1990.

significado, si el orden de sus diferentes partes ha de ser revisado sustancialmente en el siguiente borrador, o si los párrafos han de ser reestructurados buscando lógica y claridad, muchas oraciones serán también cambiadas o incluso eliminadas; por ello no es lógico que en la corrección de los primeros borradores los profesores señalen errores menores de forma, haciendo que el estudiante, además, dé a estos aspectos una importancia innecesaria en esas etapas. Zamel, por su parte, indica a los profesores la conveniencia de establecer prioridades en las sucesivas respuestas a los borradores de los estudiantes, primando la creación de significado por encima de cualquier otra consideración.

Esta nueva visión del proceso de corrección ha influido enormemente en todos los partidarios del enfoque procesual. Es frecuente, en los manuales de escritura o en los libros de recursos para profesores de escritura (Hedge 1988, White y Arndt 1991, Sherman 1994), encontrar su huella; con diferentes nombres para las sucesivas etapas, los autores ofrecen consejos y técnicas basadas en la idea de atender primeramente a todo lo relacionado con la construcción del texto como mensaje significativo, y después a los errores de código, en una etapa final equivalente a una corrección, tanto de estilo como de pruebas (es decir, de búsqueda de pequeños errores locales de forma). También en España encontramos que esta idea ha calado y se ha difundido en obras de divulgación sobre la escritura, ofreciendo consejos como el siguiente:

Deja la gramática para el final. Fíjate primero en lo que quieras decir: en el significado.

No vale la pena dedicarse a la forma, a los detalles superficiales, al inicio de la composición. Dedicar tus primeros esfuerzos a lo que de verdad es importante: al significado global del texto, a la estructura, a ordenar y aclarar ideas, a hacer más comprensible tu mensaje. Haz como el arquitecto que dibuja los planos de una casa antes de comenzar a construirla. No hagas el trabajo del pintor o del decorador cuando aún no se ha levantado el edificio. ¡No empieces la casa por el tejado! (Cassany 1995: 239)

La idea de separar la atención al significado y la atención a la forma en diferentes momentos del proceso suena sensata y resulta intuitivamente atractiva porque parece resolver algunos problemas. Por un lado, está constatado que la atención de los "malos escritores" se centra desde un primer momento en la resolución de los problemas con el código, obviando los demás aspectos importantes del texto (Cassany 1993, Blaya 1997); este nuevo ciclo de revisión les obligaría en cierto modo a concentrarse en esas

cuestiones que normalmente olvidan. Por otro, resuelve también en gran parte el problema de los profesores de tener que dirigirse a demasiados aspectos al mismo tiempo, con el peligro consiguiente de hacer demasiadas correcciones que el estudiante no puede asumir.

Sin embargo, no hay pruebas empíricas que apoyen la afirmación de que una atención simultánea al contenido y a la forma cause efectos negativos durante la revisión. Por el contrario, las investigaciones (Fathman y Whalley 1990, Ashwell 2000, Ferris 1997²²) demuestran que la habilidad de mejorar los textos tanto en forma como en contenido no se ve afectada por el hecho de recibir correcciones sobre ambos aspectos a la vez. Por otro lado, tal como señala Ferris (2003: 23-24) la diferenciación entre contenido y forma es un tanto forzada, porque una forma defectuosa puede oscurecer el significado. Es mejor no ser muy prescriptivo ni dar recetas a los profesores, porque, por ejemplo, si un estudiante entrega un primer borrador ejemplar en cuanto a las ideas, el desarrollo, la organización, etc., pero con muchos errores de código, no tiene sentido no corregir nada porque no es la etapa adecuada para señalar este tipo de errores; en el otro extremo, podemos encontrar un primer borrador con tantos errores de código que el profesor no puede hacer comentarios sobre el contenido hasta que no sepa qué quiere decir el estudiante. También puede ocurrir que un estudiante necesite recibir observaciones sobre el contenido incluso en el penúltimo borrador. Además, cuando reciben correcciones sobre el contenido y la forma simultáneamente, parece que los estudiantes consideran todas las intervenciones en sus textos como correcciones y no las diferencian al utilizarlas para revisar sus trabajos (Hyland 1998: 261). Por todo esto, algunos investigadores (Ferris et alii 1997, Conrad y Goldstein 1999, Ferris 2003) recomiendan no ser tan estrictos y atender a las necesidades más inmediatas de cada estudiante individual en cada momento del proceso, aunque Ferris (2002: 62) propone una solución de compromiso para evitar una obsesión contraproducente con los errores de código: hacer, si es necesario, comentarios generales sobre los errores de código en los primeros borradores, comentando al mismo tiempo las ideas y la organización, y en los siguientes borradores, poner más énfasis en la corrección de errores.

²² “The influence of teacher commentary on student revision”, *TESOL Quarterly*, 31, pp. 315-339; apud Ferris 2003.

Las diferencias básicas entre la forma de corregir tradicional y la forma de corregir dentro del enfoque procesual se muestran en la figura 7:

CORRECCIÓN TRADICIONAL	CORRECCIÓN PROCESUAL
1. Énfasis en el <i>producto</i> . Se corrige la versión final del texto.	1. Énfasis en el <i>proceso</i> . Se corrigen los borradores previos
2. Énfasis en el <i>escrito</i> . Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	2. Énfasis en el <i>escritor</i> . Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en la <i>forma</i> . Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía)	3. Énfasis en el <i>contenido</i> y la <i>forma</i> . Primero ayuda a construir el significado del texto y luego su expresión lingüística.
4. El maestro <i>juzga</i> el texto acabado.	4. El maestro <i>colabora</i> con el alumno.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	5. El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <i>su</i> texto.
6. Norma <i>rígida</i> de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	6. Norma <i>flexible</i> . Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7. Corrección como <i>reparación</i> de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	7. Corrección como <i>revisión</i> y <i>mejora</i> de textos, proceso integrante de la composición escrita

Figura 7. Modelos de correcciones (Cassany 1993:21-22)

La forma de corregir está, pues, en clara consonancia con la visión general de la enseñanza de la expresión escrita. Las técnicas e ideas del enfoque procesual, aplicadas a un trabajo tradicional con la escritura, perderían en gran parte su sentido. Ferris (2002: 62) se pregunta si hay que corregir también las versiones finales: por un lado, no tiene sentido porque es poco probable que los estudiantes revisen de nuevo un texto que

constituye algo ya acabado; por otro, pueden existir razones pedagógicas para corregirlas, quizá solamente subrayando algún error que haya permanecido tras todo el proceso, cuando en la clase se está usando algún tipo de registro de errores a lo largo del curso, o si los estudiantes van a tener la opción de repasar sus trabajos para elaborar un "portfolio" o carpeta para la evaluación final del curso. Según esta visión de la escritura y la corrección, las correcciones tradicionales, tal como se muestran en la figura 7, solamente tendrían sentido en esos dos casos.

Leki (1990:63-64) apunta que muchas veces la falta de efectividad de las correcciones quizá no se deba tanto a las propias correcciones sino al ámbito de aprendizaje, que puede hacer que los alumnos las reciban con hostilidad o con una cierta sensación de inutilidad. En la corrección tradicional, se evalúa un trabajo final que inmediatamente se deja a un lado, comenzando nuevos trabajos en los que presuntamente los estudiantes tienen que recordar y aplicar las correcciones que el profesor les hizo en trabajos anteriores, que a veces ya no son válidas para los nuevos trabajos (por ejemplo, porque se trata de textos muy diferentes con exigencias diferentes de organización, de usos lingüísticos, etc.). En este modo de trabajar, se parte de la falsa idea de que evaluar un producto final equivale a intervenir en el proceso de elaboración del siguiente producto.

Un estudio de Jean Chandler (2003) parece corroborar las ideas de los partidarios de la corrección procesual. Se trata de una investigación de carácter longitudinal, con estudiantes asiáticos de inglés que siguen un ciclo de elaboración de borradores y reescritura a lo largo del curso. Chandler creó dos grupos de estudiantes, cuyos escritos corrigió a lo largo de un semestre simplemente subrayando los errores, con unas correcciones de código bastante exhaustivas que incluían casi todo tipo de errores. La única diferencia entre los dos grupos fue que, en el grupo experimental, cuando los estudiantes recibían las correcciones del profesor, debían reescribir sus trabajos antes de abordar la siguiente tarea escrita, mientras que los estudiantes del grupo de control no revisaron sus borradores y los corrigieron hasta el final del semestre, cuando el profesor e investigador había ya recogido todos los materiales para la investigación. Chandler midió el grado de corrección mediante recuentos de errores en relación con el número de palabras, y el grado de fluidez mediante el cómputo del tiempo empleado en la realización de las tareas escritas. Sus resultados muestran que la

mera práctica conduce a una mayor fluidez en ambos grupos, sin que se puedan apreciar diferencias significativas entre ellos, mientras que en lo relativo a la corrección, solamente el grupo experimental mejora significativamente a lo largo del semestre. Dado que todos los escritos que estos estudiantes realizaban durante el curso formaban una narración autobiográfica, ni siquiera nos serviría como explicación de la inutilidad de las correcciones sin revisión el hecho de que las correcciones no fuesen aplicables de un género a otro o de un tema a otro. Esto lleva a Chandler (2003:280) a afirmar que, si los estudiantes no reescriben su trabajo utilizando las correcciones del profesor, da lo mismo que el profesor corrija los errores o no, puesto que las correcciones sin revisión del estudiante no hacen que aumente la corrección en trabajos posteriores.

Los exámenes los devolvía minuciosamente corregidos. En un redondel verde encerraba las faltas de ortografía; las de sintaxis, en un redondel amarillo; las de léxico, en azul; las de concepto y orden expositivo, en círculos rojos, y si el error era muy grave, con advertencias en forma de rayos, flechas y exclamaciones. Al final, el examen semejaba una traca de fantasía (Luis Landero, Caballeros de fortuna)

1.5. TIPOS Y TÉCNICAS DE CORRECCIÓN

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* dedica poco espacio a hablar de los errores y a su corrección. Así, de una manera tácita, intenta desplazar la atención de los docentes, estudiantes, autores de materiales, etc., desde lo que los usuarios de las lenguas hacen mal (es decir, los errores que cometen) hacia lo que hacen bien (sus capacidades y habilidades).

En el único y breve apartado del *MCER* dedicado a este tema se recoge la distinción ya clásica establecida por Corder (1967) entre "error" y "falta": son errores aquellas desviaciones sistemáticas respecto de la lengua meta que son debidas a la representación simplificada o distorsionada de la lengua meta en su interlengua; son faltas aquellos deslices u olvidos, no sistemáticos, que se dan en la actuación cuando el usuario de la lengua no pone en práctica adecuadamente sus competencias. Esta distinción ha llamado la atención de muchos (vg. Cassany 1993 y Rigamonti 1999), que han sugerido que errores y faltas deben ser tratados de distintas maneras, aunque finalmente no llegan a hacer explícitas las diferentes líneas de tratamiento que habrían de adoptarse. Probablemente porque, como señala Sonsoles Fernández (1997:28), "en la práctica, como reconocen la mayoría de los investigadores y el mismo Corder, es difícil esa distinción, y sólo estamos en condiciones de valorar cuáles son los errores de competencia y cuáles los de realización, al final de un amplio análisis de errores". El propio Corder (1973:267-268) describió tres etapas de desarrollo que habría que tener en cuenta, teóricamente, para la corrección: una etapa sistemática, en la que el estudiante es solamente vagamente consciente del sistema y usa las formas al azar; una etapa sistemática, en la que el estudiante trata de descubrir el sistema poniendo a prueba sus hipótesis; finalmente, una etapa postsistemática, en la que el estudiante ha descubierto el sistema, pero es inconsistente en su aplicación. En la etapa presistemática, el estudiante no puede corregir su error aunque se le señale; en la

sistemática, no puede corregir su error pero puede explicar qué intentaba expresar; en la postsistemática, puede corregir su error. El problema de cara a una aplicación de estos conceptos en la corrección y tratamiento de los errores es que, como señala también Corder, los estudiantes se encuentran en etapas diferentes con respecto a diferentes formas de la lengua: presistemática en unas áreas, sistemática en otras y postsistemática en otras.

En el mismo apartado del *MCER*, se recogen siete líneas de actuación distintas respecto de los errores y las faltas –tanto orales como escritos-, siete opciones que cada usuario –profesor, institución docente, etc.- deberá sopesar para seleccionar aquella o aquellas más adecuadas teniendo en cuenta su contexto de enseñanza-aprendizaje. Las opciones son:

- a) el profesor debería corregir inmediatamente todos los errores y faltas;
- b) se debería fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo, conseguir erradicar los errores;
- c) se deben señalar y corregir todos los errores cuando esto no interfiera en la comunicación (por ejemplo: separando el desarrollo de la corrección del desarrollo de la fluidez);
- d) los errores no sólo deberían corregirse, sino también analizarse y explicarse en el momento adecuado;
- e) las faltas que son sólo simples deslices se deberían pasar por alto, pero los errores sistemáticos deben erradicarse;
- f) se deben corregir los errores sólo cuando interfieren en la comunicación;
- g) los errores se deberían aceptar como "interlengua de transición" y no deberían tenerse en cuenta. (Consejo de Europa 2002:154)

Pero las opciones y consideraciones que habría que tener en cuenta son más. Algunas que podríamos añadir a la lista anterior son:

- h) se debe dar a los estudiantes la oportunidad de corregirse señalándoles los errores, pero sin darles la forma correcta;
- i) se deben corregir solamente unos determinados tipos de errores en cada etapa;
- j) se deben corregir de forma diferente aquellos errores que el estudiante es capaz de corregirse y los que no;
- k) se debe señalar el tipo de error;
- l) se debe señalar la ubicación del error, pero no es necesario indicar el tipo de error;
- m) se debe instar a que el estudiante, tras la corrección, produzca la forma correcta.

Las diferentes opciones y formas de corrección son el tema que desarrollaremos en el presente apartado.

1.5.1. CORRECCIÓN EXTENSIVA Y CORRECCIÓN SELECTIVA

Durante quince años, William Ancker (2000), a lo largo de diversos seminarios y encuentros con varios cientos de profesores de quince países, llevó a cabo una encuesta sobre la necesidad de corregir o no todos los errores –tanto orales como escritos-. Según sus resultados, el 75% de los profesores opina que no hay que corregir todos los errores, y el 25 % que sí.

Aunque creemos que los resultados hubieran cambiado si la encuesta hubiese preguntado únicamente por los errores en los trabajos escritos, la mayoría de las razones que más se aducen en esta encuesta a favor de una u otra postura nos sirven para adentrarnos en el problema de optar por una corrección extensiva –de todos los errores- o por una corrección selectiva –de determinados tipos de errores-. Las razones más frecuentes que daban los profesores para optar por una corrección selectiva son de tres tipos:

a) Cuestiones afectivas: la autoestima del estudiante y la barrera comunicativa que se puede crear (inhibiendo a los estudiantes de arriesgarse en el uso del idioma)

b) Cuestiones relativas al manejo de la clase: corregir todos los errores lleva mucho tiempo, es cansado para el profesor y el estudiante, y además es imposible.

c) Cuestiones pedagógicas: los estudiantes no pueden procesar tantas correcciones.

La teoría de la adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen predice que la corrección mostrará resultados positivos solamente si reúne tres condiciones: que los errores corregidos se limiten a reglas aprendibles – simples lingüísticamente en forma y función-; que se corrijan en condiciones que permitan el uso del *monitor* –bajo filtro afectivo, tiempo suficiente, foco centrado en la forma-, y que los estudiantes a los que se corrige no sean "infrausuarios" del monitor (Krashen 1987:116-119). Además, el tratamiento debe ajustarse al estadio de desarrollo del estudiante; Allwright y Bailey (1991:92) afirman que una corrección desajustada, que se dirige a estructuras que están más allá de las posibilidades del estudiante en términos de su etapa de desarrollo, puede

no sólo no ser útil, sino resultar perjudicial. También Han (2001)²³ identifica la madurez del desarrollo del estudiante como una de las condiciones imprescindibles para que las correcciones sean efectivas.

Dana Ferris (2002:50), defensora acérrima de la corrección, avisa también de los peligros de la corrección extensiva: para el profesor, es una tarea agotadora; para los alumnos puede resultar amedrentadora. Por otro lado, aun proponiéndoselo, los profesores no podrán hacer una corrección extensiva coherente, porque siempre se les escaparán errores. Para ilustrar esta imposibilidad, cita un trabajo suyo en colaboración²⁴ en el que tres profesores de inglés como segunda lengua intentaron marcar todos los errores; el resultado fue que los profesores con frecuencia marcaron más de cien errores en trabajos de unas ochocientas palabras, pero aun así, los investigadores pudieron observar que algunos errores les habían pasado desapercibidos. También en el estudio de Lee (2004, § 1.6.2.1.) se constata que los profesores que dicen que corrigen todos los errores siempre omiten errores de forma involuntaria.

Esta última idea, junto con otras comentadas anteriormente, aparece también en esta contundente afirmación:

Intentar corregir, con intervenciones directas, todos los errores, aparte de ser una tarea imposible, es inútil pedagógicamente y contraproducente desde un punto de vista comunicativo... devolver un trabajo lleno de subrayados rojos sólo demuestra que el alumno no estaba preparado para esa tarea y que el profesor no sabe corregir. (Fernández 1988: 22)

Es, sin embargo, difícil demostrar mediante la investigación que la corrección selectiva es mejor que la corrección extensiva. El ámbito mayor o menor de la corrección interacciona con la técnica de corrección aplicada, y los resultados de cualquier investigación podrían atribuirse a esta última y no al aspecto investigado. Así, en los trabajos pioneros de Hendrickson (1976²⁵ y 1977²⁶) se comparaban la corrección

²³ "Fine-tuning corrective feedback", *Foreign Language Annals*, 34, pp. 582-599; apud El-Tatawy 2001: 14.

²⁴ Ferris, D.R., Chaney, S.J., Komura, K., Roberts, B.J. y McKee, S. (2000): "Perspectives, problems & practices in treating written error", coloquio presentado en la International TESOL Convention, Vancouver, BC.

²⁵ *The effects of error correction treatments upon adequate and accurate communication in the written compositions of adult learners of ESL*. Disertación doctoral sin publicar. Ohio State University; apud Hendrickson 1978.

extensiva (de errores globales y locales) y la corrección selectiva (solamente errores globales) utilizando la técnica de corrección directa (ver § 1.5.2.), y el resultado ofrecía una reducción no significativa de los errores para los dos grupos investigados, pero el propio Hendrickson (1981)²⁷ señaló más tarde que el uso de la corrección directa podría haber aminorado el efecto de la corrección; él considera que la mejor opción es la corrección selectiva e indirecta (ver § 1.5.2.). Sería necesario, pues, confrontar sistemáticamente la corrección selectiva y la corrección extensiva a lo largo de una investigación en la que se utilizaran sucesivamente técnicas diversas de corrección directa e indirecta. Puesto que ningún estudio se ha abordado de este modo hasta ahora, la preferencia por una corrección selectiva descansa en la intuición y en predicciones basadas en presupuestos teóricos.

Supongamos que, por alguna de las razones expuestas con anterioridad o por todas ellas, el profesor opta por la corrección selectiva. ¿Qué errores debería corregir? Existen numerosos criterios que se han utilizado, separados o de forma combinada, para establecer prioridades en las correcciones. Se trata, básicamente, de los siguientes, que enumeramos antes de explicar cada uno de ellos:

- a) Los efectos en la comunicación (§1.5.1.1.)
- b) La frecuencia (§ 1.5.1.2.)
- c) La generalidad de las reglas afectadas (§ 1.5.1.3.)
- d) El carácter individual o colectivo (§ 1.5.1.4.)
- e) El desarrollo de la interlengua (§ 1.5.1.5.)
- f) La procedencia del error (§ 1.5.1.6.)
- g) La congruencia con la lengua meta (§1.5.1.7.)

1.5.1.1. Los efectos en la comunicación

Desde la década de 1970, numerosos teóricos, investigadores y profesores insisten en la necesidad de atender preferentemente a los errores que inciden en la

²⁶ "Error Analysis and Selective Correction in the Adult ESL Classroom: An Experiment", ERIC: Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia. EDRS: ED 135 260; apud Hendrickson 1978.

²⁷ *Error analysis and error correction in language teaching*. Singapur. SEAMEO Regional Language Centre; apud Robb et alii 1986.

comprensión del mensaje por parte del receptor. La distinción entre *errores globales* y *errores locales* de Burt y Kiparsky²⁸ intentó aplicarse para medir la menor o mayor inteligibilidad de los errores. Son errores globales aquellos que violan reglas que afectan a la estructura de una oración, a las relaciones entre proposiciones de una oración, o a las relaciones entre los constituyentes principales de una oración; son errores locales aquellos que se dan en un determinado constituyente, sin afectar al resto de la oración. Los errores globales causan por lo general las barreras más graves para la comunicación, mientras que los errores locales no suelen impedir la comprensión. Pero la distinción original de Burt y Kiparsky ha evolucionado, de tal modo que en la bibliografía suele identificarse *error global* con "error que impide la comprensión" y *error local* con "error que no impide la comprensión", de tal manera que en el concepto de error global se incluye cualquier error que cause problemas de comprensión (por ejemplo, errores ortográficos que hacen difícilmente reconocibles las palabras). Así, por ejemplo, Hendrickson (1978) resume una investigación basada en composiciones reales de estudiantes de inglés de nivel intermedio, en las que identificó como errores globales más frecuentes el conocimiento inadecuado del léxico, el uso inadecuado de preposiciones y pronombres, y los errores graves de ortografía, y como errores locales el uso inadecuado u omisión de preposiciones, la falta de concordancia entre sujeto y verbo, los errores de ortografía y la inadecuada selección léxica.

Como señala Ferris (2002:22), la distinción "global / local" es difícil de aplicar con propósitos pedagógicos, pues no existen tipos de errores que sean globales por sí mismos, sino que lo son en un determinado contexto y en otro no, y lo mismo ocurre con los errores locales. En otras palabras, existen errores globales y locales, pero no se debería intentar identificarlos con determinadas categorías lingüísticas. Por ejemplo, el uso inadecuado de marcadores discursivos tiende a causar errores globales, pero en ocasiones el contexto es tan rico en claves que permite la comprensión a pesar del error o, si se trata de dos marcadores muy próximos en significado, puede no producirse ningún problema comunicativo; así, si al final de una narración un estudiante dice "y, en fin, llegamos a casa", confundiendo "en fin" con "finalmente" o "al final", el mensaje no se hace ininteligible, mientras que si alguien dice "por tanto" en lugar de "sin embargo" (error habitual en estudiantes francófonos), con toda probabilidad el error tendrá

²⁸ Burt, M.K. y Kiparsky, C. (1972): *The gooficon: A repair manual for English*. Rowley, Massachusetts. Newbury House; apud Lennon 1991.

consecuencias globales. Asimismo, en las investigaciones sobre la incidencia de los errores en la comprensión (Guntermann 1978; Chastain 1980, 1981; Sheorey 1986; Fernández López 1988) hay un resultado casi constante que señala los errores léxicos como un grupo de errores que causan más problemas de comprensión, por lo general, que los gramaticales; sin embargo, no provoca tanta confusión utilizar "vino rojo" en lugar de "vino tinto" como "representa" en lugar de "determina" (como ocurría en el Texto 1, § 1.3.1.2.). Adscribir la globalidad o localidad de un error a un nivel lingüístico es, sin duda, desacertado, como también lo es tratar de fijar, dentro de cada nivel, las categorías de errores locales y globales. Por este camino solamente llegamos a generalizaciones superficiales, como por ejemplo considerar que los errores gramaticales son los más graves porque pueden producir la ausencia de comunicación, frente a los errores léxicos, que solamente pueden producir malentendidos (Torijano 2004: 29).

Sin determinar, pues, de antemano las categorías ni los niveles lingüísticos, parece lógico que, de hacer una corrección selectiva, se atienda prioritariamente a los errores que inciden en la comprensión del mensaje, bien haciéndolo ininteligible, bien provocando malentendidos, así como a aquellos errores que, aunque en el texto que se está corrigiendo sean comunicativamente subsanables, sean potencialmente creadores de dificultades en la comunicación si son sistemáticos. Por ejemplo, si un estudiante confunde con mucha frecuencia las formas verbales de la primera y tercera personas de singular, es posible que podamos a pesar de ello entender su texto sin problemas, pero no deja de ser un error susceptible de causar problemas en la comunicación.

Otro aspecto que habría que tener en cuenta es el mayor o menor grado de aceptabilidad de los errores. La aceptabilidad es el grado en que un error dado viola las reglas de una lengua, y está muy ligada también a la consideración social de las normas. Muy relacionados tanto con la inteligibilidad como con la aceptabilidad están otros dos factores que muchos (vg. Vázquez 1987, 1999; Fernández 1988) consideran que hay que tener en cuenta a la hora de corregir: la irritación que provocan ciertos errores y la estigmatización del hablante. La irritación es el resultado de la intrusión de la forma del mensaje en la comunicación; la estigmatización es la valoración negativa que se hace del hablante por su uso de formas escasamente aceptadas. Ludwig (1982) revisa doce investigaciones sobre las reacciones de hablantes nativos de diferentes lenguas, y, a

pesar de las limitaciones de muchos de los estudios, basados en juicios sobre oraciones aisladas, extrae las siguientes conclusiones: la irritación de los nativos ingenuos tiene más relación con la acumulación y frecuencia de los errores que con el tipo de error; los hablantes nativos de algunas lenguas –alemán, francés, español- reaccionan peor a los errores en el uso de los verbos que a los que se dan en el sintagma nominal, que generalmente se consideran menos irritantes, pero ciertos errores que no interfieren con la comprensión y no son demasiado irritantes, son considerados de todos modos inaceptables (por ejemplo, en español, los errores en el género de los adjetivos cuando se refieren a personas).

Por último, Fernández López (1988, 1997) propone tener en cuenta el factor que denomina *diversión*, es decir, el grado en que determinados errores pueden resultar divertidos para los hablantes nativos, factor que puede tener una incidencia positiva o negativa en la comunicación y que, en todo caso, es un factor distractor. Ya Guntermann (1978), en su estudio sobre el español llevado a cabo con hablantes nativos de El Salvador, había notado que hay errores que los nativos encuentran más humorísticos; por ejemplo, en su trabajo observó que los informantes se rieron espontáneamente el 43 % de las veces en que se les presentaban oraciones que contenían errores en la concordancia de género.

De momento, el profesor cuenta con poca información objetiva y bien fundada para poder llevar a cabo una corrección que priorice los errores que inciden en la comunicación. Exceptuando el grado de comprensión, que puede ser medido de forma más objetiva, por ejemplo pidiendo a los informantes que reformulen lo que creen que el hablante no nativo quiso decir, los demás factores –irritación, aceptabilidad, estigmatización, diversión- parecen estar relacionados con variables individuales –nivel educativo, edad, interacción con hablantes no nativos, etc.- que dificultan la investigación y hacen difícil incorporar estos conceptos a la corrección de errores. Todo ello no significa, sin embargo, que no debamos tenerlos en cuenta, dado que el fin de una comunicación sin obstáculos –que es algo más que el mero intercambio de información- es el que debe guiar cualquier práctica didáctica.

1.5.1.2. La frecuencia

En realidad este criterio está muy relacionado con los expuestos en el apartado anterior. Hay que corregir prioritariamente los errores frecuentes, frente a los esporádicos (White y Ardnt 1991; Fernández López 1997; Vázquez 1987, 1999), incluso aunque se trate de errores que no impiden la comprensión o que afectan a formas que se adquieren tarde en la secuencia de desarrollo (White y Ardnt 1991), principalmente por dos razones: porque la frecuencia de los errores –más que el tipo de error- muchas veces es la causante de la irritación del receptor (§ 1.5.1.2.), y porque los errores frecuentes coinciden muchas veces con errores poco aceptables, lo que provoca una imagen negativa del hablante.

Pocas veces las correcciones de los errores se basan en su frecuencia real de aparición en la producción de un determinado estudiante. Un ejemplo de corrección basada en la frecuencia es el que propone Daniela Rigamonti (1999), que utiliza un sistema de signos (círculos, subrayados, etc.) que indican al estudiante no la causa del error, sino la frecuencia con que ese tipo de error o esa forma concreta se la ha marcado ya en textos anteriores. Esto solamente es factible si se hace una corrección selectiva, como la que ella practica, centrada en un máximo de cinco estructuras lingüísticas.

1.5.1.3. La generalidad de la regla

Se propone atender primero a las reglas generales que a las reglas secundarias o a las excepciones (Fernández 1997, Vázquez 1999, Torijano 2004). Es un criterio sensato, dado que infringir las reglas generales, que afectan a un mayor número de formas, aunque no incida en la comprensión del mensaje, causa un número potencialmente mayor de errores. No parece tan sensato afirmar que "cuando una regla básica [...] no acaba de ser asimilada por el estudiante, existen muchas posibilidades de que también se vean afectadas [...] otras reglas" (Torijano 2004:31). En primer lugar, no es lo mismo una regla general que una regla básica; en segundo lugar, el concepto de regla básica incluye un componente altamente subjetivo, porque ¿qué es una regla básica? El ejemplo de regla básica que Torijano utiliza en su argumento es la regla de formación de la tercera persona del singular del presente en inglés mediante la

terminación –s; precisamente este es el ejemplo más citado en los estudios de adquisición de lenguas cuando se habla de reglas aparentemente sencillas que se adquieren muy tarde en el desarrollo de la interlengua. Por último, no existe razón alguna por la cual un estudiante que habitualmente comete errores relacionados con una regla general tenga que cometer errores relacionados con otras reglas generales.

1.5.1.4. El carácter colectivo o individual

Un criterio pedagógico (Vázquez 1999) es prestar más atención en las correcciones a los errores colectivos (de todo o casi todo el grupo) que a los individuales. Este criterio, que puede ser muy relevante a la hora de tratar los errores orales, no lo es tanto en las correcciones de las producciones escritas si es el profesor quien corrige. Sí tiene interés, en cambio, si se hacen correcciones colectivas, en grupos o en parejas, o si se utiliza en el aula alguna otra técnica para desarrollar la habilidad de detectar y corregir errores o instrumentos de uso colectivo para medir el progreso.

1.5.1.5. El desarrollo de la interlengua

En relación con el desarrollo de la interlengua se distinguen tres tipos de errores (Fernández López 1996:152-153):

- *Errores transitorios* o de desarrollo: son los propios de las diferentes etapas de desarrollo y tienden a superarse en etapas posteriores. Esta superación se produce mediante la generación sucesiva de hipótesis, confirmaciones o reformulaciones y generación de nuevas hipótesis. La corrección en el momento adecuado y el tratamiento didáctico aceleran su desaparición.

- *Errores permanentes* o fosilizables: reaparecen en sucesivas etapas y ofrecen una especial resistencia. La dificultad puede provenir de la propia lengua meta, de la lengua materna, de una dificultad individual debida a la percepción del estudiante, o de una dificultad inducida por la propia enseñanza. Fernández López recomienda una acción didáctica basada en la práctica comunicativa, y buscar momentos para una toma de conciencia del problema por parte del estudiante.

- *Errores fosilizados*: aparecen esporádicamente en estadios avanzados y son autocorregibles.

En el amplio análisis de errores de Fernández López (1997:252-257) encontramos un cuadro-resumen de los tipos de errores transitorios y permanentes, por categorías lingüísticas, que incluye los que son generales a todos los grupos lingüísticos estudiados (alemán, árabe, francés y japonés) y los que son particulares de uno o más grupos. Es este tipo de información el que puede ser manejado por los profesores como guía para realizar una corrección selectiva fundamentada.

1.5.1.6. La procedencia del error y la etapa de aprendizaje

Los errores interlinguales, es decir, los producidos por la transferencia negativa de la lengua materna o de terceras lenguas a la lengua meta, son mucho más frecuentes cuanto más bajo es el nivel, aunque, en el caso de lenguas muy próximas (como por ejemplo el portugués), siguen teniendo una incidencia importante en todos los niveles.

Graciela Vázquez (1999:44) recomienda que en los cursos de principiantes se priorice la corrección de los errores interlinguales sobre los intralinguales –los que proceden de dificultades intrínsecas de las reglas de la lengua meta- , mientras que en los cursos intermedios y avanzados aconseja prestar más atención a los intralinguales. En la caracterización de los errores que ella misma hace de las tres grandes etapas de aprendizaje –principiante, nivel intermedio y nivel avanzado- (1999:40-41), los principiantes se caracterizan por la aparición de más errores interlinguales que intralinguales, así como por la insensibilidad ante la corrección; en el nivel intermedio, abundan más los errores intralinguales que los interlinguales, así como los que se explican por choque entre estructuras próximas de la L2; del nivel avanzado son característicos los errores fosilizados.

1.5.1.7. La congruencia con la lengua meta

"Errores congruentes" son aquellos que se producen siguiendo reglas del sistema de la lengua, pero dando como resultado enunciados que en realidad no existen. Los

que, por el contrario, dan lugar a formas que no guardan ninguna similitud con formas reales de la lengua meta y son por ello incomprensibles, son "errores idiosincrásicos".

Graciela Vázquez (1999:42-44) dice que se deberían corregir antes los errores congruentes que los idiosincrásicos porque quien cometa un error idiosincrásico se dará cuenta de que nadie le comprende y no volverá a intentarlo. Este criterio parece entrar en confrontación con el primer criterio de incidencia en la comunicación, puesto que, por lo general, los errores congruentes no inciden tanto en la comunicación como los idiosincrásicos. Por ello, consideramos que es mucho menos útil que los expuestos anteriormente.

1.5.2. CORRECCIÓN DIRECTA Y CORRECCIÓN INDIRECTA

Muchos estudios sobre la corrección de los errores de código examinan los efectos de distintas técnicas de corrección. Las dos técnicas básicas son la corrección directa, en la que el profesor señala el error y proporciona la forma correcta, y la corrección indirecta, mediante la cual el profesor indica la existencia o la ubicación exacta de un error –con o sin indicación del tipo de error-, siendo tarea posterior de los estudiantes corregirlo. Muchos consideran que una aproximación inductiva, de resolución de problemas por parte del estudiante, es más instructiva que darles directamente la forma correcta porque favorece la retención, la capacidad de reflexión, el grado de atención y la autonomía (Hendrickson 1978, Hyland 1990, Cassany 1993, Serafini 1989, Scharle y Szabó 2000, Ferris 2002, Williams 2003, entre otros muchos). Veamos qué dicen los investigadores al respecto.

1.5.2.1. Investigaciones que comparan la corrección directa y la corrección indirecta

Respecto de este aspecto de las correcciones, y sorprendentemente, dado que es un debate antiguo y presente todavía, nos encontramos con un brevísimo corpus de trabajos que, no tan sorprendentemente, utilizan diferentes métodos, contextos de aprendizaje y tipos de mediciones e instrumentos de control. Por tanto, como en apartados anteriores (ver § 1.4.1.), los resultados son contradictorios y han de ser

interpretados con cautela. Los estudios que han medido, comparándolos, los efectos de las correcciones directas y de las correcciones indirectas –a veces también midiendo diferentes técnicas indirectas- son los que se resumen en la figura 8. La distinción entre mejora a corto plazo y a largo plazo se refiere a los efectos de las correcciones, respectivamente, en la reescritura de los trabajos corregidos y en los trabajos posteriores.

	Es mejor la corrección directa		Es mejor la corrección indirecta	
	<i>A corto plazo</i>	<i>A largo plazo</i>	<i>A corto plazo</i>	<i>A largo plazo</i>
Lalande 1982 ²⁹	No se estudia	NO	No se estudia	SÍ
Robb et alii 1986	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente
Ferris et alii 2000 ³⁰	SÍ	NO	NO	SÍ
Chandler 2003	SÍ	Es indiferente ³¹	NO	Es indiferente ³²

Fig. 8.- *Resultados de la investigación que compara la corrección directa y la corrección indirecta.*

²⁹ Aunque el grupo experimental, que recibió correcciones indirectas, mejora en el grado de corrección, el propio Lalande indica que la diferencia entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

³⁰ Ferris, D.R., Chaney, S.J., Komura, K., Roberts, B.J. y McKee, S. (2000): “Perspectives, problems & practices in treating written error”, coloquio presentado en la International TESOL Convention, Vancouver, BC; apud Ferris 2002, 2004.

³¹ En la investigación de Chandler se comparan cuatro técnicas: corrección directa, corrección indirecta con indicación de la ubicación y el tipo de error, corrección indirecta mediante subrayado, y corrección indirecta mediante indicación del tipo de error en el margen de cada línea. De las cuatro, los mejores resultados a largo plazo se obtienen mediante el uso de la corrección directa y la corrección indirecta mediante subrayado. En cambio, a corto plazo la técnica que obtiene mejores resultados es la corrección directa.

³² Igual que en 31.

Como podemos observar, en algunos trabajos hay que anotar que, cuando las correcciones indirectas muestran determinados efectos lo hacen con determinadas técnicas, frente a otras, también de corrección indirecta, que tienen efectos menos positivos, como comentaremos en el apartado 1.5.2.2.

Algunos autores (Ferris y Roberts 2001, Ferris 2002, Chandler 2003, Ribas y D'Aquino 2004) dicen que las correcciones directas o indirectas pueden resultar mejores en unos casos que en otros y que quizá a veces sea recomendable una corrección mixta que mezcle ambas técnicas. Ferris y Roberts (2001) y Chandler (2003) sugieren que las correcciones directas pueden ser más adecuadas en los niveles más básicos de dominio de la lengua, en que los estudiantes no han desarrollado sus habilidades de detección y corrección de errores, y, en todos los niveles, para ciertos tipos de errores. Ya Ferris (1999) decía que su método de corrección, basado en el desarrollo de estrategias para la edición y autocorrección, no parecía servir por igual para todos los tipos de errores. Para comprobarlo, hizo un análisis detallado de los errores de los escritos de uno de sus cursos de escritura, y encontró que casi en el 50 % de los casos los estudiantes no podían corregir los errores, pues no había regla, libro de texto o gramática a la que pudieran acudir. En este grupo de errores, que ella denomina *no tratables*, se incluye una amplia variedad de errores léxicos y problemas con la estructura oracional, incluyendo aspectos como la omisión de palabras, el uso de palabras innecesarias y el orden de palabras. En una investigación posterior (Ferris y Roberts 2001) se analiza cómo responden a la corrección indirecta cinco grandes categorías de error: verbos, terminaciones nominales, artículos, selección léxica y estructura oracional; las tres primeras categorías entrarían dentro del grupo de *errores tratables*, y las dos segundas, en los *errores no tratables*. Los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes corrigen mejor los errores tratables que los no tratables. Ya Krashen (1987: 105) observaba que había dos factores que afectaban a la eficiencia en la autocorrección: el grado de habilidad en el uso del *monitor* (ver § 1.1.) y el mejor funcionamiento del *monitor* en unas áreas que en otras (por ejemplo, funciona mejor con la morfología y es menos eficaz para la sintaxis compleja).

1.5.2.2. Técnicas de corrección indirecta

Si parten del principio de que es mejor no dar al estudiante la solución correcta, sino la oportunidad de corregirse, los profesores tienen a su disposición diversas técnicas que difieren en el grado y el tipo de información que ofrecen. Básicamente serían seis:

a) *Indicación de la existencia de un error sin ubicación precisa: el profesor anota en el margen de cada línea un número que indica el número de errores de esa línea, o tantas marcas (barras, cruces, círculos, etc.) como errores hay en ella.*

Esta técnica fue propuesta por R. Haswell (1983)³³ y es defendida, por ejemplo, por Ken Hyland (1990) y por Michael Lewis (1993:177) porque evita tener que clasificar los errores (con todos los problemas que esto conlleva), implica más a los estudiantes, minimiza el efecto descorazonador del bolígrafo rojo (o verde, o azul, etc.) y permite al profesor identificar los verdaderos errores, que son los que quedan sin resolver tras la revisión y corrección de la mayoría de los aparentes errores, que en realidad son "faltas" (ver § 1.5.). Sin embargo, también es posible que dificulte la tarea de los estudiantes porque exige de ellos no solamente la corrección, sino la detección de los errores.

Icy Lee (1997) compara una variante de esta técnica (marcar las líneas que no contienen ningún error y dar un número total de errores que los estudiantes tienen que localizar en un texto) con la técnica c) que describimos más adelante, y con la ausencia de corrección. Los resultados de Lee muestran que utilizar esta técnica es prácticamente equivalente a no corregir, porque resulta mucho más difícil para los estudiantes detectar el error y localizarlo de forma exacta que corregirlo.

b) *Indicación de la existencia y tipo de error sin ubicación precisa: el profesor anota en el margen de cada línea signos que indican el número y tipo de errores que aparecen en esa línea.*

³³ "Minimal marking", *College English*, 45/6; apud Hyland 1990.

Es una técnica muy similar a la anterior, aunque ligeramente más informativa para el estudiante. Jean Chandler (2003) la compara con la corrección directa y con otras dos técnicas de corrección indirecta -la *c*) y la *d*)-, y, de los cuatro métodos de corrección empleados, es el que peores resultados obtiene a largo plazo.

c) Indicación de la existencia y ubicación precisa del error: uso de una marca (círculo, subrayado, etc.), siempre la misma, que indica exactamente cuál es la localización del error.

En la investigación de Chandler (2003), aunque la corrección directa es la que ayuda más a los estudiantes en la revisión, el uso de un simple subrayado iguala en efectividad a largo plazo a la corrección directa, frente a las técnicas *d*) y *b*), que obtienen peores resultados.

d) Indicación de la existencia, ubicación precisa y tipo de error: uso de diferentes marcas que indican la localización exacta y el tipo de error.

El uso de códigos para indicar el tipo de error es una técnica muy difundida. Existen tantos códigos como instituciones –y casi como profesores- que los practican, pero podemos distinguir dos tipos básicos:

- Códigos de categorías amplias: constan de unos cuantos signos, aproximadamente diez, que se refieren a tipos de errores muy amplios (por ejemplo, "error ortográfico", "omisión de una palabra", etc.). Tienen la ventaja de que son fácilmente manejables por el profesor y fáciles de retener para los estudiantes, y la desventaja de que la información que ofrecen a veces es insuficiente para la autocorrección.

- Códigos de categorías precisas: ofrecen mayor información sobre el tipo de error (por ejemplo, "concordancia sujeto-verbo", "confusión entre los verbos haber/tener", "error en el tiempo verbal", "error en la conjugación verbal", etc.). Las desventajas en su uso son que, para lograr esa precisión, son necesarios muchos signos o fórmulas diferentes –no menos de veinticinco- que hacen que incluso el propio profesor se equivoque al aplicarlos, y que, lógicamente, sean imposibles de memorizar

para el estudiante, que deberá consultar constantemente el listado que previamente el profesor debe proporcionarle. Por otro lado, en un sistema de categorías precisas a veces resulta difícil decidir si un error debe ser adscrito a una categoría o a otra (ver § 1.3.1.2.).

Independientemente del número de categorías, los signos que se utilicen pueden ser de tres tipos: códigos de error, símbolos de error y claves verbales. En el caso, por ejemplo, de que un estudiante utilizase la palabra "quería" incorrectamente en lugar de "quiso", se podrían usar los siguientes tipos de signos:

- código de error: ^{tv}quería
- símbolo de error: [^]quería
- clave verbal: ^{tiempo}quería

Con frecuencia se mezclan los códigos y símbolos de error, como en el siguiente código de categorías amplias propuesto por Sheila Estaire:

^	Falta algo	ORT	Ortografía
x	Sobra algo	PUNT.	Puntuación
LEX.	Léxico	RO	Reorganizar
FV	Forma verbal	DE	Difícil de entender
CONC	Concordancia	RE	Re-escribir
OP	Orden de palabras	DE+RE	Difícil de entender, re-escribir

Fig. 9.- *Código de corrección de categorías amplias (Estaire 2000)*

Como señala Ferris (2002:69), el argumento para preferir los códigos o los símbolos es la rapidez y ahorro de tiempo, pero hay que tener mucho cuidado de corregir coherentemente y de asegurarse de que los estudiantes conocen el significado de los signos. Las encuestas hechas a alumnos indican que tanto los estudiantes de L1 como los de L2 critican el uso de códigos o símbolos que no entienden (Ferris 1995, Hedgcock y Leftkowitz 1996). Por ello, Ferris recomienda, siempre que se pueda, usar

claves verbales con palabras completas, aunque recuerda que esto no elimina los problemas que pueda causar la comprensión de las palabras utilizadas. Lee (1997) también advierte de la ambigüedad de algunas categorías que se utilizan frecuentemente (por ejemplo, "forma del verbo" puede referirse a un error de conjugación o a la ortografía), y nota en su investigación con estudiantes de inglés de Hong Kong que algunas categorías frecuentemente utilizadas en las escuelas locales no son, sin embargo, manejadas con soltura por los estudiantes.

Recordemos, de todas formas, el dato fundamental aportado por Ferris (1999) sobre la existencia de errores tratables y no tratables mediante estos métodos de corrección. Como ella dice (1999:6), en muchos manuales de escritura se asume que un mismo sistema vale para todo, y que marcar, por ejemplo "LEX" para indicar un error de selección léxica es lo mismo que marcar "FV" para indicar un error en la forma verbal, ignorando el importante hecho de que para el último error hay reglas y materiales que se pueden consultar, pero no para el primero en muchos casos.

e) Indicación de la existencia, ubicación precisa y material de referencia para la autocorrección: los errores se marcan escribiendo una serie de notas numeradas que remiten a otra hoja donde se especifica una fuente de referencia –la página o párrafo de un libro de texto, una gramática, etc.- a la que el estudiante puede acudir si necesita ayuda para la corrección.

Es una técnica novedosa sugerida por Bartram y Walton (1991) que no parece haber tenido gran acogida, pero que podría combinarse con la que se explica a continuación, utilizando la *e)* para los errores tratables y la *f)* para otros tipos de errores no tan fáciles de tratar o que requieren dar mayor explicación. Presenta la ventaja, desde un punto de vista didáctico, de que se incita al estudiante a manejar materiales de referencia, tal como lo haría en una situación en que no hubiese profesor alguno para indicarle sus errores. Poco a poco, a lo largo del curso, la cita precisa de la página o el párrafo podría sustituirse por la referencia a una unidad, y posteriormente, cuando el profesor ve que el estudiante es capaz de manejar por sí solo los materiales, por una referencia al material que ha de consultar ("libro", "gramática", "libro de ejercicios", "diccionario de modismos", etc.).

f) Indicación de la existencia y ubicación precisa del error y orientación útil para la autocorrección: los errores se marcan escribiendo notas numeradas que remiten a otra hoja en la que el profesor hace comentarios y sugerencias y plantea preguntas que pueden ayudar al estudiante a corregir el texto.

White y Arndt (1991) proponen en su manual de escritura esta técnica como alternativa o complemento del uso de códigos, que a veces no son suficientemente precisos para identificar claramente el problema. En el ejemplo que proporcionan en la página 183, podemos observar el tipo de *feedback* que podría dar el profesor: comentarios sobre la precisión del léxico o el uso de la puntuación, sugerencias sobre otros conectores y marcadores que se podrían usar, peticiones de aclaración, reformulaciones, indicaciones de formas gramaticales incorrectas, remisiones a consultas en un diccionario, indicaciones sobre el contenido, etc. Se trata de una técnica muy completa, pero que requiere una gran inversión de tiempo por parte del profesor.

Una variante de esta técnica son las "listas de control" que propone Daniel Cassany (1993): el profesor marca los errores numerándolos y anotando el mismo número en el punto de una lista de control –que contiene un listado de tipos de errores– que describe mejor el tipo de incorrección. Si un tipo de error se repite muchas veces, se puede marcar con el mismo número en el texto; también una misma palabra puede tener más de un número porque se producen en ella dos o tres errores diferentes. Estas "listas de control" se devuelven al estudiante junto con su trabajo, de modo que, además de para revisar su trabajo, pueden servirle para medir su progreso de trabajo a trabajo.

Finalmente, es interesante señalar que quizá el efecto del tipo de corrección dependa en parte del contexto de aprendizaje. Tanto en el estudio de Robb et alii como en los de Ferris et alii 2000³⁴ y Ferris y Helt 2000³⁵ se observa que las correcciones indirectas mediante el uso de códigos y aquellas en que no se daba ninguna información sobre el tipo de error (solamente su ubicación) eran utilizadas por los

³⁴ "Perspectives, problems & practices in treating written error", coloquio presentado en la International TESOL Convention, Vancouver, BC.; apud Ferris y Roberts 2001.

³⁵ "Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes", comunicación presentada en la American Association of Applied Linguistics Conference, 11-14 de marzo de 2000, Vancouver, B.C.; apud Ferris y Roberts 2001.

estudiantes con igual porcentaje de éxito en la reescritura de sus trabajos. Incluso, observan Ferris y Roberts (2001), en el 62 % de las ocasiones en que el profesor había utilizado mal el código, los estudiantes eran capaces de corregirse adecuadamente. Esto lleva a la hipótesis de que los estudiantes investigados, en un contexto de aprendizaje del inglés como segunda lengua en Estados Unidos, utilizan cualquier marca, se explicita el tipo de error o no, como una indicación de que han cometido un error, pero para subsanarlo no utilizan los códigos sino su propia competencia de uso de la lengua, adquirida mediante su contacto directo con la lengua. En su experimento de 2001, Ferris y Roberts vuelven a comprobar con estudiantes inmigrantes que no hay diferencias sustanciales entre el grupo con el que se usa un código y el grupo al que simplemente se le señala un error. Es interesante esta hipótesis porque, en las situaciones de segunda lengua, permitiría, al menos en el caso de los errores tratables, prescindir de todo tipo de códigos, símbolos, etc., y utilizar un simple subrayado.

1.5.3. OTRAS TÉCNICAS DE CORRECCIÓN

Recogemos en este apartado una serie de técnicas diversas que se han propuesto para que el profesor corrija o para desarrollar la habilidad de los alumnos en las labores de detección, identificación y corrección de errores, y que no han sido previamente comentadas en ningún apartado de este trabajo.

- Registros de errores:

Muchos autores (entre otros, Lalande 1982, Bartram y Walton 1991, Cassany 1993, Vázquez 1999, Ferris 2003) proponen la creación y mantenimiento a lo largo del curso de "registros de errores" con diversos formatos y nombres. Se trata de algún formato en el que se van anotando los errores más frecuentes o el número de errores por categorías y que permite la revisión continua y la visión del progreso realizado. El problema más común de la mayoría de los formatos que se proponen es el uso excesivo de términos no siempre muy claros para los estudiantes (por ejemplo, en las "listas de control" propuestas por Cassany 1993 se utilizan términos como "morfología incorrecta", "pleonasma", "laguna léxica", etc.). Por otro lado, el uso de estos

registros ha de ser coherente y sistemático a lo largo del curso si se espera que surtan algún efecto.

- Entrenamiento en la detección e identificación de errores:

Hay muy diversas actividades que se pueden llevar a cabo en el aula, en grupos o con el grupo en su conjunto, para desarrollar esta habilidad. Algunas de ellas son:

- "A la caza del error": el profesor da un número de errores que los estudiantes deben localizar en textos escritos por ellos mismos (Ferrán Salvadó 1990).

- "Buscando gazapos de la misma raza": igual que la anterior actividad, pero con errores de un mismo tipo (Ferrán Salvadó 1990).

- "La subasta": el profesor presenta una lista de oraciones que incluye algunas de las faltas más repetidas a lo largo del curso; la mitad aparecen en la forma correcta y la otra mitad en la incorrecta. Las oraciones se subastan, consistiendo el juego en comprar el mayor número de oraciones correctas con la menor cantidad de dinero. Cada grupo tiene una cantidad de dinero determinado, y el profesor dirige la subasta, presentando cada oración y siguiendo las reglas normales en una subasta de otro tipo (Bartram y Walton 1991, Cassany 1993).

- Relacionar errores subrayados por el profesor con "etiquetas" que definen el tipo de error, poner las "etiquetas" al lado de errores ya resueltos por el profesor, dar una serie de "etiquetas" para que encuentren en un texto el error que se relaciona con cada una de ellas, agrupar errores por categorías (Ribas y D'Aquino 2004).

- Juzgar el grado de mayor o menor inteligibilidad provocado por distintos tipos de errores (Ribas y D'Aquino 2004).

- Comparación con el mismo texto escrito por un nativo:

Andrew Cohen (1987:67) sugiere el uso de la técnica de *reformulación* especialmente para la corrección del contenido, la organización y la

adecuación léxica. Se trata de que los estudiantes comparen su última versión de un trabajo con una versión preparada por un escritor nativo competente – que puede ser el propio profesor-, al que se le pide que preserve todas las ideas del escritor original, expresándolas con sus propias palabras. El estudiante compara ambas versiones intentando entender la razón de los cambios. Cassany (1993:95-97) utiliza una técnica similar para analizar los errores de coherencia, así como para aprender a corregirse siguiendo las instrucciones del profesor; en lugar de reformular todos los escritos –trabajo que sería hartamente costoso-, selecciona uno que sea representativo del tipo de errores de coherencia que se han producido con frecuencia en ese grupo, lo escribe reformulándolo, da copias a todos los estudiantes del texto original y el reformulado, y se analizan los cambios en clase: qué información se ha añadido, qué palabras han cambiado de lugar o se han suprimido, etc. Después cada estudiante reformula su propio texto corregido por el profesor con indicaciones sobre la coherencia.

- Preguntas del estudiante en su propio escrito:

Se trata de una alternativa o un complemento a la corrección del profesor. Muchas veces, cuando el profesor quiere hacer una corrección selectiva, le es difícil establecer prioridades, y a veces las que finalmente establece –en función de los diversos criterios comentados en § 1.5.1.- no coinciden con las prioridades del propio estudiante o con los problemas con los que se ha encontrado a la hora de escribir su texto. La alternativa que se propone es que sea el propio estudiante el que anote en su borrador los comentarios, preguntas o dudas que tiene sobre su propio texto, a los que el profesor puede contestar oralmente o por escrito (Charles 1990, Reid 1993).

- Grabación de comentarios:

La investigación nos muestra (ver § 1.4.2.) que ciertos aspectos que deben formar parte de las correcciones de los textos escritos son mucho más difíciles de tratar por escrito, en especial las cuestiones referentes al desarrollo del contenido. Michael Lewis (1993:177) considera mejor para

estos casos la siguiente técnica, propuesta por Hyland (1990): junto con su trabajo, el estudiante entrega algún tipo de soporte grabable y, mientras el profesor lee el texto, va comentando en alto sus reacciones al contenido, haciendo preguntas sobre qué quiso decir el autor, expresando acuerdo o desaprobación, pidiendo ejemplos, es decir, interaccionando con el texto. Al mismo tiempo, va haciendo marcas en el texto, asignándoles un número, para que el estudiante pueda guiarse mejor.

- Charlas sobre la escritura ("writing conferences"):

Se trata de una conversación entre profesor y estudiante, normalmente fuera de la clase, que se centra en algún trabajo escrito en curso. Los estudiantes deben acudir a estas charlas trayendo una serie de preguntas preparadas; al final, después de la lectura y comentarios, es muy útil dejar dos o tres minutos para que el estudiante tome nota de sus planes de revisión de ese trabajo a la luz de la charla mantenida. Esta forma de corrección se ha hecho muy popular sobre todo en los cursos de escritura en lengua materna, pero en lengua extranjera o segunda lengua tiene el inconveniente de que a veces los estudiantes no controlan el lenguaje necesario para llevarla a cabo (Reid 1993:221). Otros inconvenientes o posibles problemas de su aplicación son el tiempo que requieren y las dificultades en la interacción entre el profesor y los diversos estudiantes.

Cuando no se puede dedicar tanto tiempo fuera de la clase, se puede optar por las "minicharlas" durante la clase. Cassany (1993, 2004) recomienda hacer entrevistas cortas, de cuatro o cinco minutos, y hacerlas con frecuencia, tratando un solo aspecto en cada entrevista y haciendo un seguimiento mediante notas en un cuaderno o marcando de qué se ha hablado en el propio escrito del estudiante. No es necesario tampoco que en cada entrevista se aborde el texto completo; se puede trabajar sobre una parte y marcar hasta dónde se ha llegado para continuar otro día o en un momento posterior de la clase.

- Fomentar la revisión antes de llegar a la corrección:

Una buena parte de los errores orales y escritos son en realidad errores de actuación o faltas (§ 1.5.). Por eso, se pueden utilizar diversas técnicas que retrasen el momento de la corrección favoreciendo la autocorrección de las faltas. Algunas de ellas pueden ser:

- Alargar el proceso de escritura cuando los estudiantes dan por terminado su trabajo escrito. Cassany (1993:119-120) sugiere, por ejemplo, pedirles que vuelvan sobre su escrito para realizar pequeños ejercicios, tales como: apuntar en la pizarra, con la ayuda de todo el grupo, las palabras o expresiones más importantes relacionadas con el tema y pedirles después que revisen la ortografía; pedirles que cuenten el número de párrafos, el número de ideas o el número de palabras por frase, dándoles orientaciones y pistas sobre cada uno de esos temas.

- Utilizando "hojas reduce-errores", donde los estudiantes tienen un listado de preguntas y observaciones (por ejemplo, "¿Has escrito la preposición "a" delante de los complementos directos de persona?") que deben cotejar con su texto o el de un compañero, corrigiéndolo (Hedge 1988, White y Ardnt 1991, Sherman 1994, Lane y Lange 1999, Vázquez 1999, Ferris 2002, 2003).

1.5.4. LA CO-CORRECCIÓN O CORRECCIÓN ENTRE PARES

Dentro del enfoque procesual de la escritura nació la idea de que la corrección de los borradores entre los propios estudiantes daba autenticidad a la escritura, creando una situación en que existía un público variado –que no era únicamente el profesor- para los escritos y en que los estudiantes se convertían en colegas y en profesores (Sommers 1982, Zamel 1985, Reid 1993). Resulta también positivo que las preguntas, interpretaciones y malentendidos de los compañeros proporcionen a los escritores información sobre su propio escrito, así como que creen la conciencia de que no todos

los lectores construyen el mismo significado a partir del mismo texto (algo muy importante para los escritores poco experimentados). Asimismo, los estudiantes practican el lenguaje de la corrección -que luego pueden usar para expresar ideas sobre su propia escritura y para entender los comentarios del profesor-, ganan confianza y perspectiva al tener la oportunidad de leer los trabajos de sus compañeros, reciben más información sobre sus textos y se crea un sentimiento de comunidad en el aula (Reid 1993: 206; Ferris 2003:70).

Los investigadores y profesores han identificado también posibles problemas en la práctica de la co-corrección: por ejemplo, el hecho de que a veces los compañeros se convierten en "cazadores de errores" en lugar de en lectores que dan apoyo y sugieren formas de mejorar (Reid 1993:208; Nelson y Carson 1998:128), que las actividades de co-corrección toman mucho tiempo de clase, y, la objeción más importante, que los estudiantes no saben qué buscar en los trabajos de sus compañeros y no dan, por lo tanto, sugerencias específicas o útiles para mejorarlos (Ferris 2003:70). Por último, se señala como problema específico del aula multilingüe y multicultural el hecho de que las diferencias culturales entre los compañeros de clase afectan también a los estilos de comunicación y a la valoración de la opinión o "autoridad" de los compañeros, lo cual puede hacer aminorar la efectividad de la co-corrección (Nelson y Carson 1998:129).

Para que la co-corrección sea efectiva, los estudiantes deben estar preparados para la tarea: es necesario comentar con ellos todas aquellas posibles fuentes de incomodidad (por ejemplo, el hecho de ser leído por los compañeros y tener que aceptar críticas no siempre es bien recibido), explicarles los beneficios del trabajo en grupo y explicarles que la finalidad no es juzgar, sino cooperar. Por otro lado, los estudiantes deben recibir un entrenamiento técnico para conocer el lenguaje necesario, para identificar las áreas de interés y para hacer comentarios específicos, relevantes y útiles para su compañero (Reid 1993, Stanley 1996). En la investigación de Berg (1999) se aprecian las diferencias en las revisiones llevadas a cabo por dos grupos que practicaban la co-corrección: uno que no había recibido un entrenamiento previo para llevarla a cabo, y otro que sí lo había recibido. El grupo experimental mejoró sustancialmente en las revisiones de sus trabajos escritos, especialmente en los aspectos relacionados con el contenido.

Por último es importante señalar la influencia de la co-corrección en la afectividad y la construcción social del aprendizaje en el aula: los estudiantes generalmente, disfrutan con las actividades, las consideran útiles y se sienten menos "amenazados" por los comentarios de sus compañeros que por los del profesor, aunque por lo general consideran más útiles las correcciones del profesor que las de sus compañeros (Nelson y Carson 1998, Jacobs et alii 1998, Paulus 1999, Zhang 1999) .

Se trata, de todos modos, de una forma de tratar la corrección que no tiene por qué ser excluyente: de hecho, muchos proponen combinar la corrección del profesor, la co-corrección (corrección entre pares) y la autocorrección. Julian Edge (1989) propone utilizar cada una de estas formas de corrección para un tipo de errores. Él distingue tres tipos: *lapsus* ("slips"), que son los que el propio estudiante puede corregirse si se le señalan, y para ello recomienda la autocorrección individual con ayuda de un código; *errores* ("errors"), que son los que al estudiante le cuesta trabajo corregirse aunque se le señalen, aunque sean formas trabajadas en clase y tenga cierta familiaridad con ellas, para los cuales recomienda la co-corrección en parejas o grupos o; por último, los *intentos* ("attempts"), que son los que se producen cuando el estudiante intenta expresar algo para lo cual no está preparado desde un punto de vista lingüístico, y que se pueden ignorar o pueden ser reformulados por el profesor, dependiendo del interés que la comunicación de esa idea tenga.

“...los maestros de lengua debemos confesar con humildad que un extraño tic nos arrastra a corregir cualquier error que veamos escrito. Cuando leemos el trabajo de un alumno, la mano, armada con rotulador, se nos escapa espontáneamente hacia las faltas” (Daniel Cassany, Reparar la escritura)

1.6. LAS CREENCIAS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES

1.6.1. EL CENTRO DE ATENCIÓN DE LAS CORRECCIONES DE LOS PROFESORES

Probablemente porque se supone -sin mucho fundamento- que los profesores se centran, tanto en la preparación de clases como en las correcciones como en cualquier otro aspecto de la enseñanza, en aquello en que las metodologías en boga les dicen que tienen que centrarse, se han hecho muy pocos estudios sobre este tema, sobre todo si se compara con las investigaciones sobre las reacciones y preferencias de los estudiantes.

Podemos, no obstante, distinguir en la corta vida de estos trabajos dos etapas:

a) Primeros estudios, que datan de los años 80:

- A.N. Applebee, en 1981³⁶, tras llevar a cabo una investigación sobre la práctica de la escritura en las clases de lenguas extranjeras de las escuelas secundarias de Estados Unidos, informa de que el 80 % de los profesores señalaban los errores relacionados con el uso del código (“formal errors”) como el aspecto más importante del que había que ocuparse en las correcciones de los trabajos escritos.

- En un estudio de A. Cumming publicado en 1985³⁷, la conclusión es que el foco de atención del profesor son los errores de código, y que los profesores apenas prestan atención a las ideas y la organización del texto.

- Vivian Zamel, tras analizar las correcciones realizadas por 15 profesores en cien textos, afirma (aunque sin ofrecer datos numéricos que lo constaten) que los

³⁶ *Writing in the secondary school*, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English; apud Robb, Ross y Shortreed 1986:83.

³⁷ "Responding to the writing of ESL students", *Highway One*, 8, pp. 58-78; apud Ferris 2003:21.

profesores atienden fundamentalmente a problemas lingüísticos locales, centrándose tanto en ellos que con frecuencia los corrigen sin darse cuenta de que se les escapa un problema mucho más amplio relacionado con el significado, y raramente hacen comentarios sobre otros aspectos (1985:86).

- Andrew Cohen (1987) trató de identificar las áreas de atención de las correcciones de los profesores utilizando un cuestionario respondido por 217 estudiantes universitarios de Estados Unidos de cursos de escritura en su lengua materna, de cursos de escritura en L2, de inglés como segunda lengua, y de lenguas extranjeras (francés, alemán y hebreo). Los resultados están en consonancia con los de anteriores estudios, como se ve en la figura 10:

	Mucho	Algo	Poco	Nada
Gramática	41 %	42 %	14 %	3 %
Ortografía y puntuación	37	37	22	4
Vocabulario	13	34	38	15
Organización	16	28	28	28
Contenido	9	23	34	34

Fig. 10.- *Áreas de las que se ocupa el profesor en sus correcciones (porcentaje de estudiantes) (Cohen 1987:61)*

Zamel sugiere que esta atención focalizada en el error de código, y especialmente en el gramatical, puede deberse a que los errores de los que más se ocupan los profesores son los que más fácilmente se identifican (p. 88). Sin negarlo totalmente, creemos que ofrece razones de mayor peso Ferris (2002:3-4) cuando dice que, hasta los años 70, la práctica de la expresión escrita para los estudiantes de una L2 se concebía principalmente como una práctica lingüística que reforzaba el aprendizaje de las formas gramaticales y el léxico, y no como el desarrollo de una actividad de la lengua valiosa en sí misma. Es, por tanto, lógico que los profesores se preocuparan más de aquello que constituía el objetivo último de la actividad.

Por otro lado, tal como señala Ferris (2003:21), los primeros estudios sobre el centro de las correcciones del profesor se hicieron en un contexto en el que los profesores no prestaban atención al proceso de escritura, y no corregían los borradores de los alumnos para que estos los revisaran y mejoraran, tal como actualmente hacen los profesores que siguen el enfoque procesual. Esto quiere decir que los profesores recibían un producto ya terminado, un trabajo escrito que el estudiante no iba a reescribir, y no parece que tenga mucho sentido en esta situación hacer sugerencias sobre el contenido o la organización de las ideas, puesto que tales sugerencias en su mayoría no podrían ser utilizadas en los siguientes trabajos escritos. En cambio, de la corrección de errores es más fácil obtener información generalizable para el futuro.

b) Estudios desde 1990:

- Andrew Cohen y Marilda Cavalcanti (1990) analizan el foco de atención del profesor en las correcciones de tres profesoras de expresión escrita que trabajaban en Brasil, una de ellas de escritura en lengua materna (portugués) y dos de escritura en inglés como lengua extranjera. Pidieron a las profesoras que rellenaran un cuestionario en el que había preguntas sobre las categorías en las que centraban sus correcciones (gramática, ortografía y puntuación, vocabulario, organización y contenido), y que corrigieran cada una tres escritos, cada uno de ellos de un alumno suyo de un nivel diferente, haciendo al mismo tiempo reflexiones en voz alta y grabándolas. Los investigadores después analizaron el grado de correlación entre las correcciones reales y las que se podrían haber hecho para estudiar las decisiones del profesor respecto de las diferentes áreas. Puesto que se trata de un estudio basado en muy pocos trabajos y muy pocos profesores, los resultados respecto del foco de atención no son generalizables, pero es interesante señalar que, con la excepción de una profesora de L2, que señaló que no hacía comentarios sobre el contenido porque este criterio no era tenido en cuenta en los exámenes que los alumnos debían pasar, todas las profesoras hacían comentarios y correcciones sobre todas las áreas, sin que se pueda apreciar una excesiva atención generalizada a ninguna de las cinco áreas establecidas por los investigadores.

- Dana Ferris (1995) pregunta a 155 estudiantes de inglés como segunda lengua en Estados Unidos sobre el tipo de correcciones que reciben de sus profesores. La percepción de los estudiantes es que las correcciones se centran, por este orden, en:

gramática, organización, contenido, ortografía y puntuación, y vocabulario. Los resultados de este estudio concuerdan exactamente con los de un estudio anterior de P. McCurdy (1992)³⁸.

- En el estudio de Ferris et alii (1997) se analizan 1.500 comentarios de un profesor, y descubren que sólo un 15 % de los comentarios se centran en la gramática y la ortografía, mientras que el 85 % restante trata de las ideas y el desarrollo retórico de los textos. Sin embargo, estos resultados son difíciles de interpretar de cara a la cuestión que nos ocupa, dado que solamente analizaron comentarios verbales, y no correcciones de errores. Además, están basados en las correcciones hechas por un solo profesor.

- Algo similar ocurre con la investigación de Susan M. Conrad y Lynn M. Goldstein (1999). En su análisis de los comentarios escritos de un profesor en los trabajos de tres estudiantes identifican muchas áreas diferentes: coherencia y cohesión, distribución en párrafos, contenido, propósito del texto, selección léxica, etc. Sin embargo, dado que los problemas gramaticales locales no se incluyen en el estudio, los resultados no son comparables con los de otros trabajos que sí los tienen en cuenta.

- Otros trabajos de esta década (Caulk 1994, Hedgcock y Lefkowitz 1994, Saito 1994) citados por Ferris (2003:22) indican que se ha producido un cambio en el centro de atención del profesor a la hora de hacer sus correcciones, y que este cada vez se ocupa más de otras áreas que tienen relación con la escritura, y no solamente de los errores de código.

Parece que desde los años 90, al menos en las zonas geográficas en las que se han realizado estas investigaciones, el enfoque procesual predominante en el tratamiento de la expresión escrita ha dado como resultado una mayor atención del profesor a otros aspectos constitutivos de los textos escritos.

Como ya advertimos en el apartado 1.1., la inmensa mayoría de los estudios sobre el tema se ha llevado a cabo en países angloparlantes, con profesores formados en

³⁸ "What students do with composition feedback", comunicación presentada en la XXVII Annual TESOL Convention, Vancouver, British Columbia; apud Ferris 1995:40-41.

Estados Unidos y Canadá, por lo que es difícil saber, dada la carencia de estudios de este tipo en España o con profesores hispanohablantes, si este panorama evolutivo es aplicable a la enseñanza del español. Intuitivamente, quienes durante los años 90 han tratado el tema de la corrección, sugieren que en nuestro país no se ha dado esa evolución, y que los profesores siguen dando prioridad a la corrección de errores lingüísticos en sus correcciones; así lo cree Daniel Cassany (1993:32), según el cual la mayoría de los profesores se concentran en los aspectos más superficiales y locales, mientras que descuidan aspectos más básicos y globales, como la coherencia, el registro, etc. Él considera que este modo de actuar perjudica a los alumnos, porque les transmite la idea de que los errores gramaticales son los únicos que tienen importancia. Un estudio publicado recientemente (Amengual, Herrera y Alonso 2005) parece confirmar la intuición de Cassany. En él, se pidió a 32 profesores de inglés universitarios y de secundaria que evaluaran la importancia de los errores de diez textos escritos de estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares. Los errores, previamente señalados, entraban dentro de una de estas siete categorías: contenido, organización, gramática, vocabulario, registro, ortografía y puntuación, y presentación. Cada evaluador utilizó sus criterios personales, evaluando los errores dentro de una escala de cinco puntos. Pues bien: los datos indican que los errores gramaticales se consideran el tipo de error más importante, seguidos de los errores léxicos, primando el criterio de irritabilidad sobre el criterio comunicativo.

En el apartado 2, analizaremos en nuestro corpus cuál es el foco de atención de un grupo de profesores de español de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. Pero hay un problema metodológico que está en la base de la mayoría de las investigaciones reseñadas en este apartado (una excepción son Cohen y Cavalcanti 1990) y que tendremos que solventar: cómo medir la importancia relativa de las distintas áreas teniendo en cuenta el escrito concreto que se está corrigiendo. En la mayoría de los estudios realizados, los porcentajes o recuentos de cada área (gramática, contenido, etc.) están establecidos respecto del total de las correcciones recibidas por cada alumno o respecto de un total de correcciones hechas a una serie de escritos, pero es una falacia metodológica proceder de esta manera, dado que un escrito puede presentar mayores problemas en un área que en otra, o no presentar ningún problema en un área determinada. Por ejemplo, en el caso de un estudiante adulto con una habilidad escritora alta desarrollada en su lengua materna, es muy probable que sean necesarias

pocas intervenciones relativas a la estructura del texto o al contenido, mientras que, por su condición de hablante no nativo, es normal que aparezcan errores gramaticales, léxicos u ortográficos; en casos así, no tendría valor científico, aunque sea un hecho estadístico, decir que el profesor se ha centrado únicamente en los errores de código y ha hecho caso omiso de otros aspectos del texto.

1.6.2. LAS CREENCIAS, LOS PRINCIPIOS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES

1.6.2.1. Estudios y opiniones

Con frecuencia, las prácticas de los profesores están basadas en principios y creencias que no tienen una articulación verbal clara, tienen un hondo arraigo pero no han sido sometidos a análisis empírico, e incluso muchas veces son inaccesibles, porque han dado origen a rutinas didácticas bajo las cuales han quedado enterrados. El conocimiento pedagógico de los profesores, por otro lado, es más narrativo que paradigmático, es decir, está construido en gran parte, con diversos grados de consciencia, a partir de la experiencia personal y relacionado directamente con sucesos concretos ocurridos en el aula (Johnston y Goettsch 2000:14). Por ello, los profesores saben mucho de sí mismos en situaciones concretas de enseñanza, pero con frecuencia no han categorizado o dado nombre a sus experiencias y decisiones (Woods 1996:27-28).

Estas "teorías" más o menos ocultas que sustentan la práctica docente han recibido desde los años 70, cuando se comenzaron a investigar, diferentes denominaciones que han sido recogidas por Miquel Llobera y Joan Perera (2001:94-95): *perspectiva personal del docente, sistema conceptual, principios de práctica, sistema de constructos, conocimiento práctico, teorías implícitas, concepciones, creencias, ideaciones y cultura de la enseñanza*. A esta nómina podemos sumar el término *representaciones*, bastante extendido actualmente (vgr. Serra Escorihuela 1997, Villanueva y Navarro 1997). Los sistemas de creencias, según Richards y Lockhart (1998:35-36), se van construyendo de manera gradual y se componen de dimensiones subjetivas y objetivas, y derivan de muchos orígenes: la propia experiencia como estudiante de idiomas, el conocimiento de lo que funciona mejor en el aula, la práctica

establecida por las autoridades educativas o los propios centros, factores de personalidad del profesor, los principios recibidos por la formación o la autoformación, y los principios derivados de un enfoque o método. Devon Woods (1996) utilizó en su investigación el concepto que denominó *BAK*: la suma de las creencias, las asunciones (o creencias provisionales) y el conocimiento ("Beliefs" + "Assumptions" + "Knowledge") que conforman la teoría pedagógica de cada profesor; según Woods, el *BAK* está omnipresente en la organización de los pensamientos y la toma de decisiones de los profesores, puede y, de hecho, suele evolucionar a lo largo de la vida profesional y, sincrónicamente, presenta pocas contradicciones internas, aunque sí suelen existir contradicciones entre lo que los profesores dicen que hacen y lo que realmente hacen. Esto último en gran parte es debido a que las creencias y sus interrelaciones no siempre son accesibles de modo consciente, y los profesores, al responder a cuestiones sobre sus creencias en un cuestionario o en una entrevista, con frecuencia contestan basándose más en lo que les gustaría que fueran sus creencias, o en lo que quieren mostrar que creen, que en lo que verdaderamente creen, que es en lo que realmente basan su práctica (Woods 1996:27). Cohen y Cavalcanti (1990), por ejemplo, descubrieron contradicciones entre lo que los profesores respondieron en un cuestionario sobre su práctica de la corrección y lo que hicieron en las correcciones reales a sus estudiantes; por ejemplo, en las preguntas sobre cuál era el centro de atención de sus correcciones, solamente se ajustaba a la realidad una profesora de inglés como L2 de nivel universitario, puesto que afirmó dar importancia a las cinco categorías estudiadas (gramática, ortografía y puntuación, vocabulario, organización y contenido) y así se demostraba en sus correcciones, mientras que las otras dos profesoras -una de lengua materna y otra de inglés como L2 en un instituto- decían que se ocupaban de áreas a las que posteriormente no prestaban atención en las correcciones de los trabajos de los estudiantes. Saturnino de la Torre, en una investigación sobre las creencias, estilos de enseñanza y prácticas de corrección y evaluación de los profesores de diferentes materias en los niveles de la antigua Enseñanza General Básica y el antiguo Bachillerato Unificado Polivalente, observa: "No deja de ser curioso que mientras los profesores mantienen ciertas opiniones a nivel teórico, como la consideración positiva de los errores, en la práctica se distancian de ellas" (1993:201).

Todo ello hace difícil investigar el origen último de muchas prácticas de aula, entre ellas las referentes a las correcciones. Rosa M^a Manchón (2004:77) afirma que,

aunque sabemos bastante sobre qué hacen los profesores en esta área, no contamos con datos sobre la razón de sus planteamientos. Es, sin embargo, sumamente importante contar con esta información, sobre todo si lo que se intenta promover es un cambio o una mejora en las prácticas docentes, dado que las percepciones de los profesores sobre cómo se aprenden las lenguas tienen un papel crucial porque determinan la voluntad del profesor de experimentar nuevos enfoques (Schulz 2001).

Hay diversos factores relacionados con la formación, la experiencia previa de aprendizaje y de enseñanza y el papel social del profesorado que, sin duda, tienen gran peso en la práctica de las correcciones escritas:

- Las correcciones de los trabajos escritos se consideran una de las obligaciones de todo profesor de lenguas: todos los profesores las hacen y las han hecho desde tiempos inmemoriales y, además, los estudiantes, sus padres, los responsables académicos de las instituciones y, en general, la sociedad, esperan que las hagan. En la mayoría de los casos, los profesores no se plantean ni siquiera la posibilidad de que exista una alternativa. Como afirma Daniel Cassany (1993:26), "La mayoría corregimos espontáneamente, como autómatas, sin pensar en el porqué o el cómo. Lo hacemos así por tradición, porque forma parte de nuestro rol de maestro, porque no conocemos a nadie que no lo haga y porque no parece que se pueda hacer de otra manera". Resulta curiosa la observación de Dana Ferris sobre las reacciones de sus compañeros de departamento de la Universidad de Sacramento cuando les comentó el contenido del artículo de John Truscott (1996), en el que este abogaba por el abandono de la práctica de las correcciones gramaticales en la expresión escrita:

...the reaction was instantaneous and consistent. Veteran teachers recoiled as if they'd been punched in the stomach. Not correct ESL student writers' grammar error *–not at all?* Wouldn't our student revolt? Wouldn't we all get fired when our students failed their writing exams (...)? (Ferris 1999:2)

- La tradición de la corrección y la manera de llevarla a cabo, con el profesor corrigiendo personalmente todos los escritos de los estudiantes, dando la solución y poniendo una calificación final, responde, según Cassany (2004:938) a ciertos prejuicios psicolingüísticos de origen conductista y a modelos pedagógicos basados en la enseñanza magistral que no tienen fundamento empírico, tales como los

siguientes: el error es malo y debe ser erradicado para no crear hábito; solamente el profesor tiene capacidad para corregir; marcar los errores y escribir comentarios es siempre efectivo. A estas ideas más tradicionales hemos de sumar un concepto más moderno que ha calado enormemente entre el profesorado: el peligro de la *fossilización* de los errores, del que ya nos ocupamos en el apartado 1.1. El concepto de *fossilización*, en la realidad, ha venido a sustituir nominalmente al de "mal hábito", y basta que un estudiante repita una vez un tipo de error -o incluso a veces que lo cometa una sola vez- para que, so pretexto de conjurarla, se justifique una vuelta a la pura práctica estructural. Esta utilización, muchas veces inconsciente, de la fossilización no se justifica a la luz de los conocimientos aportados por el Análisis de Errores (§ 1.5.1.5).

- Puede existir actualmente un conflicto entre la formación que reciben los profesores (sea esta formación previa al ejercicio de la docencia o formación continua para profesores en ejercicio), generalmente con una orientación comunicativa y acorde con la investigación reciente en adquisición de lenguas, y las experiencias previas de aprendizaje y enseñanza de lenguas, más relacionadas con una enseñanza de corte estructuralista. La formación contribuye a la construcción del conocimiento del profesor, mientras que las experiencias previas suelen conducir al establecimiento de las creencias; cuando existen diferencias entre las creencias y los modelos teóricos de enseñanza imperantes, habrá incongruencias en la práctica docente (Schulz 2001:245).

Las fuentes disponibles en la actualidad para el conocimiento de las creencias, principios y prácticas de corrección escrita de los profesores son las siguientes:

- Resultados de encuestas realizadas a estudiantes y profesores, que se expondrán en el apartado 1.7.3., comparando las opiniones de ambos colectivos.

- Un estudio extenso sobre las percepciones y prácticas de corrección de los profesores de inglés de secundaria de Hong Kong (Lee 2004), que se comentará al final de este apartado. Este trabajo incluye también una encuesta a los estudiantes de cuyos resultados informaremos en el apartado 1.7.1.

- Investigaciones a pequeña escala y abundantes comentarios fundamentalmente impresionistas sobre las prácticas correctoras de los docentes.

Del último grupo de fuentes, destacamos a continuación las ideas y hechos más relevantes:

- Vivian Zamel (1985) analizó cien textos corregidos por quince profesores de la Universidad de Massachussets, estudiando tanto los borradores como las revisiones que hacían los estudiantes tras la corrección. Según Zamel, los profesores con frecuencia malinterpretan los textos, son incoherentes en sus reacciones, hacen correcciones arbitrarias e idiosincrásicas, escriben comentarios contradictorios, dan prescripciones vagas que no orientan al estudiante, imponen reglas abstractas poco comprensibles, raramente hacen comentarios sobre el contenido y apenas ofrecen estrategias concretas para revisar el texto o mejorar en el futuro (1985:86). Zamel aporta ejemplos de todo ello, pero hay que reconocer con Ferris (2002:13) que, aunque todas sus afirmaciones son creíbles y pueden darse en algunos casos, lo cierto es que en su artículo no aparece ninguna información sobre su método de análisis ni estadísticas que indiquen si los ejemplos que critica son verdaderamente representativos de la muestra total de los trabajos que analizó. Es decir, Zamel solamente nos aporta los "malos ejemplos", por lo que su trabajo no puede ser considerado una investigación, sino un comentario sobre cierto número -desconocido- de malas prácticas de corrección.

- Algunas de las observaciones de Zamel coinciden con las que han hecho muchos de los que se han ocupado de estos temas; por ejemplo, es frecuente la advertencia a los profesores de que no hagan interpretaciones no autorizadas, e incluso no admisibles (en términos de Corder, § 1.3.1.2.). Ferrán Salvadó, partiendo de su propia experiencia, dice: "Es práctica habitual entre profesores corregir los errores - sobre todo en trabajos escritos- según nuestra personal interpretación de lo que se pretendía significar. En ocasiones nuestra corrección confunde al aprendiz, puesto que la frase "correcta" que hemos escrito no expresa aquella que él/ella intentaba comunicar" (1990:296). Encontramos en esta práctica una manifestación curiosa de la *Teoría de la mente*, es decir, la existencia de una capacidad de interpretar el comportamiento, en este caso verbal, de otros seres humanos en términos de sus estados mentales (Portolés 2004:58): como los demás hablantes, los profesores, para lograr el significado de los escritos de sus estudiantes, usan sus palabras para representarse la posible representación que los estudiantes tienen de las cosas, en otras palabras, hacen

metarrepresentaciones. La diferencia con otros hablantes estriba en que los profesores tienen la necesidad de hacer mucho más esfuerzo en conseguirlas debido a que el estudiante con frecuencia no logra proporcionar todas las claves que desea a su interlocutor, tanto lingüísticas como pragmáticas. El profesor, acostumbrado a enfrentarse a estas situaciones, puede a veces excederse en su capacidad metarrepresentativa, atribuyendo al estudiante representaciones que no tiene. La metarrepresentación, además de en la interpretación de los "textos defectuosos", tiene otra manifestación en la práctica de la corrección: se encuentran casos de enunciados perfectamente aceptables que, sin embargo, son corregidos por el profesor no porque no sean correctos -algo que ni siquiera se llega a plantear, puesto que la *lectura de la mente* del estudiante se superpone al juicio sobre el enunciado- sino porque piensa que el estudiante ha llegado a ellos utilizando una regla equivocada. En el apartado 1.3.1.1. utilizamos ya el ejemplo siguiente, que retomamos para tratar de explicar lo que venimos diciendo:

Por suerte la jornada [el día] ha terminado

La profesora (Rigamonti 1999) hizo esta corrección en el texto, que era una narración de todo lo ocurrido en un día de la vida del estudiante, porque interpretó el término "jornada" como un calco del italiano "giornata". Dado que el uso de "jornada" en este contexto es una alternativa adecuada al término "día", la razón por la que el estudiante ha sido corregido no es el resultado final, sino la metarrepresentación que de él tiene su profesora: que el camino mental del estudiante ha pasado necesariamente por la interferencia, y no que conoce el término español "jornada" y sabe cómo emplearlo adecuadamente.

- Cohen y Cavalcanti (1990) compararon los comentarios que los profesores grababan mientras iban corrigiendo con las correcciones hechas en los escritos de los estudiantes, y observaron dos fenómenos: por un lado, se observaban reacciones consistentes a determinados tipos de errores que indicaban que el profesor estaba haciendo una elección consciente, corrigiéndolos o dejándolos sin corregir, y así, por ejemplo, los profesores comentaban en la grabación muchos aspectos que notaban pero que finalmente no reflejaban en el trabajo del estudiante; por otro lado, había numerosos ejemplos en que el profesor parecía no darse cuenta de la existencia de un error, pues ni lo comentaba ni lo corregía. Para Cohen y Cavalcanti, estos últimos casos

son interpretables de tres maneras: o es una elección consciente, o se trata de un error en el proceso de detección, o es el resultado de una falta de conocimiento del profesor -más probable cuando se trata de un profesor no nativo, pero también posible entre los nativos-. En nota a pie de página se recoge el hecho de que el propio Cohen, unos años antes, había analizado el trabajo de corrección escrita que hizo durante diez semanas con un grupo de inglés como lengua extranjera, y había encontrado numerosos casos de omisiones en la corrección, e incluso de correcciones erróneas (Cohen y Cavalcanti 1990:173). Quizá con esta nota quisieron dar a entender que estos fenómenos son mucho más frecuentes de lo que profesores y estudiantes querrían creer.

- Por su parte, Ferris et alii (2000)³⁹ examinaron las correcciones hechas por tres profesores universitarios de inglés como segunda lengua a 146 textos, con un total de 5.707 errores marcados. De su análisis se concluye que las intervenciones de los profesores eran correctas en el 89 % de los casos, incorrectas en el 3'6 % e innecesarias en el 7 %, datos que para estos investigadores constituyen una prueba de que las correcciones de los profesores no suelen ser inadecuadas ni incoherentes. Analizando los datos, se puede apreciar que unas 600 correcciones eran inadecuadas, es decir, que hubo una media de cuatro correcciones inadecuadas por texto. Por nuestra parte, dudamos de que estos datos fueran muy celebrados por los estudiantes si se les dieran a conocer; asimismo, nos preguntamos si este margen de error sería aceptable al medir el nivel de profesionalidad en otras áreas -por ejemplo, la práctica médica o la ingeniería civil-. También llama la atención que no se aporten datos sobre el número de errores que los profesores no detectaron, sobre todo a la luz de lo expuesto en el punto anterior.

El estudio de Icy Lee (2004) anteriormente mencionado pretende descubrir las percepciones y prácticas de los profesores de inglés de enseñanza secundaria de Hong Kong en relación con la corrección de errores en la escritura. Para ello, se utiliza un cuestionario que contestaron 206 profesores, seguido de una entrevista telefónica con 19 de ellos. Asimismo, 58 de estos profesores llevaron a cabo una tarea de corrección de una misma carta. Los datos recogidos son numerosísimos, y en su artículo Lee presenta los resultados relativos a cinco aspectos: corrección extensiva / selectiva, corrección directa / indirecta, utilización de códigos de error, efectividad de la corrección y

³⁹ “Perspectives, problems & practices in treating written error”, coloquio presentado en la International TESOL Convention, Vancouver, BC; apud Ferris 1993.

responsabilidad sobre la corrección. Antes de entrar en cada uno de ellos, es interesante destacar que, sometidos sus datos a análisis estadístico, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con variables del profesor tales como la cualificación, la formación o el nivel en el que enseñaban.

La mayoría de los profesores del estudio de Lee, un 72 %, dice que practica la corrección extensiva. Las razones principales para hacerlo son: que se trata de un criterio externo que les es impuesto (por ejemplo, por su escuela), que a los estudiantes les gusta, y que es su responsabilidad como profesores. En cuanto a los profesores que dicen que practican una corrección selectiva, el 88 % señala que marca al menos dos tercios de los errores, y cuando se les pregunta por el principio en que basan su selección, el 35 % afirma que realiza una selección "ad hoc" (según el momento, el estudiante, el escrito) y solo el 26 % relaciona la corrección con la instrucción. Lee cree que para llevar a cabo una corrección selectiva efectiva, es importante que los profesores de cada escuela elaboren criterios comunes de selección, buscando la manera de relacionar sistemáticamente la corrección con la enseñanza.

En cuanto al grado de explicitud de la corrección, un 36 % de los profesores indican en el cuestionario que utilizan la corrección directa siempre o con frecuencia, mientras que un 43 % usa la corrección indirecta con código siempre o con frecuencia. En la tarea de corrección, curiosamente, el 60 % de los errores fueron corregidos mediante corrección directa (un 55 % en el caso de los que practican preferentemente la corrección extensiva y un 65 % los que usan la corrección selectiva). En cuanto al uso de códigos, muy extendido en Hong Kong y recomendado por el Departamento de Educación, en las entrevistas se mencionaron dos problemas: que a veces no se pueden aplicar a problemas de cierta complejidad sintáctica, y que con frecuencia los estudiantes son incapaces de utilizarlos. En cuanto al tipo de código, se tiende a usar los de categorías amplias; en la tarea de corrección Lee identificó un máximo de catorce categorías.

En el cuestionario se pedía a los profesores que evaluaran la efectividad de sus prácticas de corrección. De acuerdo con sus respuestas, el 61 % piensa que contribuyen algo a la mejora del grado de corrección de la escritura de los estudiantes, pero solamente el 9 % opina que los estudiantes progresaban adecuadamente gracias a la

corrección. Lee mide también la efectividad poniéndola en relación con la actuación real de los profesores en la tarea de corrección, y encuentra que sus correcciones son adecuadas en un 57 % de los casos, inadecuadas en un 3 % e innecesarias en un 40 %. En el caso de los profesores que declaran practicar la corrección extensiva, además, encuentra un total de 172 errores omitidos, lo que significa una media de cuatro omisiones no intencionadas por profesor. En opinión de Lee, uno de los problemas asociados al uso de la corrección extensiva es que, una vez que el profesor decide abordar todos los errores, se da una tendencia a marcar en exceso, como demuestra el gran número de correcciones innecesarias; asimismo, el estudio deja claro que siempre existen omisiones, por lo que realmente nunca la corrección es totalmente extensiva.

En cuanto a la responsabilidad de la corrección, el 60 % de los profesores expresó su convicción de que es tarea del profesor localizar los errores y hacer correcciones, lo que explica por qué muchos profesores practican la corrección directa. Sin embargo, cuando se les pregunta si los estudiantes deberían aprender a localizar y corregir los errores, el 99 % contesta afirmativamente. Según Lee, los profesores se contradicen: aunque son conscientes de la importancia de que los estudiantes tomen la responsabilidad de detectar y corregir sus propios errores, en la práctica muchos de ellos les dan este trabajo hecho. Esta tendencia a asumir la responsabilidad de la corrección puede relacionarse, de acuerdo con Lee, con la percepción que los profesores tienen de cuál es el propósito principal de la corrección; en una pregunta de respuesta abierta sobre este aspecto, las respuestas predominantes de los profesores -concienciar a los estudiantes de sus errores, y ayudarles a evitar esos mismos errores- sugieren que los profesores están más preocupados por el objetivo inmediato de la reducción del número de errores que por el objetivo a largo plazo de dotar al estudiante de estrategias que le ayuden a corregir sus errores de forma autónoma. Solamente en ocho ocasiones se mencionaron como objetivos principales de la corrección aspectos relacionados con la autonomía del estudiante: ayudar a reflexionar sobre la propia escritura, ayudar a los estudiantes a detectar sus errores y promover el autoaprendizaje.

1.6.2.2. Un ejemplo en español

A falta de estudios en español que incluyan y analicen muestras reales de textos escritos y corregidos y los pongan en relación con las creencias y los principios

pedagógicos de los profesores, para ilustrar tanto la falta de correspondencia frecuente entre los principios y las prácticas de corrección como los problemas de los que adolece la práctica más habitual de la corrección, vamos a utilizar la parte teórica y los ejemplos del libro *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* (Ribas y D'Aquino 2004). Cabría esperar del título y del año en que se publica un planteamiento que integrase los hallazgos de la investigación reciente y la práctica del aula, proporcionando ejemplos fundamentados y correctos de diferentes tipos y técnicas de corrección. Se sigue manteniendo esa esperanza mientras se lee el prólogo:

... deseáramos presentar ideas para hacer de la corrección un instrumento didáctico de primer orden ... partiendo de un principio fundamental: la necesidad de que las formas de corrección que empleemos en la clase sean coherentes con nuestros planteamientos y objetivos didácticos, y respetuosos con la personalidad y los intereses de los alumnos.

El presente libro nace de la conjunción de teoría y praxis. Teoría, en cuanto que hemos intentado presentar las hipótesis y los estudios más relevantes actualmente sobre el tema de los errores y su corrección. Praxis, porque nuestra reflexión se apoya también en una larga experiencia en el aula de L2 y porque todas nuestras propuestas han pasado por la prueba de fuego de la clase. Los ejemplos que presentamos han sido extraídos de un amplio corpus que hemos ido recopilando en los últimos años y todos los materiales didácticos, las estrategias y sus resultados los hemos experimentado en múltiples ocasiones en el aula. (p. 6)

Este libro es, sin embargo, un documento idóneo para observar la frecuente falta de correspondencia entre los principios didácticos que se dice asumir y lo que realmente se hace cuando se corrige. Por ejemplo, en el principio del libro encontramos la siguiente declaración de principios:

...los enfoques comunicativos han puesto de relieve que no todos los errores son iguales, que su "gravedad" depende sobre todo del grado en que afecten a la comunicación y de los objetivos didácticos que estemos siguiendo en las actividades del aula. Esta es la posición de la que partimos en este libro y que fundamenta nuestra presentación de la corrección de errores. (p. 17)

En cuanto al grado en que los errores afectan a la comunicación, no se halla en el libro el más mínimo indicio de que, en ninguno de los ejemplos de corrección que se dan, este factor haya sido tenido en cuenta. Por el contrario, muchos errores que dificultan la comprensión del texto son omitidos, mientras que otros que no interfieren en absoluto en la comunicación son señalados, como se vio en el Texto 1 comentado en el apartado 1.3.1.2. El otro criterio nombrado, los objetivos didácticos de cada actividad, tampoco se aplica en ningún momento; los textos que sirven para la

ejemplificación (pp. 84, 85, 86, 119, 124, 138 y 140) se corrigen todos de una manera muy similar, a pesar de tratarse de diferentes tipos de texto, de los cuales a veces no se nos dice cuál es el objetivo didáctico que se persigue.

Puede apreciarse también una de las creencias que hemos señalado en el apartado anterior como sustentadora de una excesiva corrección: el miedo a la fosilización. Por ejemplo, se proporciona el siguiente ejemplo de producción escrita de nivel avanzado, en el que están marcados los errores:

- 1 Leyendo tranquilamente el País semanal del domingo, 19 de
- 2 noviembre, he no solo encontrado a numerosos anuncios publicitarios,
- 3 pero tambien a otro que me hizo miedo. Toda una página consagrada
- 4 al tema de _ violencia contra _ mujeres. Pero no se trataba de
- 5 viólaciones que occurran fuera de casa, de criminales, ipero de la
- 6 violencia en casa, del marido hasta la mujer!

Texto 2 (p. 124)

A continuación se enumeran los errores que se consideran más relevantes, entre ellos la sustitución de indicativo por subjuntivo señalada en la línea 5. De este y otros tipos de errores se dice a continuación: "hay que intervenir de manera rápida, ya que se trata de errores que tienden a fosilizarse y que, por tanto, son muy difíciles de eliminar o superar" (p. 125). En primer lugar, parece dudoso que ese uso de subjuntivo deba considerarse erróneo; en segundo lugar, y aunque creyéramos que se trata de un error, se trata de una estructura tan habitual que es dudoso que un estudiante de nivel avanzado no la haya utilizado ya en las suficientes ocasiones como para que debamos correr a salvarle en este preciso instante, sin demora, de los peligros de la fosilización. Por último, el tipo de estrategias que sugieren en el libro para el tratamiento del error se reduce al trabajo con ejercicios "de fijación" de corte estructural o a la observación y análisis de ese fenómeno lingüístico en textos auténticos. Pensar que la realización de estos ejercicios llevará a la superación de los errores significa olvidar todo lo que actualmente sabemos sobre las diferencias entre *aprendizaje* y *adquisición*, entre *conocimiento declarativo* y *conocimiento procedimental*, y entre *conocimiento* y *actuación*. Como nos recuerda Kenneth Chastain (1981:288), si un error tiene lugar durante una práctica de manipulación gramatical, se debe a una comprensión incompleta

del fenómeno que se está practicando, pero si ocurre durante una actividad de comunicación, el diagnóstico no está tan claro, porque el estudiante que comete el error puede responder perfectamente a la misma cuestión en un ejercicio gramatical. Los errores en el uso comunicativo de la lengua no tienen por qué explicarse por un conocimiento incompleto, ni desaparecerán de futuras situaciones de comunicación simplemente suministrando a los estudiantes más dosis de gramática. Según Sonsoles Fernández López (1996:153), la acción didáctica adecuada para los errores fosilizables debe centrarse en una práctica interactiva y significativa, centrándose en las funciones, frases y estructuras donde aparece más frecuentemente el error.

En los ejemplos a lo largo del libro se pueden encontrar fácilmente fallos de corrección debidos a distintos factores: incoherencia -se corrigen unos errores pero no se corrigen otros del mismo tipo sin indicar por qué-, identificación incorrecta -se diagnostica mal el error-, desconocimiento de la norma -se dice que son incorrectas formas que son correctas-, etc. Veamos algunos ejemplos, empezando por un texto de un principiante:

1 Fue un día horíble y inolvidable. ¿Cómo __ qué había empezado? Me levanté de
 2 la came a las 7 hoj. Había durmiendo bastante mal hace alguna noches y por
 3 eso estaba con dolor de cabeza. No tenía nada apetito del comer. Me encendí
 4 un cigarillo para despiertar mi cabeza. Pero el cigarillo le produjo una sensación
 5 desagradada y me sentí náuseas. Me salí la casa a las 7:30. Cuando me llevé
 6 __ el andén del Metro había habido todavía mucha gente que estaban
 7 esperando el Tren. Había jóvenes con mochiles llenas de libros, chicas rubias y
 8 morenas, empleados __ bancos con trajes al estilo occidental y dos guardias
 9 civiles. Mas gente se llevaban pero el tren todavía no estaba. Por fin traí el tren
 10 __ 20 Minutos de retraso. Estaba totalmente lleno, lo que no es nada extraño.
 11 ¡Qué lástima! Cuando yo arribí en la universidad, con certo retraso
 12 naturalmente, la presentación había empezado. No he visto el perfáCio y
 13 porque me costé __ trabajo entendiendo la presentación en general.

Texto 3 (p. 107)

En esta corrección se aprecian incoherencias como las siguientes:

- En la línea 1 se corrige "horíble" y en la 2 "came", pero en la línea 4 no se corrige, en dos ocasiones, "cigarillo" y tampoco se corrige "extraño" (línea 10).

- Se marca como incorrecto "estaba con dolor de cabeza" -¿es realmente incorrecto?-, pero no se marca la construcción "no tenía nada apetito del comer".

- En la línea 1, se marca la ausencia de un elemento entre "cómo" y "qué". No se nos ocurre qué elemento es el que falta; en todo caso, podríamos interpretar que, por el contrario, lo que ocurre es que sobra la palabra "qué": "¿Cómo había empezado?". Tampoco se entiende qué elemento falta en la línea 13.

- Se marcan pequeños errores de código de importancia menor, tales como algunos errores de mayúsculas (Metro, Tren), o un uso de preposición de incorrección dudosa ("al estilo occidental", línea 8), pero se omite la corrección de un elemento de dudosa interpretación: "¡Qué lástima!" (línea 11).

En el diagnóstico posterior a la corrección, las autoras señalan que en su opinión lo más importante, a la vista del texto, sería trabajar sobre el verbo en dos aspectos: por un lado, la morfología, debido a los errores de conjugación como "traí" y "me costé"; por otro, sobre las posibilidades combinatorias del imperfecto y el pretérito indefinido de indicativo, dados algunos errores como "había durmiendo" y "costé...entendiendo" (p. 108). En cambio, consideran que no es necesario ningún tratamiento referente a los usos o funciones de los diferentes tiempos verbales, "puesto que en el presente texto no hay errores que afecten a este ámbito" (p. 109). Desde luego, el diagnóstico no puede ser más desacertado, por lo que el tratamiento posterior que proponen tendrá poca utilidad, tal como veremos a continuación:

- En primer lugar, hay un único error de conjugación en todo el texto, y es **traí* en lugar de "traje"; este error no justifica una práctica centrada en la conjugación, puesto que se trata solamente de un tipo de verbo irregular, y no tiene sentido hacerle practicar, como se propone en las páginas 109-115, los pretéritos indefinidos en general, tanto regulares como irregulares de diversos tipos. Sobre todo no tiene sentido porque en el propio texto se muestra claramente un buen dominio de las formas de este tiempo, al menos en las personas primera y tercera de singular: "Fue", "levanté", "encendí", "produjo", "sentí", "salí", "llevé" y "arribí" (hay un error léxico, pero si existiera el verbo **arribir* o **arriber* que el estudiante ha pensado, estaría bien conjugado). Además, en el error **traí* se da otra circunstancia, y es que el estudiante ha confundido el significado de "traer" con "tomar, coger", o quizá "venir"; no podemos interpretar que "traer" significa "llegar" y que el sujeto es "el tren" porque no sería coherente con el

resto del texto, en el que "llegar" se expresa, en dos ocasiones, como **llevarse*; en todo caso, una corrección y un tratamiento adecuado del error olvidaría el problema de conjugación para centrarse en el error léxico y proporcionarle al estudiante la forma de expresar lo que él quería decir: "vino el tren" , o bien "tomé el tren".

- El otro ejemplo que las autoras interpretan como forma del indefinido mal conjugada no es tal: **me costé trabajo* no es un error de conjugación sino de sintaxis. A lo largo del texto se puede ver que, cuando el estudiante piensa que necesita un pronombre personal acompañando al verbo, pronombre y verbo se refieren generalmente a la misma persona: "Me levanté", "Me encendí", "le produjo" (en lugar de "me produjo"), "me sentí" (en lugar de "sentí"), "me salí" (en lugar de "salí"), "me llevé" (en lugar de "llegué"), "se llevaban" (en lugar de "llegaban"), etc. Todos los estudiantes de español, independientemente de su lengua materna, pasan por una etapa de confusión entre los verbos que suelen ir acompañados de pronombre reflexivo y los que no, y entre los dos tipos anteriores de verbos y los verbos en los que el sujeto no suele ser la persona implicada sino el objeto (como los verbos "gustar", "encantar", o la expresión "costar trabajo"); son típicas de los principiantes producciones del tipo **Me gusté* y la sobreproducción de usos reflexivos como **Me levanto los ojos* o **Me llegué a las 7*. Practicar la morfología verbal no es ninguna ayuda en estos casos.

- En cuanto a las posibilidades combinatorias, no se entiende por qué las autoras interpretan que se trata solamente de las del imperfecto y el pretérito indefinido del indicativo, y no de otros posibles tiempos en esas mismas construcciones. En primer lugar, **Había durmiendo* (línea 2) es un error único frente a los correctos (desde un punto de vista morfológico y combinatorio, aunque no siempre correctos en cuanto al uso del tiempo verbal) "había empezado" (línea 1), "había habido" (línea 6) y "había empezado" (línea 12). El contexto en el que aparece **Había durmiendo* nos indica que el estudiante no se refiere únicamente al hecho de haber dormido mal la noche anterior, sino que intenta remitirnos a una acción que se había repetido durante algunas noches anteriores (**hace alguna noches*). Con el uso del gerundio, parece haber establecido en su interlengua una oposición entre "había + participio" para señalar una acción única y "había + gerundio" para señalar una acción que se repite hasta un momento determinado, es decir, para expresar lo que en español se suele expresar mediante el uso de perífrasis verbales, como "llevar + gerundio" ("Llevaba algunas noches durmiendo

bastante mal") o "estar + gerundio" ("Había estado durmiendo bastante mal las últimas noches"). Por lo referente a la otra construcción, **me costé trabajo entendiendo*, entendemos que se trata del conocimiento de una estructura sintáctica, y no de las posibilidades de combinación del pretérito indefinido, puesto que, casi con toda seguridad, el estudiante produciría el mismo error si estuviera hablando en presente o en futuro o utilizando cualquier otro tiempo del pasado (a no ser que estuviera reproduciendo una frase en bloque, aprendida como tal por su frecuencia).

- Por último, no es cierto que en el texto no existan errores en el uso o función de los tiempos verbales. Desconocemos qué norma geográfica toman las autoras como modelo, puesto que a lo largo del libro no se establece en ningún momento, pero, en todo caso, hay un problema de cohesión textual precisamente causado por el uso de los tiempos verbales. El texto es un fragmento de una composición sobre el tema "Querido diario, hoy...". Supongamos que en la norma con la que se está trabajando en el aula, el profesor acepte el uso del pretérito indefinido a lo largo de todo el texto para narrar los acontecimientos sucedidos "hoy". Aun así, al final del texto el estudiante dice "he visto" (línea 12), rompiendo la línea narrativa. Asimismo, algunos de los usos del pretérito pluscuamperfecto de indicativo tampoco son totalmente ortodoxos. Un asunto diferente es que decidamos que estas "desviaciones" conviene tratarlas en este momento o no, pero, decididamente, no podemos afirmar que en este texto no hay errores de ese tipo.

Después de las formas verbales, dicen las autoras, "habría que detenerse en la ortografía y en los errores léxicos, que puede [sic] producir grandes malentendidos y afectar de modo significativo la comunicación y comprensión" (p. 109). Estamos de acuerdo en cuanto al léxico, pero en absoluto en cuanto a la ortografía. Como puede comprobarse en el texto, ninguno de los errores ortográficos provoca el más mínimo problema de comprensión.

Hemos mencionado anteriormente que también se encuentra alguna corrección errónea debida al desconocimiento de la norma. Nos referíamos a la palabra "periodo" utilizada sin acento gráfico en la línea 7 del Texto 1 (§ 1.3.1.2.). Las autoras dicen que el texto presenta muchos problemas de acentuación, como "tambien, periodo", "que normalmente no se encuentran en un nivel intermedio, sino en un nivel más bajo en la producción escrita" (pp. 119-120). En primer lugar, "periodo" está correctamente

acentuado, como lo estaría también "período". En segundo lugar, el único error de acentuación de todo el texto es **tambien*, lo cual no es suficiente para afirmar que hay muchos problemas de acentuación. Por último, no es cierto que en el nivel intermedio no sean frecuentes, ni mucho menos, los errores en la acentuación.

En la parte introductoria de este apartado hemos mencionado el hecho de que los profesores suelen hacer un uso intensivo de su capacidad de metarrepresentación. Encontramos también un ejemplo de corrección innecesaria debida a este factor en el siguiente ejemplo:

- 1 Un día, Arthur pudo acompañar de caza a Karl, cómo se comportó un poco
 2 torpe. Cuando Karl estaba apuntando de la caza, __ rompió la rama podrido
 ADV la flecha __ P.REFL. CONC
 3 debajo Arthur y cayó a la cabeza del Sagitario. Por eso el tiro salió tan mal
 PREP PREP
 4 que la flecha voló amplio al blanco en el bosque. Debido a que Karl estaba
 ADV
 5 mucho enfadado por eso, Arthur tuvo que buscar la flecha en el bosque
 6 oscuro y peligroso. Algunos minutos después finalmente encontró la flecha
 7 finalmente y quiso voler. Pero se hundió repentino en el techo de una casa de
 T.VB LEX ADV
 8 paja. Caía en el suelo, __ el hechizo, que estaba discutiendo con la lechuza, lo
 C.VB LEX
 9 saludó muy cordial. Dició: "Ya te he esperado, pero te has retrasado un poco."
 ADV C.VB T.VB
 10 Debido a que el hechicero pudo ver en el futuro, supo que Arthur un día
 T.VB
 11 habría sido un rey muy gran un día.
 CONC

Texto 4 (p. 140)

En las líneas 2, 4, 7 y 9 se señala un mismo tipo de error: formación y uso del adverbio, que es el significado del código "ADV". Pues bien: ¿qué hay de erróneo en "lo saludó muy cordial", el último ejemplo? La cuestión es que las correctoras, que han señalado ya tres errores de uso de la forma del adjetivo en lugar de la del adverbio, piensan probablemente que el estudiante ha llegado a una forma correcta por casualidad, siguiendo una regla equivocada, o bien señalan este cuarto caso siguiendo la tónica de los anteriores, sin darse cuenta de que no se trata exactamente de la misma situación.

Aprovechando este mismo texto, señalamos otro problema que suele darse en las correcciones, en concreto cuando se hacen mediante un sistema de símbolos o códigos de error, como ya Ferris y Roberts (2001) indicaron: que los profesores a veces se equivocan en el uso de estos símbolos o códigos. En concreto en este texto encontramos dos: en la línea 8, se señala "caía" como un error en la conjugación verbal (C.VB) cuando debería haberse marcado como error en la elección del tiempo verbal; en la línea 11, se señala "muy gran" como error en la concordancia en género y número (CONC), cuando debería haberse señalado "gran" como error en la forma de la palabra.

Algunas otras correcciones o decisiones tomadas sobre la corrección o no corrección de algunos elementos, tanto de los textos anteriores como de otros que aparecen en el mismo libro, podrían ser discutidas y comentadas, pero creemos que los ejemplos aportados son suficientes para ilustrar los problemas que plantean muchas prácticas de corrección. Nos llama poderosamente la atención que esto ocurra en un libro expresamente dedicado a este tema, para el cual, imaginamos, los ejemplos habrán sido analizados y sopesados muchas veces, con seguridad más veces que las que un profesor revisa la corrección semanal o quincenal de los trabajos de sus treinta, cincuenta o cien estudiantes.

1.6.3. OTROS FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR EN LA PRÁCTICA DE LAS CORRECCIONES

1.6.3.1. El contexto de enseñanza

En otros apartados de este trabajo se ha hecho observar (§ 1.4.2., § 1.5.2.2. y § 1.7.1.) que la diferencia entre dos situaciones, el aprendizaje de una lengua como lengua extranjera o como segunda lengua, puede influir en la percepción que estudiantes y profesores tienen sobre la escritura y las correcciones y, por lo tanto, en la práctica de la corrección.

No es, sin embargo, el único factor del contexto de enseñanza que hay que tener en cuenta. Sin ser exhaustivos, comentamos a continuación los más importantes:

- La relación genética entre la L1 y la L2: cuando las dos lenguas son próximas, existe una tendencia entre muchos profesores a primar los criterios de corrección lingüística sobre los criterios comunicativos. Daniela Rigamonti, por ejemplo, afirma que “un error comunicativo en el caso de estudiantes italófonos de E/LE a menudo no es tan importante como un error lingüístico” (1999:149) y lleva su afirmación a la práctica cuando, en un escrito que presenta como ejemplo, no corrige precisamente el único error que, según ella misma señala, afecta a la comunicación porque no se entiende ni siquiera con ayuda del contexto: "hablamos del más y del menos" (1999:147). La explicación de esta postura puede residir en que los profesores de lenguas cercanas se sientan en cierto modo vacíos de contenido de enseñanza cuando lo que se prima es la comunicación, dado que existe de partida un alto grado de intercomprensión entre los hablantes de las dos lenguas.

- Los factores institucionales y sociales relacionados con la escritura en L2: las condiciones institucionales, tales como los requisitos de acceso y de finalización de los cursos o las programaciones de los cursos, pueden influir, condicionar o determinar el enfoque de la escritura que se lleve a cabo en el aula, y con él el modo de llevar a cabo las correcciones. Por otro lado, las instituciones están insertas en una sociedad y se ven influidas por ella. Por esto, es importante para la práctica de la escritura si en esa sociedad se valoran los textos escritos de los estudiantes de L2 y su contenido o no; cuando se valora, los profesores encuentran apoyo para responder al contenido de los trabajos de los estudiantes y también a cuestiones retóricas como el propósito, el receptor, la organización y el desarrollo de los textos, pero cuando no se valora y se ve como un ejercicio lingüístico, incluso aunque el profesor no esté de acuerdo, puede encontrar difícil hacer este tipo de corrección debido a la presión circundante para responder, sobre todo, a los errores de código (Goldstein 2004). De forma paralela, el contexto social, y por ende institucional, determina en gran parte si el estudiante estará dispuesto a revisar y reescribir sus textos o no, condicionando así la labor del profesor.

- El tiempo necesario y el tiempo disponible: Ferris (2003:124) dice que hacer una buena corrección individual puede llevar entre veinte y cuarenta minutos. Por ello, es importante tener en cuenta, tanto a la hora de medir la calidad como la frecuencia de corrección, tener en cuenta el número de estudiantes de cada grupo y el número de grupos que tiene a su cargo cada profesor. Con dos grupos de unos 25 estudiantes, cada

trabajo semanal supondría un mínimo de 1000 minutos dedicados a la corrección, es decir, más de 16 horas. Ferris (2002:74) da los siguientes consejos a los profesores: no sentirse obligado a corregir personalmente todos los trabajos y utilizar otras estrategias válidas, como son la co-corrección o las charlas entre estudiante y profesor durante el tiempo de clase; usar siempre que se pueda la corrección indirecta, y preferiblemente solo localizando el error, sin etiquetarlo; formar a los estudiantes para la localización e identificación de errores, y marcar menos errores a medida que pasa el tiempo del curso. Chandler (2003:289-290) midió el tiempo que los profesores utilizaban para corregir usando cuatro técnicas diferentes: el más rápido era el simple subrayado (0'8 minutos por cada cien palabras), seguido de la corrección directa (0'9 minutos), el subrayado con descripción del tipo de error y la descripción del tipo de error (1 minuto), lo que viene a dar la razón a Ferris en su segundo consejo.

1.6.3.2. El nivel de dominio lingüístico de los estudiantes

El nivel en el que se encuentran los estudiantes afecta a su habilidad para entender y manejar las correcciones, y para utilizarlo en revisiones y trabajos posteriores (Ferris 2003:33). Los principiantes, por lo general, son mucho menos permeables a las correcciones, que pasan muchas veces desapercibidas (Ribas y D'Aquino 2004:25), especialmente si son correcciones sobre la gramática o la ortografía. En este nivel es más adecuado corregir muy selectivamente, centrándose sobre todo en aspectos relacionados con la construcción del significado, y utilizar preferentemente la corrección directa, ya que la capacidad de autocorrección es más baja. Por eso mismo resultan curiosos, y hasta chocantes, los resultados del estudio de Ferris et alii (1997:174-175), tras el análisis de los comentarios de 220 trabajos escritos corregidos por una misma profesora: observaron una mayor concentración de comentarios sobre la forma en los trabajos de los peores estudiantes, y un uso menor de imperativos en los trabajos de los mejores estudiantes, resultados que concuerdan con los de otras investigaciones, que señalan que los profesores adoptan un tono más académico y menos directivo cuando corrigen los escritos de los estudiantes de más nivel, y se centran más en los errores de código con los estudiantes de nivel más bajo.

Otra cuestión relacionada con el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes se produce en los niveles avanzados. Según Lennon (1991:184), los estudios sobre la producción de los estudiantes de nivel avanzado muestran que lo más característico es la existencia de rasgos no nativos que no son completamente erróneos: cuestiones de uso, de selección léxica, adecuación estilística, y problemas discursivos. Precisamente se trata de los errores que más cuesta identificar, y por ende corregir. La corrección, por tanto, se convierte más en una mejora dejando de ser pura corrección.

1.6.3.3. La formación del profesor

Decía Truscott (1996) que, para que una determinada corrección sea eficaz, en primer lugar, el profesor debe detectar el error, lo que no siempre ocurre; si es capaz de detectarlo, a continuación debe comprenderlo, cosa que tampoco ocurre siempre; si lo comprende, deberá además poder ofrecer una explicación al estudiante, y esto a veces los profesores no pueden hacerlo; por último, si tiene una explicación, deberá ser capaz de hacérsela entender al estudiante, fase final en la que la cadena a veces falla. Este es uno de los muchos argumentos que Truscott esgrime para defender que es mejor abandonar la corrección de errores de código y dedicar el tiempo del profesor y los estudiantes a otros aspectos más útiles y gratificantes del aprendizaje.

Para Ferris (1999), todos estos problemas tienen solución: los profesores se pueden formar, de manera que, en lugar de proponer acabar con la corrección, ella propone que los profesores aprendan a hacerla mejor. Lo cierto es que, en gran medida, está vigente la afirmación de Teresa Serafini (1989:124):

...los maestros se crean, como autodidactas, una metodología propia de corrección. Cuando se les pregunta sobre la práctica de la corrección, la mayor parte de ellos dicen que en el comienzo de su carrera sólo utilizaban las técnicas aprendidas de sus propios maestros.

Y esas técnicas constituyen un limitado repertorio, como concluye Lisa Winner (1992) tras analizar los diarios de aprendizaje de unos cien estudiantes de un curso para profesores de inglés (la mayoría de ellos ya con experiencia): poner nota, poner nota y hacer comentarios generales muy vagos, o marcar y corregir más o menos detalladamente los errores de código.

Ferris (2002) identifica los siguientes requisitos que deben cumplir los profesores para tratar correctamente los errores en la escritura en L2: deben conocer los aspectos gramaticales (especialmente, aunque también los ortográficos, de registro, léxicos, etc.) particularmente difíciles para los no nativos; necesitan práctica en el reconocimiento y la identificación de errores, y en la enseñanza de la gramática, y tienen que conocer los principios de la adquisición de segundas lenguas y la teoría de la composición. Ser un usuario competente de la lengua no prepara a los profesores para diagnosticar y responder a los errores, y por eso, "Before we can prepare our students to cope with errors in their writing, we must prepare ourselves" (Ferris 2002:48)

Eddie Williams (1994:117) cita un caso en que la corrección hecha por un profesor que no tenía formación profesional, sino que era un profesor "gramaticalmente ingenio", produjo más confusión que ayuda. Este profesor corrigió el trabajo escrito de un niño, donde el niño había escrito:

My brother ~~done~~ a jigsaw
DID

El niño, después de esta corrección, hizo esta otra:

When we had ~~done~~ some work
DID

Según Williams, probablemente el profesor no era consciente del paradigma completo de las formas "done" y "did", y no pensó que su corrección podía tener esta consecuencia.

Para ser consciente de los problemas que pueden acarrear las correcciones inapropiadas o que proporcionan una información incompleta, y para aprender a hacerlas más útiles, son imprescindibles, pues, la formación inicial y continua y la reflexión sobre la propia práctica.

1.6.3.4. Los factores afectivos y éticos.

La afectividad influye en el proceso de aprendizaje dando configuración a las estructuras de la memoria a largo plazo en el cerebro del alumno. El cambio o la estabilidad de esas estructuras depende en gran parte de la retroalimentación que recibe el estudiante. Stevick (1999:70) hace tres distinciones de doble dirección en la retroalimentación: puede ser de tipo cognitivo o de tipo afectivo, su fuente puede ser externa o interna, y puede ser positiva o negativa. Con frecuencia, la corrección constituye un tipo de retroalimentación negativa, tanto cognitiva como afectiva, de origen externo y, cuando es muy abundante, disminuye la disposición del alumno a implicarse en la comunicación, dando lugar finalmente a un rendimiento más bajo (Stevick 1999:72; Brown 2000:235).

La conciencia de la importancia de la afectividad en el aprendizaje ha llevado a muchos a insistir en la necesidad de sopesar la cantidad de correcciones que hacemos y proporcionar también retroalimentación positiva externa, tanto afectiva como cognitiva (Serafini 1989, Bartram y Walton 1991, Winer 1992, Lewis 1993, Cassany 1993, entre otros muchos). Se trata, en definitiva, de animar al estudiante -retroalimentación afectiva-, pero también de informarle de lo que hace bien -retroalimentación cognitiva-, algo que muchos profesores, incluso si no lo han verbalizado, tienen en mente mientras corrigen, y que a veces puede explicar, mejor que otros aspectos más técnicos, por qué estos profesores omiten muchas correcciones.

Un factor que ha sido muy discutido desde el punto de vista afectivo es la tradición de corregir utilizando tinta de color rojo, algo en lo que todavía parece no haber acuerdo. Mientras que Ribas y D'Aquino (2004:82) afirman que los estudios sobre el efecto de los colores en la corrección muestran que el color rojo no es tan terrible y que, por el contrario, es más efectivo y práctico que el uso de otros colores, porque permite leer claramente las correcciones y distinguirlas del texto del estudiante, Manchón Ruiz (2004:82) afirma: "Debe responderse a lápiz o tinta negra. El color puede intimidar y, yo añadiría, tendemos a identificar color rojo con errores". En todo caso, creemos que lo que realmente resulta intimidatorio es cualquier color usado con excesiva profusión, es decir, que es más importante calibrar adecuadamente la cantidad

de correcciones que un estudiante en un determinado momento puede asimilar -tanto cognitiva como afectivamente- que la elección del color del bolígrafo que usamos.

Para finalizar, trataremos brevemente una cuestión ética relacionada con las correcciones escritas: la discriminación. M^a Belén Ramírez (2003:195) se hace una pregunta interesante: “Al leer las composiciones de mis alumnos a menudo me daba cuenta de que al corregir aspectos técnicos y hacer comentarios sobre el contenido dudaba si estaba haciendo juicios sobre aspectos morales y personales de la persona que escribía”. Efectivamente, esto puede ocurrir, y además es posible que, cuando corregimos los trabajos de alguien con cuyas ideas no estamos en absoluto de acuerdo, olvidemos la importancia de los factores afectivos de los que nos hemos ocupado en este apartado y carguemos el texto de un poco más de tinta roja de lo normal. Pero la discriminación puede darse también de formas más sutiles: Lori Morris (1998), dentro de una investigación muy amplia sobre el uso del *feedback* en el desarrollo de la expresión escrita, llevó a cabo un estudio en Québec con estudiantes de inglés como lengua extranjera, intentando encontrar el motivo por el que las estudiantes recibían menos correcciones (o "feedback crítico", en sus términos) y al final obtenían mejores notas, mientras que los estudiantes varones recibían más correcciones y obtenían peores notas, partiendo de una situación de igualdad tanto en el grado de corrección lingüística como en otros aspectos textuales (fluidez, coherencia y cohesión). Dentro del programa de estudio, los criterios de evaluación acordados eran: presentación del texto, ajuste al tema, ajuste a la longitud solicitada, gramática, léxico, puntuación y uso de mayúsculas, y organización del texto (fluidez, coherencia y cohesión). Morris descubrió que las mujeres se adaptaban más y seguían más de cerca las instrucciones de los profesores en sus trabajos escritos, mientras que los hombres ofrecían una mayor resistencia. Los criterios de evaluación caracterizaban el tipo de corrección que se recibía: las mujeres apenas recibían comentarios negativos porque se ajustaban a los requisitos, pero también recibían pocos comentarios válidos sobre su competencia lingüística y comunicativa; los hombres recibían comentarios negativos, pero casi todos en relación con su incumplimiento de las instrucciones. Morris afirma que en ningún caso las correcciones aportaban ayuda ni apoyo para progresar ni a mujeres ni a hombres, pero que, según muestran también otros estudios, algunos profesores asocian la voluntad de cumplir con las reglas y seguir las instrucciones con la competencia en la materia, en

este caso la lengua inglesa, y por eso las mujeres finalmente eran recompensadas con notas más altas.

Aunque no hay trabajos empíricos sobre las diferencias en las correcciones en razón de factores como la cultura, la raza, la personalidad, etc. de los estudiantes, parece que es conveniente estar alerta para no permitir que estos factores afecten subrepticamente a la corrección.

1.6.3.5. La complejidad de la toma de decisiones

Alrededor de cada error del estudiante se toman, en décimas de segundo, decisiones en función de muchos factores diferentes. Esta toma de decisiones es compleja y, aunque en el caso de las correcciones escritas se pueda afrontar con más calma que en una situación oral, la cantidad de estudiantes y de trabajos escritos que hay que corregir tampoco permite una reflexión profunda sobre cada actuación.

Uniendo los modelos propuestos por Long (1977:289)⁴⁰ y por Brown (2000:240), y adaptándolos para reflejar exclusivamente la toma de decisiones en las correcciones escritas, el proceso sería el siguiente:

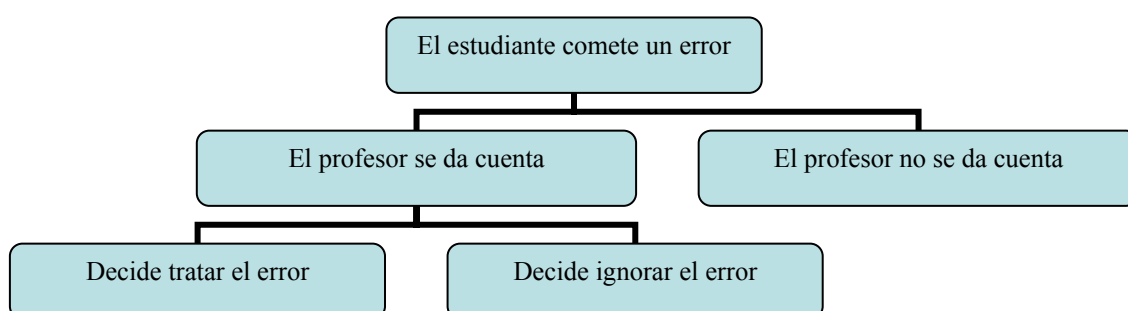


Fig. 11.- *Primeras fases de la toma de decisiones en la corrección de errores.*

La última decisión reflejada en la figura 11 se toma en función de, al menos, los siguientes factores:

⁴⁰ “Teacher feedback on learner error: mapping cognitions”, en Brown, H.D., Yorio, C.A. y Crymes, R.H. (Eds.), *On TESOL '77, teaching and learning English as a second language: trends in research and practice*, Washington, TESOL, pp. 278-294; apud Allwright y Bailey 1991:101.

1. El tipo de error (léxico, fonológico, etc.)
2. La fuente del error (interferencia de la L1, error inducido por la enseñanza, etc.)
3. La complejidad lingüística (mayor o menor dificultad de explicarlo o resolverlo)
4. Globalidad del error (si afecta o no a la comprensión, si causa irritabilidad, etc.)
5. Si se trata de un error o de un simple lapsus
6. Estado afectivo del estudiante (autoestima, ansiedad, receptividad, etc.)
7. Etapa lingüística del estudiante
8. Cuál es el centro de interés pedagógico en ese momento (objetivos de la tarea, objetivos de la unidad pedagógica, objetivos del curso)
9. Estilo del profesor (indirecto, intervencionista, etc.)

Cuando el profesor decide tratar el error, todavía tiene más decisiones que tomar:

1. ¿Cuánta información dar?
 - a) Informar de que se ha cometido un error
 - b) Informar de la localización exacta del error
 - c) Informar de la localización aproximada del error
 - d) Informar del tipo de error
 - e) Informar de la forma correcta

2. ¿Quién dará esa información?
 - a) El profesor
 - b) Un compañero de clase
 - c) Un compañero de clase, con la ayuda del profesor
 - d) Toda la clase o parte de ella, trabajando en grupo
 - e) Toda la clase o parte de ella, trabajando en grupo, con la ayuda del profesor
 - f) El propio estudiante
 - g) El propio estudiante, con la ayuda del profesor

3. ¿Qué se hará con esa corrección?
 - a) Nada
 - b) Se pedirá al estudiante que reescriba totalmente su trabajo

- c) Se pedirá al estudiante que anote sus errores en algún tipo de registro
- d) Se pedirá al estudiante que reescriba las partes donde hay errores

Como se ve, no es tarea fácil acertar siempre. Es cierto que la experiencia del profesor le hace adoptar automatismos frente a ciertos errores con ciertos tipos de estudiantes en ciertos niveles, lo que ahorra tiempo. Aun así, es un proceso complejo que hace que la falta de coherencia constituya un factor casi intrínseco de las correcciones.

You never correct a mistake, you always correct a person (Michael Lewis, *The Lexical Approach*)

El estudiante se empeña más en aquello que más se valora (Saturnino de la Torre, *Aprender de los errores*)

1.7. LAS CREENCIAS, PREFERENCIAS Y ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES

Las reacciones y opiniones de los estudiantes con respecto a las correcciones han sido mucho más estudiadas que las de los profesores, y además las investigaciones muestran que existe, si no una unanimidad, un alto grado de consenso entre los estudiantes en distintos contextos de enseñanza y en distintas culturas. Puesto que este un dato que ha de ser muy tenido en cuenta por los profesores, le dedicamos este último apartado de la primera parte de nuestro trabajo, haciendo no obstante la observación previa de que las creencias y preferencias de los estudiantes no son el único factor que ha de guiar la práctica docente, aunque, eso sí, los profesores deben evitar chocar frontalmente con ellas si desean que se produzca el aprendizaje. Por otro lado, no hemos de olvidar el hecho de que la procedencia de la mayoría de esas opiniones y creencias es precisamente la experiencia previa de aprendizaje, lo que quiere decir que, en gran parte, lo que los estudiantes prefieren y creen en materia de corrección proviene de la manera en que previamente han sido corregidos (Birdsong y Kassen 1988, Hedgcock y Lefkowitz 1996, Truscott 1999, Manchón Ruiz 2004).

1.7.1. LAS CREENCIAS Y PREFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES CON RESPECTO A LAS CORRECCIONES

A juzgar por sus respuestas a los cuestionarios en los que se basa gran parte de las investigaciones, la mayoría de los estudiantes muestra una fe casi inquebrantable en la utilidad de las correcciones del profesor, sobre todo cuando se trata de las correcciones de los trabajos escritos, tal como se manifiesta en las cifras resultantes a favor de la corrección, que casi siempre sobrepasan las tres cuartas partes de la población encuestada. Por ejemplo, en el estudio de Schulz (2001), un 97 % de los 607 estudiantes colombianos de inglés encuestados y un 90 % de un total de 824 estudiantes

estadounidenses de diferentes idiomas (alemán, árabe, chino, español, francés, italiano, japonés y ruso) expresan el deseo de que el profesor corrija sus errores en los trabajos escritos. Precisamente la media entre estos dos grupos de estudiantes, un 93'5 %, es el porcentaje de los 155 estudiantes (chinos, mexicanos y vietnamitas en su mayoría) de inglés como segunda lengua de la universidad de Sacramento (EE.UU.) que también habían informado de la utilidad de las correcciones de sus profesores en el trabajo de Ferris (1995). Vemos, por tanto, que coinciden los resultados en diferentes contextos de aprendizaje (lengua extranjera / segunda lengua), en estudiantes de culturas distintas y que estudian diferentes idiomas.

Mayor diversidad de respuestas, aunque no tanta como entre el profesorado, encontramos cuando se pregunta a los estudiantes por sus preferencias en cuanto al alcance de las correcciones (corrección extensiva / corrección selectiva), el centro de atención preferente (errores de código / cuestiones textuales / contenido) y la técnica (corrección directa / corrección indirecta).

En cuanto al alcance de las correcciones, predomina en la mayoría de las poblaciones de estudiantes investigadas la preferencia por la corrección extensiva (Leki 1990, Kleppin y Konigs 1991⁴¹, Komura 1999⁴², Rennie 2000⁴³, Ancker 2000, Lee 2004). Sin embargo, en el estudio de John Hedgcock y Natalie Lefkowitz (1996), que se hizo sobre cuestionarios pero, además, con entrevistas, los estudiantes entrevistados expresaron su deseo de que las correcciones estuvieran relacionadas con su nivel de dominio, asegurando que una corrección extensiva muy detallada les superaba y desanimaba. Quizá debamos tener en cuenta que, cuando el estudiante pide que le sean corregidos todos sus errores, probablemente no sea consciente plenamente de la cantidad y variedad de errores que eso puede implicar. En el estudio de casos de Fiona Hyland (1998), una de las estudiantes, Samorn, hizo saber a principios de curso a su profesora su deseo de que le hiciera sobre todo correcciones de los errores de código; la profesora quiso satisfacer las preferencias de esta estudiante, que comenzó el curso con

⁴¹ *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern.* Bochum, Brockmeyer; apud Ribas y D'Aquino 2004.

⁴² *Student response to error correction in ESL classrooms.* Memoria de máster sin publicar. Universidad del Estado de California. Sacramento; apud Ferris 2003.

⁴³ *Student preferences regarding grammar instruction and feedback in university level ESL courses.* Memoria de máster sin publicar. Universidad del Estado de California. Sacramento; apud Ferris 2003.

una alta motivación y un buen grado de autoestima, y terminó abrumada y desanimada por la gran cantidad de correcciones que se le habían hecho. Por eso, resultará útil concienciar a los estudiantes de lo contraproducente e inefectivo que en muchas ocasiones es corregir absolutamente todos los errores; para ello se puede utilizar, por ejemplo, la técnica propuesta por Chus Quiñones Calonge (2000) para los errores orales: se pide a cada estudiante que elija una tarjeta roja -corrección extensiva-, verde -no corregir- o amarilla -corrección selectiva-, según desea que le corrija el profesor durante la clase. A aquellos estudiantes que han elegido la tarjeta roja, el profesor les corregirá durante esa sesión absolutamente todos los errores (pronunciación, gramática, vocabulario, adecuación, registro, etc.). Una técnica equivalente para los trabajos escritos es pedir que escriban al principio de sus trabajos una de estas tres palabras: "rojo", "verde" o "amarillo", y actuar en consecuencia. En ambos casos, es importante dedicar un tiempo posterior a las actividades de corrección para reflexionar conjuntamente con los estudiantes.

En lo referente a los aspectos del texto escrito de los que los estudiantes prefieren que se ocupen los profesores en las correcciones, en general se manifiesta un mayor interés por la corrección de los errores de código (Cohen 1987, Radecki y Swales 1988⁴⁴, Leki 1990, Charteris-Black 1997), sobre todo entre los estudiantes en situación de aprendizaje del idioma como lengua extranjera (Hedgcock y Leftkowitz 1996). Sin embargo, desde los primeros estudios también se ha documentado el aprecio de los estudiantes por las correcciones centradas en otros aspectos, tales como la organización del texto (Cohen 1987, Cohen y Cavalcanti 1990, Leki 1990, Ferris 1995, Charteris-Black 1997) y el contenido (Cohen 1987, Cohen y Cavalcanti 1990, Ferris 1995), especialmente entre los estudiantes en situación de aprendizaje de una segunda lengua (Hedgcock y Leftkowitz 1996).

El aspecto en el que encontramos un menor acuerdo entre los grupos de estudiantes es la técnica de corrección que prefieren o que creen que les resulta de mayor utilidad. Hay que ser cuidadoso también con los resultados de los estudios, porque probablemente muchos estudiantes que han contestado que prefieren una determinada técnica, nunca habrán utilizado otra diferente. De hecho, en la mayoría de

⁴⁴ "ESL student reaction to written comments on their written work", *System*, 16, pp. 355-365; apud Ferris 1995.

los cuestionarios no se les pregunta qué técnicas han experimentado. Y en el asunto de las correcciones, como en otros muchos aspectos del aprendizaje y de la vida en general, los estudiantes suelen preferir "lo malo conocido".

Así, encontramos resultados tan dispares como estos: los estudiantes dicen que les ayudan más las correcciones directas en los estudios de Semke (1984)⁴⁵, Radecki y Swales (1988)⁴⁶, Chandler (2003) y Lee (2004), mientras que los estudiantes de los trabajos de Saito (1994)⁴⁷, Komura (1999)⁴⁸, Ferris et alii (2000)⁴⁹, Rennie (2000)⁵⁰ y Ferris y Roberts (2001) prefieren las correcciones indirectas.

Dentro de los que prefieren las correcciones indirectas, hay también diversidad de resultados cuando se pregunta por el grado de explicitud de las correcciones y por el uso de códigos de error, símbolos y claves verbales. Así, mientras que en Ferris et alii (2000) los estudiantes se muestran indiferentes al uso de claves o de un simple subrayado, en Leki (1991)⁵¹, Ferris y Roberts (2001) y Lee (2004) los estudiantes prefieren que el profesor les indique el tipo de error. En algunos grupos estudiados, o en parte de ellos, se aprecia una cierta aversión por el uso de símbolos o códigos de error (Brice 1995⁵², Chandler 2003); en concreto, Brice informa de que los estudiantes prefieren las correcciones indirectas con claves verbales.

⁴⁵ "Effects of the red pen", *Foreign Language Annals*, 17, pp. 195-202; apud Leki 1990.

⁴⁶ "ESL student reaction to written comments on their written work", *System*, 16, pp. 355-365; apud Ferris 2003.

⁴⁷ "Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners", *TESL Canada Journal*, 11/2, pp. 46-70; apud Ferris 2003.

⁴⁸ *Student response to error correction in ESL classrooms*. Memoria de máster sin publicar. Universidad del Estado de California. Sacramento; apud Ferris y Roberts 2001.

⁴⁹ "Perspectives, problems & practices in treating written error", coloquio presentado en la International TESOL Convention, Vancouver, BC; apud Ferris y Roberts 2001.

⁵⁰ *Student preferences regarding grammar instruction and feedback in university level ESL courses*. Memoria de máster sin publicar. Universidad del Estado de California. Sacramento; apud Ferris 2003.

⁵¹ "The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes", *Foreign Language Annals*, 24, pp. 203-211; apud Ferris 2003.

⁵² *ESL writers' reactions to teacher commentary: A case study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394 312); apud Ferris 2003.

En los estudios que no se basan únicamente en cuestionarios sino en entrevistas y en análisis de revisiones hechas por los estudiantes después de ver las correcciones del profesor, se detectan algunas discrepancias entre lo que los estudiantes dicen que les resulta más útil y aquello que realmente les ha ayudado más a revisar sus escritos. Por ejemplo, en el trabajo de Ferris y Roberts (2001) los estudiantes dicen que aprenden más cuando se les indica el tipo de error; sin embargo, como se comentó ya en el apartado 1.5.2.2., la investigación muestra que generalmente no necesitan la información aportada por el profesor sobre el tipo de error. Asimismo, Chandler (2003), que preguntó a estudiantes que habían experimentado previamente varios tipos de corrección (directa e indirecta con códigos y sin códigos), descubrió que, aunque los estudiantes reconocían que el método más fácil para corregir sus errores era la corrección directa, estaban convencidos de que la técnica con la que más aprendían era el subrayado con especificación del tipo de error; esto último no se corresponde con los resultados de la investigación previa de Chandler, según la cual los métodos más efectivos para la reducción de errores fueron, para las revisiones, la corrección directa, y para los siguientes trabajos, la corrección directa y el subrayado (sin especificación del tipo de error).

La intuición de profesores y estudiantes de que, cuanto más informativas sean las correcciones, mejores efectos tendrán, no queda corroborada en estas dos últimas investigaciones. Hay que tener en cuenta, de todos modos, que ambos estudios se hicieron en un contexto de aprendizaje de una segunda lengua, situación en la que los estudiantes pueden haber acudido a su competencia adquirida para resolver los problemas de sus escritos en lugar de racionalizar el error utilizando los códigos.

También hemos de reseñar un dato aparentemente insignificante pero que puede haber guiado muchas de las elecciones hechas por los estudiantes en los cuestionarios de los trabajos anteriores. Chandler (2003) pidió a los estudiantes que le informaran del tiempo que habían necesitado para la revisión de cada uno de los trabajos que analizó. Los promedios resultantes fueron: 47 minutos y medio cuando habían recibido correcciones directas; 58'6 minutos cuando solamente se les habían subrayado los errores; 59'3 minutos cuando además se les había indicado el tipo de error.

Por último, es interesante tener en cuenta las sugerencias que los estudiantes entrevistados por Hedgcock y Lefkowitz (1996:299) hacen para que las correcciones les resulten útiles:

1. Es necesario hacer más práctica de la escritura y tener más oportunidades sistemáticas para la revisión.
2. Las correcciones deben ser más personalizadas y explícitas.
3. Las correcciones, tanto de los errores de código como de otros aspectos del texto, deben estar directamente relacionadas con el nivel de dominio de los estudiantes. No deben ser ni demasiado detalladas, superando el nivel del estudiante, ni demasiado escasas.
4. Son útiles las charlas cara a cara sobre los trabajos escritos con el profesor o con otros lectores expertos.
5. También es útil la interacción con los compañeros y la co-corrección.
6. Sería bueno que el propio estudiante pudiera tener más control sobre la naturaleza y el alcance de las correcciones.
7. Sería necesario hacer más lectura extensiva, sobre todo de textos que sirvan de modelo para aquellos que los estudiantes han de escribir.

1.7.2. LA UTILIZACIÓN DE LAS CORRECCIONES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES: PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS

Los primeros estudios informan de una escasa utilización de las correcciones por parte de los estudiantes. Andrew Cohen (1987) pregunta a los estudiantes por el grado de atención que prestan a las correcciones de su profesor, y encuentra que, aunque un 80% de los estudiantes dice leer atentamente todas o la mayoría, un 20 % reconoce que solo lee algunas, unas pocas, o ninguna; además, cuando les pregunta cómo las utilizan, la estrategia más usada (por el 41 % de los estudiantes) es simplemente tomar nota mentalmente de los comentarios, mientras que todas las demás estrategias por las que se pregunta - tomar nota por escrito, reescribir haciendo correcciones, comparar con trabajos anteriores- no son utilizadas ni siquiera por un 10 % de los encuestados. En el estudio posterior de Andrew Cohen y Marilda Cavalcanti (1990) se encuentra un mayor uso de estrategias: tomar nota mentalmente, identificar puntos problemáticos y comentar estos puntos con el profesor, consultar libros de referencia, tomar nota de los

errores clasificándolos por tipos de errores, comparar con trabajos anteriores, etc., pero también hay estudiantes que manifiestan que no utilizan en absoluto las correcciones del profesor.

Raimés (1991) explica los resultados de estos trabajos por la falta de reescritura. Según ella, si los profesores ven su respuesta o corrección como el final de la interacción, también los estudiantes se pararán aquí; sin embargo, si en la respuesta del profesor se incluyen instrucciones sobre qué hacer después, habrá una oportunidad para la aplicación de las correcciones. La investigación de Ferris (1995) parece darle la razón: en un contexto de enseñanza de la escritura dentro del enfoque procesual, Ferris descubre que los estudiantes prestan más atención a las correcciones que se hacen en los borradores que a las que se hacen en el trabajo final; también se documenta el uso frecuente de una variedad de estrategias.

Frente a los estudios cuantitativos hasta ahora comentados, Hyland (1998) hace un estudio cualitativo de la utilización de las correcciones por parte de seis estudiantes de un curso de escritura en inglés en Nueva Zelanda, todos ellos procedentes de países de Asia oriental. Sus datos surgen de una diversidad de fuentes: análisis de las correcciones del profesor, análisis de las revisiones hechas por los estudiantes y entrevistas con estudiantes y profesores. Con todo ello quiere investigar el impacto de la corrección en cada estudiante a la luz de sus diferencias individuales de personalidad, cultura y habilidad. Su conclusión es que las correcciones útiles son diferentes para cada estudiante en función de estos tres factores, tal como ya sugerían los estudiantes entrevistados por Hedgcock y Lefkowitz (1996).

Aunque no estudiaron la personalidad, cultura y habilidad de cada estudiante, ya Radecki y Swales (1988)⁵³ encontraron diferencias en la forma de reaccionar a las correcciones de los profesores, estableciendo tres tipos de estudiantes entre los 59 encuestados:

1. *Receptivos* (el 46 %): prefieren la corrección extensiva de los errores de código y comentarios específicos sobre el contenido. Ven la corrección como una

⁵³ “ESL student reaction to written comments on their written work”, *System*, 16, pp. 355-365; apud McDonough 1995 y Ferris 2003.

responsabilidad compartida entre profesor y estudiante, y volverían a escribir sus textos, revisándolos, si el profesor se lo pidiera. Además, se sienten obligados a prestar atención a las correcciones del profesor porque, en caso contrario, el profesor se sentirá decepcionado.

2. *Semi-resistentes* (el 41 %): quieren el mismo tipo de correcciones que los estudiantes receptivos, y también se sienten obligados a prestar atención a las correcciones, pero muestran cierta resistencia e incluso hostilidad a la posibilidad de tener que volver a escribir sus trabajos. Su grado de responsabilidad en la corrección es variable.
3. *Resistentes* (el 13 %): prefieren que el profesor se limite a poner una nota, o una nota con un comentario evaluativo corto. Piensan que la corrección de los errores forma parte del trabajo del profesor, y ven la revisión de sus trabajos como un castigo. En cuanto a la reacción del profesor si no prestan atención a las correcciones, no saben cuál será e incluso no les importa.

Lo interesante es que la diferencia entre estudiantes *receptivos* y *resistentes* a las correcciones no se correlaciona con la diferencia entre buenos y malos escritores. El comportamiento de los distintos grupos puede ser más bien una diferencia individual más general, que debe de manifestarse en otros aspectos del proceso de aprendizaje, entre los estudiantes *autodirigidos* o autosuficientes y los *heterodirigidos* o dependientes (McDonough 1995). En todo caso, está claro que el diálogo entre profesor y estudiantes se hace perentorio cuando se trabaja con grupos como los estudiados por Radecki y Swales.

En cuanto a los problemas que los estudiantes tienen con las correcciones que encuentran en sus escritos, las más repetidas son las dificultades en la comprensión de algunos símbolos y códigos, pero también de algunos comentarios demasiado cortos o que utilizan términos metalingüísticos (Zamel 1985, Cohen 1987, McCurdy 1992⁵⁴, Ferris 1995, Lee 2004).

⁵⁴ “What students do with composition feedback”, comunicación presentada en la 27th Annual TESOL Convention, Vancouver, B.C.; apud Ferris 1995.

1.7.3. LOS DESAJUSTES ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Varias investigaciones han constatado la existencia de diferencias entre lo que los profesores piensan que es mejor para los estudiantes y, por lo tanto, practican, y lo que los estudiantes piensan que es mejor para sí mismos, pero también de aspectos que concitan la práctica unánimidad de los dos colectivos.

Cohen (1987) encuentra diferencias entre la información que los estudiantes reciben y la que desean recibir. Para los estudiantes de su investigación, son muy importantes los comentarios sobre el léxico, la organización y el contenido (además, por supuesto, de la gramática y la ortografía), pero las correcciones de sus profesores se centran fundamentalmente en la gramática y la ortografía.

Ardnt (1993)⁵⁵ examinó y contrastó la visión de profesores y estudiantes en una situación de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, encontrando las coincidencias y diferencias que se resumen en la figura 12:

	Diferencias	Coincidencias
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Prefieren que el profesor escriba sus comentarios dentro de su texto, lo más cerca posible del punto comentado o corregido - Prefieren combinar las correcciones escritas con las entrevistas con el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - Es más importante atender a las cuestiones globales (de contenido y organización) que a las locales (errores de código) - Se aprende más con las correcciones indirectas que con las directas
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> - Prefieren utilizar hojas separadas del texto del estudiante para las correcciones - Creen que las entrevistas son más útiles que las correcciones escritas 	

Fig. 12.- *Coincidencias y diferencias en las preferencias y creencias de profesores y estudiantes respecto a las correcciones escritas (Ardnt 1993)*

⁵⁵ "Response to writing: Using feedback to inform the writing process", en M.N. Brock y L. Walters (Eds.), *Teaching composition around the Pacific Rim: Politics & pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 90-116; apud Ferris 2003: 102.

En la encuesta realizada por William Ancker (2000) sobre la necesidad de corregir o no todos los errores, los resultados de profesores y estudiantes son proporcionalmente inversos:

	A favor de la corrección extensiva	En contra de la corrección extensiva
Profesores	25 %	75 %
Estudiantes	74 %	24 %

Fig. 13.- *Opiniones de estudiantes y profesores sobre la corrección extensiva de errores (Ancker 2000)*

De todas formas, la pregunta de Ancker en su encuesta era general y englobaba tanto situaciones de expresión oral como de expresión escrita. Cuando se pregunta específicamente por una situación o por otra, se encuentra una mayor diversidad de respuestas en lo referente a las correcciones orales, y opiniones muy similares respecto de las correcciones escritas. Así se puede constatar en el trabajo de Renate Schulz (2001) cuando se hacen dos preguntas diferentes sobre la expresión escrita y la expresión oral. La pregunta 11 se formula así para los estudiantes: "Cuando cometo errores al hablar en el idioma me gusta que mi profesor(a) me corrija", y así para los profesores: "Por lo general, si un estudiante comete un error al hablar en el idioma extranjero se le debe corregir". La pregunta 12 inquiriere sobre el mismo asunto, pero refiriéndose a la expresión escrita: "Cuando cometo errores al escribir en un idioma extranjero me gusta que mi profesor(a) me corrija" y "Por lo general, si un estudiante tiene errores en un trabajo escrito, estos deben ser corregidos". Estos son los resultados de la encuesta:

PREGUNTA 11 (errores orales)						
	DE ACUERDO		NO SÉ		EN DESACUERDO	
	Colombia	USA	Colombia	USA	Colombia	USA
Estudiantes	97	90	2	9	1	2
Profesores	39	30	21	28	40	41
PREGUNTA 12 (errores escritos)						
	DE ACUERDO		NO SÉ		EN DESACUERDO	
	Colombia	USA	Colombia	USA	Colombia	USA
Estudiantes	98	97	1	3	1	1
Profesores	93	92	0	8	8	0

Fig. 14.- *Opiniones de profesores y estudiantes sobre la necesidad de corregir los errores orales y escritos (Schulz 2001).*

Como se puede apreciar, hay un gran acuerdo entre profesores y estudiantes sobre la necesidad de las correcciones escritas, aunque el porcentaje de profesores que se manifiestan a favor es ligeramente inferior al de los estudiantes. La mayor disparidad entre profesores y estudiantes se da en sus opiniones sobre las correcciones orales.

El estudio de Schulz, al trabajar con profesores y estudiantes de dos países y culturas diferentes, nos permite entrever que las diferentes posturas responden más a la pertenencia a un grupo profesional que a la pertenencia a una cultura, puesto que las reacciones de los estudiantes colombianos y estadounidenses, y, por su parte, las de los profesores estadounidenses y colombianos, se parecen más entre sí que las reacciones de los estudiantes y profesores colombianos y las de los estudiantes y profesores estadounidenses.

Creo que el profesor es más consciente de la forma en que corrige que de lo que corrige. Me da la impresión de que si uno usa código o no usa código suele tener una razón, y en cambio no somos tan conscientes de por qué marcamos una cosa y no otra (José Amenós)

2. Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid

2.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Como se puede apreciar en la primera parte de este trabajo, la aparentemente sencilla tarea de corregir un texto escrito no lo es tanto cuando se tienen en cuenta todas las variables, dificultades y habilidades implicadas. Tampoco lo es investigar sobre las correcciones, porque, como ocurre con toda actividad educativa, en su práctica y efectividad intervienen tres actores: los profesores, los estudiantes y el contexto (tanto de enseñanza como social), cada uno de los cuales aporta innumerables variables. Es necesario entrelazar todas estas variables para explicarse cualquier fenómeno relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.

No sería, por ello, razonable pretender estudiar con un mínimo de profundidad todos los aspectos tratados hasta el momento, ni siquiera con una población reducida de estudiantes. Es esta una de las razones que nos llevaron a centrarnos, de momento y para este trabajo, en averiguar lo que creen y hacen los profesores de español en relación con las correcciones de los trabajos escritos de sus alumnos. La conveniencia a la hora de elegir el tema, no obstante, no está reñida con el interés, pues, como se señaló en los apartados 1.6.1 y 1.6.2., no contamos con mucha información sobre las actitudes y prácticas de los profesores (y con muchísima menos si hablamos de la enseñanza del español).

Del colectivo de profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera hemos elegido el de los profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de España por dos motivos: primero, porque nuestro contacto profesional con ellos podía facilitar enormemente la recogida de datos; segundo, por el interés especial que ofrece para el investigador, dado que trabajan en un tipo de centro en el que se mezcla toda clase de estudiantes de las más diversas lenguas maternas, culturas, niveles educativos y clases sociales. En nuestro caso, las distintas lenguas maternas y diferentes tradiciones

retóricas tienen especial relevancia, puesto que, cuando son muy lejanas de la nuestra, pueden dificultar enormemente la tarea de entender y de corregir los textos escritos.

Nos planteamos este trabajo como un estudio exploratorio, en el que, por tanto, no hay preguntas de partida ni hipótesis que demostrar. Lo que intentamos es recoger datos que nos proporcionen información y también hipótesis sobre la práctica de la corrección y sobre las ideas de los profesores en relación con los errores y con la corrección.

2.2. MÉTODO

2.2.1. LOS SUJETOS

Los sujetos principales del estudio son diez profesores de dos departamentos de español para extranjeros de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. Aunque se recogieron algunos datos de más profesores, por razones de coherencia del estudio, finalmente solo se analizaron los de aquellos profesores que colaboraron en todas las actividades que describiremos más adelante (§ 2.2.2.).

El colectivo de profesores de español de las EE.OO.II. de la Comunidad de Madrid estaba constituido, en el cuatrimestre en el que se recogieron los datos -de octubre de 2004 a enero de 2005-, por un total de 28 profesores, por lo que el número de sujetos estudiados supone más de la tercera parte del total de ellos. Por otro lado, los diez profesores son representativos de la población total de los profesores de español de las EE.OO.II. en todas las variables objetivas que podrían intervenir en el tema que nos ocupa: años de experiencia en la enseñanza del español, edad y sexo, tal como puede verse en la figura 15:

Experiencia (años)			Edad			Sexo	
Menos de 10	Entre 10 y 25	Más de 25	25-40	40-55	Más de 55	Mujer	Hombre
3	5	2	4	3	3	6	4

Fig. 15. Características de los profesores sujetos de la investigación

En la fase de recogida de datos manifestamos el compromiso de citar los nombres de los profesores colaboradores únicamente en los agradecimientos, por lo que la citación de sus palabras a lo largo del trabajo tendrá carácter anónimo, y cuando sea necesario distinguir entre ellos, se hablará de P1 (profesor número 1), P2, etc.

2.2.2. Los instrumentos de recogida de datos

Se recogieron tanto datos cuantitativos como cualitativos, en algunos casos sobre el mismo punto. Dado el carácter de este trabajo, la investigación no podía ser llevada a cabo mediante una triangulación de sujetos o de investigadores, pero sí podíamos triangular los datos. Para ello, utilizamos los siguientes instrumentos:

a) Recogida de datos cuantitativos: Se utilizaron tres instrumentos diferentes, en el orden en que aparecen debajo.

- "Tareas de Corrección": En primer lugar, los profesores llevaron a cabo individualmente dos tareas de corrección de dos escritos reales de alumnas de segundo curso de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid (Jesús Maestro), que llamaremos "Tarea de corrección A" y "Tarea de corrección B". Las tareas, tal como se presentaron a los profesores, aparecen en el Apéndice A (§ 3.1.). Los escritos fueron seleccionados en razón de las diferencias existentes entre ellos y de la variedad de aspectos susceptibles de corrección. El curso en el que estaban inscritas las dos alumnas se corresponde aproximadamente al nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia*. Teniendo en cuenta que los escritos se redactaron al principio del curso, estas alumnas deberían tener como mínimo un nivel ligeramente superior al A1.

En febrero de 2005, aprovechando nuestra participación en un curso organizado por el Centro de Apoyo al Profesorado de Parla (Madrid), pedimos a los asistentes que llevaran a cabo las mismas Tareas de Corrección. Casualmente, también las entregaron diez profesores, con un perfil muy variado: en cuanto al nivel educativo en el que trabajan, hay profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria; las especialidades son también muy diferentes: Matemáticas, Lengua y Literatura Castellanas, Inglés, Pedagogía, etc. En cuanto a la edad y la experiencia, contestaron

profesores muy jóvenes todavía sin experiencia, y profesores con más de 30 años de experiencia. Solamente dos de ellos tenían alguna experiencia en la enseñanza del español, aunque en aquellas fechas ninguno estaba trabajando en esta área. La intención fue comparar las correcciones de profesores especializados y no especializados, buscando aspectos comunes y diferencias que veremos en el apartado 2.5.

- "Cuestionario": Los profesores respondieron un cuestionario mixto de preguntas cerradas y abiertas en el que se incluían cuestiones relacionadas con los errores, la corrección y la escritura. El "Cuestionario" aparece en el Apéndice B (§ 3.2.).

- "Textos Corregidos": Se pidió a los profesores que entregaran, antes de devolverlos a sus alumnos y con el consentimiento de estos, una muestra de trabajos escritos ya corregidos. De los cinco niveles de enseñanza que se imparten en la escuela, están representados los tres intermedios, los más interesantes desde el punto de vista de la corrección: segundo, tercero y cuarto cursos. En el primer curso no se trabaja tanto la expresión escrita, y en el quinto curso en muchos casos las correcciones necesarias son mínimas. El número de trabajos correspondiente a cada nivel es el siguiente: 43 de segundo curso, 37 de tercer curso y 33 de cuarto curso. En total, 113 trabajos, algunos de los cuales están constituidos por más de un escrito: así, por ejemplo, en un caso un profesor aportó los sucesivos borradores corregidos y el trabajo final; en otros dos casos, los alumnos entregaron dos textos, un currículum y una carta de presentación. Junto con la petición de estos trabajos, se entregó a los profesores una ficha para que pudieran consignar en ella las instrucciones que habían dado a los alumnos y los objetivos y motivos de ese tipo de escrito concreto (Apéndice C, § 3.3.)

b) Recogida de datos cualitativos.

"Comparación de las Correcciones": Después de recoger las Tareas de Corrección A y B y el Cuestionario, se solicitó a los profesores que participaran en parejas en un cotejo conjunto de las Tareas de Corrección. Por parejas y en sesiones diferentes, compararon sus correcciones fijándose especialmente en las diferencias entre ellas y explicando o justificando sus decisiones. Cada sesión se grabó con permiso de los profesores, y posteriormente se transcribieron aquellos pasajes que podían resultar de interés para este trabajo. A lo largo de esta segunda parte, se utilizarán algunas citas

de estas conversaciones con la referencia "Comparación de las Correcciones". Para mantener en el anonimato a los profesores, cuando en las citas aparezca una terminación masculina o femenina, la sustituiremos por el símbolo "@". La formación de las diferentes parejas siguió un principio de conveniencia respecto del horario de los profesores, procurando emparejar a aquellos que compartían horarios próximos para hacerles perder el mínimo tiempo posible, aunque hubiera sido preferible buscar parejas de profesores que tuvieran estilos de corrección muy diferentes, lo que, de todos modos, en algunos casos ocurrió.

El orden que se siguió en la recogida de datos intentó que cada instrumento interfiriera lo menos posible en el siguiente. De ahí que la Comparación de las Correcciones se llevara a cabo una vez que los profesores habían rellenado el Cuestionario, de modo que las opiniones del compañero que podrían aparecer durante la conversación no influyeran en las respuestas. Por otro lado, las Tareas de Corrección se hicieron antes que el Cuestionario para que la reflexión que este último implicaba no influyera en el profesor, de tal modo que lo que recogiéramos reflejase lo más fielmente posible su manera normal de corregir.

2.3. EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA

2.3.3. EL ÁMBITO INSTITUCIONAL

En las EE.OO.II., las enseñanzas de español vigentes en el momento de esta investigación responden al Real Decreto 47/1992, de 24 de enero (B.O.E. 5 febrero 1992), que establece los contenidos mínimos correspondientes a los dos ciclos de enseñanza: Ciclo Elemental, compuesto de tres cursos, y Ciclo Superior, de dos cursos. Cada curso tiene una duración aproximada de 120 horas lectivas, y los cursos de español tienen una organización cuatrimestral, con dos horas diarias de clase. En el nombrado Real Decreto aparecen, además de los contenidos y objetivos, unas breves orientaciones metodológicas, de las que entresacamos las siguientes por su relación con el tema que nos ocupa (el subrayado es nuestro):

El objeto prioritario de la enseñanza de lenguas es desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de reconocer y producir lenguaje que no sólo sea correcto, sino también apropiado a la situación en que se usa (...) Deben ser las necesidades del alumno, en cada momento, y las condiciones en cada momento también, las que aconsejen la utilización de diferentes recursos, diferentes estrategias, aunque ello suponga conjunción [sic] de diversos enfoques metodológicos (...) El Profesor (...) no se limitará a la corrección de errores sino observará las dificultades colectivas e individuales (p. 3742)

El documento establece la prioridad de la lengua hablada sobre la escrita en la enseñanza de idiomas y plantea unos objetivos de expresión escrita en los que predomina la escritura social, y en un segundo plano, la escritura académica. Así, en el Ciclo Elemental los estudiantes deben ser capaces como mínimo de escribir notas, apuntes, comunicaciones personales, cartas formales sencillas, y rellenar cuestionarios, formularios e impresos habituales, así como de escribir sobre temas de interés general, mientras que en el Ciclo Superior escribirán cartas, resúmenes, informes y, en general, las formas más habituales de transmisión escrita de la información, y serán capaces de redactar narraciones, descripciones y escritos argumentativos.

No se da prioridad en este documento a ningún enfoque particular de la escritura, por lo que cada departamento es libre de adoptar el que le parezca más oportuno, respetando las líneas de actuación hasta aquí descritas. En las programaciones de los dos departamentos estudiados tampoco se favorece una manera u otra de trabajar la expresión escrita, por lo que cada profesor puede actuar de la manera que le parezca más conveniente. En este contexto institucional, lo predecible es que nos encontremos con una forma tradicional de trabajar la escritura, que valora el producto final que el estudiante elabora prácticamente en soledad, dado que es la tradición que han recibido los profesores y la mayoría de los estudiantes. La pregunta 8 del Cuestionario indaga sobre la práctica de la escritura como producto (opción a: *Se corrige el escrito o producto final que el alumno entrega*) o como proceso (opción b: *Se corrige durante el proceso de escritura (en los borradores, esquemas, etc.)*):

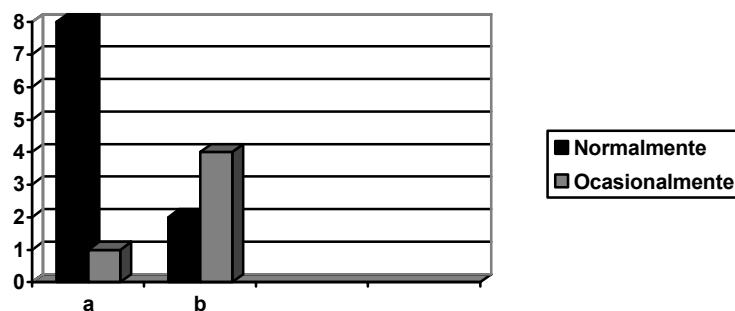


Fig.16.- Número de profesores que practican la corrección tradicional (a) y la corrección procesual (b).

Predomina, por lo tanto, en los departamentos estudiados un enfoque de la escritura orientado al producto. En este contexto, es difícil que un profesor, si cree en ello e intenta llevarlo a la práctica, consiga que los estudiantes trabajen en la revisión y reescritura de sus textos. La mitad de los profesores, sin embargo, es consciente de los beneficios que esto conlleva: cinco profesores contestaron afirmativamente el ítem d) de la pregunta 2, “*Los alumnos aprenden o aprenderían más revisando y reescribiendo sus trabajos que recibiendo una corrección del profesor*”, aunque uno de ellos añadió las palabras “Pero es difícil”.

Los objetivos de la práctica de la escritura son, según el *Real Decreto de contenidos mínimos*, comunicativos. Sin embargo, a tenor de la muestra que suponen los 113 Textos Corregidos entregados por los profesores, la escritura a veces se trabaja primordialmente con fines de práctica lingüística. De los diez tipos de escritos recibidos, cuatro tenían como objetivo fundamental la práctica de determinados aspectos lingüísticos: las construcciones pasivas reflejas (redacción de una receta), los tiempos verbales del pasado (relato a partir de imágenes), el estilo indirecto (relato a partir de imágenes) y el vocabulario sobre las relaciones familiares (redacción). Los seis restantes no tenían un objetivo lingüístico específico, sino la intención fundamental de practicar un determinado género académico o social (currículum y carta de presentación, carta formal, carta informal, ensayo).

En cuanto a la evaluación de los textos escritos, las programaciones de los departamentos de Alcorcón y de Madrid-Jesús Maestro prevén que todos los estudiantes de todos los cursos realizarán un examen final común en el cual se incluye una prueba de expresión escrita. Dicha prueba constituye en la E.O.I. de Alcorcón el 25 % de la puntuación en todos los niveles; en la E.O.I. de Madrid, el 25 % para los cursos 3º y 5º, y el 20 % para los cursos 1º, 2º y 4º. Los criterios con que se evalúan estas pruebas resultan relevantes para este estudio, puesto que, aunque estudiamos las correcciones y no la evaluación, la mayoría de los profesores y estudiantes considera las correcciones como un tipo más de evaluación formativa. Lo ideal, pues, sería que las correcciones tuvieran en cuenta todos los aspectos que se evaluarán al final del curso.

Las destrezas que se evalúan en las pruebas finales de expresión escrita son las siguientes para el Ciclo Elemental en toda la Comunidad de Madrid:

- Utilizar un repertorio de fórmulas y estructuras gramaticales, relacionadas con situaciones predecibles, ajustándolas al propósito y significado perseguidos, bien creando por completo un texto escrito o modificándolo parcialmente.
- Dar cohesión al texto utilizando el sistema gramatical textual para organizar la información a nivel de párrafo y texto completo (introducción del tema, desarrollo, conclusión) y expresar diferencias entre información conocida y nueva, entre ideas principales y secundarias, hechos y opiniones, afirmaciones y ejemplos, etc.
- Dar coherencia al texto adecuándolo a su contexto: formato, estilo y registro apropiados al objetivo comunicativo y destinatario; contenido relevante; vocabulario pertinente. (*Especificaciones de Pruebas de Certificación*, documento adjunto a las programaciones de los Departamentos de Español de las EE.OO.II. de Alcorcón y Madrid-Jesús Maestro)

El Ciclo Superior evalúa las mismas habilidades, con la única diferencia de que, en el primer punto, se habla de “utilizar un amplio repertorio”.

Se trata, por lo tanto, de una prueba que evalúa no el dominio de elementos lingüísticos discretos sino del texto en su conjunto, con todas sus cualidades y requisitos (adecuación, coherencia, cohesión, etc.). A la hora de la evaluación, los profesores deben rellenar para cada alumno una tabla de baremación en la que aparecen cuatro criterios, cada uno de los cuales aporta el 25 % de la puntuación de la prueba, y que son los siguientes:

CRITERIO	LO QUE EVALÚA
Adecuación	El ajuste al formato requerido; la adecuación del registro en función del destinatario, propósito y situación; la relevancia del contenido y el cumplimiento de la tarea.
Cohesión	La organización de la información y de las ideas; el uso de conectores discursivos, de otros mecanismos de interconexión y de los signos de puntuación.
Riqueza	La variedad y precisión en cuanto al contenido, estructuras y léxico.
Corrección	El correcto uso gramatical, sintáctico y léxico.

Fig. 17.- *Criterios de evaluación de la prueba de Expresión Escrita en las EE.OO.II. de Madrid (Pruebas de Certificación. Curso 2004-2005, folleto)*

En la programación de la E.O.I. de Alcorcón se dice expresamente que estos criterios serán aplicados en todos los cursos. En la de Madrid-Jesús Maestro, puesto que no se especifican otros criterios para los cursos 1º, 2º y 4º, los hasta aquí expuestos son los únicos aplicables.

La corrección de estas pruebas se realiza en parejas de profesores, por lo que es resulta sumamente importante una aplicación más o menos homogénea de los criterios de evaluación.

2.3.2. EL ÁMBITO DEL AULA: PROFESORES Y ESTUDIANTES

Los profesores de español de las EE.OO.II. imparten cuatro horas diarias de clase, repartidas en dos bloques de dos horas dedicados a dos grupos, que pueden ser del mismo o de distinto nivel. El número máximo de estudiantes en cada grupo es de 25, y los grupos de español suelen estar completos, lo que quiere decir que cada profesor tiene a su cargo, durante cada cuatrimestre, cincuenta alumnos. Los estudiantes pueden proceder de cualquier parte del mundo y hay una gran variación en todos los aspectos: edad, lengua materna, clase social, nivel de estudios, profesión, etc.

La frecuencia de entrega de escritos por parte de los estudiantes no está estipulada de forma general; sin embargo, según sus respuestas a la pregunta 16 del Cuestionario, la mayoría de los profesores –siete- coinciden en recoger un trabajo a la semana, mientras que dos lo hacen quincenalmente y otro contesta que depende del tipo de curso, aunque no explica a qué se refiere. La perspectiva de tener que corregir cincuenta trabajos cada semana resulta bastante abrumadora; ahora bien, hemos de tener en cuenta que en una institución como las EE.OO.II., con una matrícula muy barata, un alumnado mayoritariamente adulto y unas exigencias académicas mínimas –los estudios obligatorios-, la dedicación de los estudiantes es desigual, por lo que lo normal es que no todos los estudiantes entreguen sus trabajos semanalmente, ya que, normalmente, estos se elaboran fuera del aula. El corpus de Textos Corregidos es un muestreo que puede darnos una pista respecto de la cantidad normal de trabajos que tiene que corregir cada profesor: si son ciento trece trabajos, esto quiere decir que la media de trabajos por curso y profesor es de once trabajos. Aun así, la corrección de veintidós trabajos semanales puede llevar su tiempo si se hace concienzudamente. En el apartado 1.6.3.1. comentamos ya las implicaciones de la observación de Ferris (2003:124) sobre el tiempo necesario para hacer una buena corrección individual. Si cada trabajo lleva un mínimo de veinte minutos, un profesor de español de una E.O.I. necesitará como mínimo 440 minutos semanales, es decir, más de siete horas. Esta es una dedicación difícil de asumir cuando además se tiene que preparar una media de 18 horas de clase semanales y llevar a cabo otras tareas, como elaborar exámenes, evaluar, asistir a diferentes reuniones, etc. Así pues, la corrección tiene que resentirse necesariamente de esta falta de tiempo. En la Comparación de Correcciones, comentando el método que seguían para corregir, algunos profesores dijeron:

Suelo leer los escritos antes de ponerme a corregir, pero depende del tiempo que tenga.

Depende de la prisa que tenga (...) La verdad, paso cada semana hora y media corrigiendo, no voy a dedicar tres horas a corregir. Voy corrigiendo a medida que voy leyendo, pero ocurre que a veces te pasas un poco y luego te das cuenta... Cada martes corrijo hora y media, y me parece que es suficiente. El otro día una alumna me pidió perdón y luego vi por qué: en lugar de 250 palabras había escrito 500. “Oye, maja, te dije 250”. “Por eso te pedí perdón”.

A pesar de este panorama, los profesores tardan relativamente poco en devolver los escritos, ya corregidos, a los estudiantes, un aspecto importante y positivo, pues,

cuanto más tiempo tarde en ver su trabajo, menos motivado estará el estudiante para releerlo (Cassany 1993:48). Seis profesores del estudio dicen que tardan entre dos y cuatro días, un profesor tarda cinco días o más, y tres tardan uno o dos días.

¿Y qué ocurre después con estos textos? El enfoque adoptado determina el trabajo posterior de los estudiantes con sus textos. La pregunta 11 (*¿Qué hacen los alumnos con sus textos ya corregidos?*) obtuvo las siguientes respuestas:

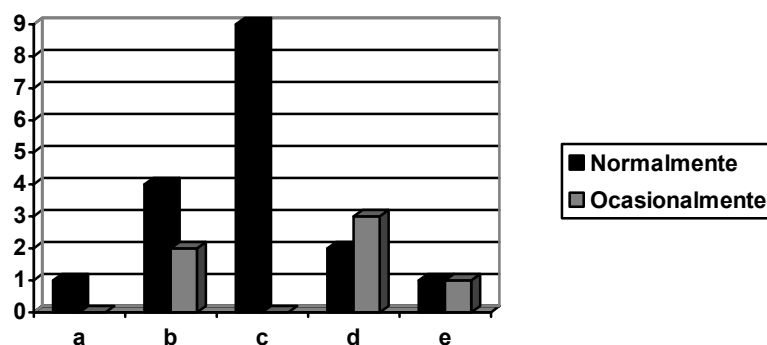


Fig. 18.- *Actuaciones de los estudiantes posteriores a la corrección.*

Así pues, solamente un profesor dice que no sabe qué hacen sus alumnos con los textos ya corregidos (a). La mayoría dedica un tiempo de clase a la revisión y preguntas por parte de los estudiantes (c). En cuanto a la reescritura, aunque cuatro profesores dicen que les piden a los alumnos normalmente que reescriban sus trabajos enmendando los errores (b), parece que no se los vuelven a entregar, pues una profesora añadió: “Se lo pido, pero no sé si lo hacen o no”. Dos profesores habitualmente hacen que los propios estudiantes corrijan los errores y vuelvan a entregar sus trabajos (d), y tres lo hacen ocasionalmente. Por último, es de reseñar la poca rentabilidad posterior de estos trabajos, puesto que solamente un profesor declara utilizarlos durante el curso para diferentes actividades (e) y otro lo hace ocasionalmente. Por lo tanto, y como regla general, los trabajos de los estudiantes son elaborados en solitario, leídos y corregidos por el profesor, examinados durante unos minutos en la clase y guardados en una carpeta. Queda al arbitrio del estudiante decidir si le serán de utilidad o no en el futuro.

2.4. LAS CREENCIAS Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES CON RESPECTO A LOS ERRORES Y A LA CORRECCIÓN

Los datos que daremos en este apartado están basados en el Cuestionario y en la Comparación de Correcciones.

2.4.1. POSICIÓN TEÓRICA

Hay un alto grado de acuerdo entre los profesores del estudio con respecto a tres cuestiones:

a) La inexistencia de diferencias entre los errores escritos y los orales en lo referente al grado de irritación del receptor y en su posibilidad de fosilización. Todos los profesores consideran que los errores escritos no se fijan ni se fosilizan más que los orales, y que no resultan más irritantes (Cuestionario, pregunta 12, ítems a y c).

b) El lugar de los errores en el proceso de aprendizaje. Las respuestas de los profesores a las preguntas del Cuestionario (pregunta 12, ítems b, d, e, f, k y l) muestran también bastante acuerdo, aunque no tanto como las del punto anterior.

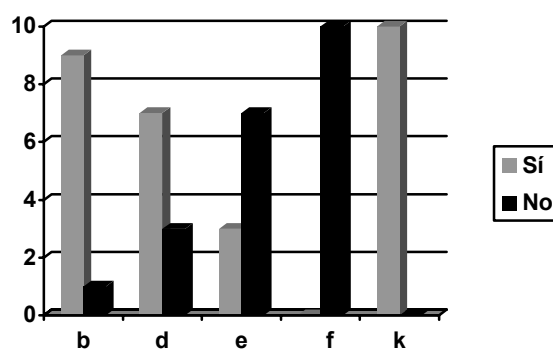


Fig. 19.- *Opiniones de los profesores sobre el papel de los errores en el proceso de aprendizaje.*

Son unánimes, como vemos, dos consideraciones: los diez profesores piensan que es beneficioso para el aprendizaje que los alumnos se arriesguen a expresar ideas para las que no están lingüísticamente preparados, aunque así se produzcan más errores

(k), y todos ellos están en desacuerdo con que es preferible evitar de antemano que los errores se produzcan porque corren el riesgo de quedar fijados (f). Así pues, todos los profesores se alejan de una visión conductista del error. El dato que aporta el Cuestionario, sin embargo, no siempre se corresponde con el que aportan otros instrumentos; así, dos de los profesores decían en la Comparación de Correcciones, hablando de la tarea B:

Yo le aconsejaría eso, frases muy cortitas, con puntos, que se deje de dibujos, porque es verdad que luego, en niveles más altos, se arriesgan y hay algunos que son ejercicios estupendos con muchos más errores que este, pero cuando pueden arriesgarse. Cuando están en estos niveles pequeños, yo les digo, siempre: "Puntos y frases cortas: Vivo en España. Mi casa es..." Digo: "Dejaos de intentar..."

Me parece muy grave "yo trabaja", porque como empiece a decirlo ya no se le quita nunca.

Respecto de los demás puntos, en conjunto la posición teórica de estos profesores está en correspondencia con el estado de pensamiento actual respecto de los errores y su significado: son conscientes en su mayoría de que los errores son inevitables en el proceso de aprendizaje (b), saben que algunos errores no solamente no tienen un significado negativo sino que indican que el estudiante está progresando (d), y piensan que el hecho de que un estudiante haya utilizado correctamente varias veces por escrito una forma no significa que haya desaparecido para siempre la posibilidad de error (e). El carácter cíclico del desarrollo de la interlengua y su incidencia en los errores está presente en algunas afirmaciones de los profesores y a veces les empuja a tomar decisiones sobre la corrección de determinados aspectos; así, un profesor que no ha marcado en las Tareas de Corrección los errores relacionados con la oposición "ser / estar" dice:

A veces te los encuentras en tercero y en cuarto y siguen con lo mismo... Entonces, como se hace en todos los cursos sistemáticamente, poco a poco se les va quedando... Cuando llegas a "ser" y "estar", siempre haces un repaso del año anterior y luego sigues hacia adelante (Comparación de Correcciones)

c) La relación entre calidad de la escritura y corrección lingüística.

Cuatro cuestiones de la pregunta 12 del Cuestionario (g, h, i y j) se dirigen a averiguar cómo los profesores relacionan la corrección lingüística con la calidad de la

escritura. Se trata de ver si consideran que la corrección lingüística es una condición suficiente, una condición necesaria o bien una más de las características de un buen escrito. También en este aspecto se manifiesta un amplio acuerdo entre los profesores, como se puede ver en la figura 20:

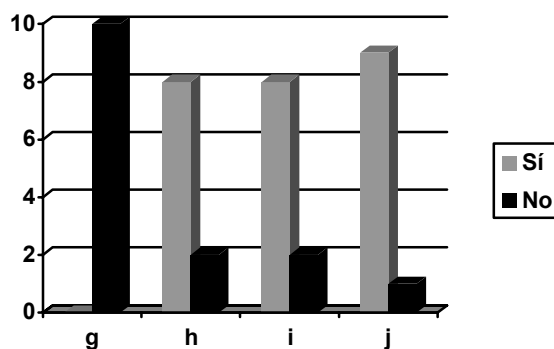


Fig. 20.- *Opiniones de los profesores sobre la relación entre la calidad de la escritura y la corrección lingüística.*

Ninguno de los profesores considera que la corrección lingüística sea una cualidad suficiente para que un escrito sea considerado bueno (g); por el contrario, la gran mayoría opina que un buen escrito es algo más que un escrito sin errores de código (h) y que un escrito sin errores de código puede ser un mal escrito (i), aunque dos profesores entran en contradicción consigo mismos al no suscribir estas dos últimas opiniones y sí la formulada en (g). Por último, el 90 % de los profesores opina que un buen escrito puede contener errores lingüísticos, lo que quiere decir que la corrección lingüística es solamente vista como una de las cualidades de un buen escrito, pero ni siquiera como una condición necesaria.

Se desprende de lo anterior que los profesores son conscientes de que escribir bien es algo más que escribir sin errores. Esta línea de pensamiento está en consonancia con la visión predominante en la actualidad en la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras, segundas lenguas y lenguas maternas. Sin embargo, encontraremos al analizar las Tareas de Corrección y los Textos Corregidos que esta consciencia de la complejidad de la escritura no implica que se haya trazado el puente necesario entre la teoría y la práctica (§ 2.5.1.).

2.4.2. ACTITUDES PERSONALES Y PROFESIONALES ANTE LA CORRECCIÓN

Parte de la pregunta 2 del Cuestionario, en concreto los puntos (a), (b), (c), (e), (f) (g), (k) y (m), persigue explorar los sentimientos y actitudes que la corrección genera entre los profesores, tanto desde el punto de vista personal como profesional, pues ninguna actividad educativa puede explicarse si no se tienen en cuenta los factores personales de los individuos en ella implicados.

Aportamos a continuación los datos que proporciona el Cuestionario y que después comentaremos, completando el comentario con observaciones sobre la actuación de los profesores en la Comparación de Correcciones:

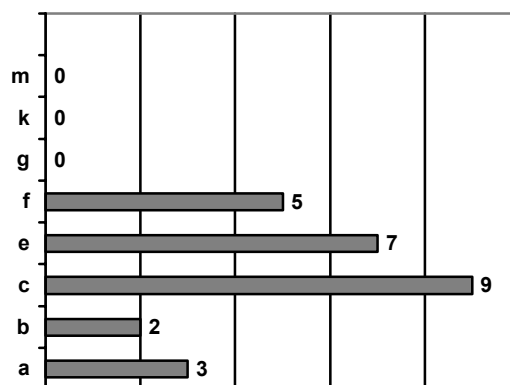


Fig.21.- *Actitudes y sentimientos ante la corrección.*

Para interpretar algunos datos, ha de tenerse en cuenta que los intentos de las últimas décadas de proporcionar el mayor grado de objetividad posible a ciertas actividades docentes (como, por ejemplo, la evaluación) han impregnado el ánimo de muchos docentes de tal modo, que expresar sus actitudes personales puede parecerles algo poco profesional. En concreto, y como ejemplo extremo, un profesor del estudio no quiso contestar a la mayoría de estos puntos -todos excepto el (c)- por los siguientes motivos:

La mayoría de estas afirmaciones describen sentimientos y no ideas sobre la corrección. Para mí corregir forma parte de mi trabajo igual que explicar vocabulario... Que los alumnos no miren lo corregido, que yo esté muy cansad@ o que los estudiantes vuelvan a cometer otra vez el mismo error son detalles accesorios, en mi opinión. (Cuestionario)

No es esta, sin embargo, nuestra opinión. Cuando los alumnos no miran lo corregido o cuando al profesor le aburre corregir -con lo que esto conlleva-, hay que reflexionar sobre si lo que estamos haciendo es positivo y útil para alguien, o si lo hacemos porque pensamos que forma parte de nuestro trabajo, porque nos lo han inculcado siglos de una tradición que no cuestionamos. En otras palabras, si nuestro objetivo final es que los estudiantes aprendan, o mantener nuestro status docente.

Por lo demás, la mayoría de los profesores se siente satisfecha con el trabajo de corrección que realiza (e) y no manifiesta sentirse descorazonada cuando los mismos errores se repiten a lo largo del curso después de ser corregidos (a). Sin embargo, la mitad de los profesores reconoce que le aburre corregir (f) y ninguno afirma que le guste corregir (g). Una posición intermedia entre (f) y (g) la manifiesta este profesor, que parece concebir la corrección como una actividad de comunicación con los alumnos y de evaluación formativa:

A mí no me gusta corregir cuando no conozco a los alumnos. Cuando son los míos, sí, porque, primero, por curiosidad, vas a saber cómo piensan de algunas cosas, vas a conocerlos más, y segundo, porque vas viendo también si hay mejoría o no la hay. Con los míos, me interesa lo que escriben. Me cuesta ponerme, pero esa tarde me siento y al día siguiente los entrego y, sin que sea una diversión, sí lo hago con... (Comparación de Correcciones)

Llama la atención que ningún profesor mostrase su acuerdo con el punto (k) -"Mi estado de ánimo influye mucho en las correcciones que hago"-, hecho seguramente atribuible al deseo de objetividad mencionado anteriormente.

En cuanto a las preguntas más relacionadas con el papel del profesor, es curioso que no exista un número igual de respuestas afirmativas en la cuestión (c) -"Estoy convencido/a de la utilidad de la corrección de los trabajos escritos"- y en la cuestión (e) -"Estoy satisfecho/a del trabajo de corrección que realizo"; aunque en su mayoría los profesores suscriben ambas afirmaciones, hay más respuestas afirmativas sobre la utilidad que sobre la satisfacción. Puesto que la corrección de los trabajos escritos parece consustancial a la tarea del profesor de lenguas, es importante estar convencido de que el trabajo que hay que hacer será útil; pensar lo contrario supondría considerar inútiles muchas horas de trabajo a lo largo de la vida de un profesor. En cambio, cuando

tienen que juzgar su grado de satisfacción, algunos profesores parecen abrigar ciertas dudas.

Sobre lo que los estudiantes y la sociedad en general demandan del profesor en materia de corrección, los profesores no sienten una gran presión: ninguno de los profesores que contestaron cree que se espere de ellos que dediquen gran parte de su tiempo a la corrección (m), y solamente dos creen que si corrigieran menos trabajos, los estudiantes pensarían de ellos que no tienen ganas de trabajar (b).

En las sesiones de Comparación de Correcciones tuvimos la oportunidad de observar cómo los profesores interaccionaban al comentar sus correcciones. Observando sus reacciones ante desacuerdos del compañero o al explicar diferencias entre su corrección y la de su compañero, pudimos establecer tres tipos de actitud que están en relación con el mantenimiento del status profesional. Igual que Radecki y Swales (1988)⁵⁶ observaban tres tipos de estudiantes según su reacción a las correcciones del profesor (§ 1.7.2.), y usando la misma terminología, podríamos establecer tres tipos de profesores:

a) Receptivos: aceptan algunas de las correcciones de sus compañeros como mejores que las suyas o se dan cuenta de algún error que cometieron al corregir o de algún punto que deberían haber corregido y no detectaron. Se trata de profesores preocupados ante todo de que su trabajo tenga una utilidad y esté correctamente hecho, y que no sienten su imagen profesional en peligro. Constituyen la mayoría del colectivo estudiado, y algunas de sus actitudes se reflejan en las siguientes citas:

Yo he puesto "espero que pueda aprender", pero no me gusta mucho la corrección. Además, no es posible. Me parece más ajustado "espero poder aprender".

Yo no me he dado cuenta del problema de la -í-, pero ahora que lo estoy viendo tienes razón que debe de ser un problema técnico.

Cuando un error ya lo he corregido o se repite mucho, no lo corrijo constantemente en la redacción, un poco para no sobrecargarlo, aunque sí es cierto, me estoy dando cuenta ahora, que puede llevar a confusión. "¿Por qué lo corrige en unos sitios y en otros no?"

⁵⁶ "ESL student reaction to written comments on their written work", *System*, 16, pp. 355-365; apud McDonough 1995 y Ferris 2003.

Yo no he subrayado "soy" sencillamente porque no lo he visto. ¡Y cuidado que lo corregí con cuidado!

b) Resistentes: no admiten que pueda ser mejor ninguna de las decisiones de su compañero, justifican todas sus correcciones -a veces con explicaciones improvisadas- y no reconocen la posibilidad de que puedan haber omitido involuntariamente algún error. Se trata de profesores preocupados por su imagen profesional, que pueden sentir amenazada ante la posibilidad de equivocarse. Estas actitudes impregnan, en nuestra opinión, las siguientes palabras:

"He gustado" no lo he corregido porque no me ha saltado a la vista, pero evidentemente no es un error muy fuerte, muy grave, porque no... [sin embargo, unas líneas más abajo aparece el mismo error y sí está corregido]

"Espero de este curso que sería" por alguna razón no te cae bien, no te suena bien; sin embargo, "espero que puedo aprender" parece que sí que se puede, en esta etapa se puede pasar como algo comprensible [explica por qué ha corregido la primera oración y no la segunda]

c) Semi-resistentes: aunque no buscan explicaciones improvisadas o intentan justificar sus omisiones o posibles errores, tampoco los comentan en voz alta y procuran cambiar de tema ante las observaciones de su compañero.

Sobre la relación entre el desarrollo de la carrera profesional y los cambios en la práctica de la corrección, de los diez profesores, ocho respondieron a la pregunta 19 del Cuestionario que no siempre habían corregido del mismo modo, aunque no todos explicaban en qué sentido y por qué habían cambiado. Las tendencias de cambio y las razones más repetidas fueron:

- Cambio de la corrección directa a la indirecta por la creencia de que de este modo los alumnos aprenden más.
- Tendencia a marcar menos errores con el paso del tiempo, especialmente aquellos que el estudiante por su nivel no puede entender.

2.4.3. LA NORMA DE REFERENCIA

En la pregunta 14 del Cuestionario propusimos a los profesores que decidieran si corregirían, en un texto escrito de nivel intermedio o avanzado, diferentes formas gramaticales o estructuras que habíamos subrayado en once oraciones, con el fin de averiguar qué tipo de norma seguían con respecto a tres tipos de fenómenos: la variación geográfica, los "errores" que están muy extendidos entre los nativos pero que la norma académica no acepta, y determinadas producciones que no son erróneas desde un punto de vista académico, pero que, por influencia de las gramáticas latinas y la tradición escrita (§ 1.3.1.1.), muchos profesores y otros nativos siguen considerando errores.

Las oraciones que incluían formas ajenas al español peninsular estándar eran la a) (“Ayer en la mañana fui al supermercado”), la e) (“No estuve nunca en Sevilla. Tengo ganas de ir”) y la i) (“Después que se fueron, todo quedó tranquilo”). Las respuestas de los profesores se recogen en el siguiente gráfico:

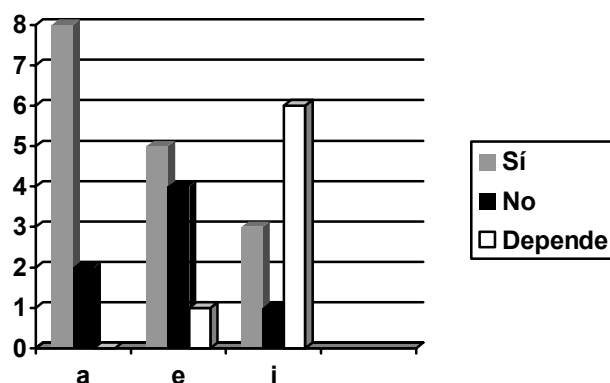


Fig. 22.- *Respuesta de los profesores a la corrección de variantes ajenas al español peninsular.*

Las respuestas del colectivo, como vemos, son muy diversas y no responden a un criterio formado con referencia a la variación geográfica. Individualmente, la mayoría de los profesores tampoco manifiesta una coherencia de criterio; solamente dos profesores tratarían del mismo modo las tres formas, pero en un caso para corregirlas todas y en el otro para no corregir ninguna.

Un segundo grupo de oraciones intenta ser representativo del tipo de errores (o vulgarismos, vicios, etc., siempre hablando desde la perspectiva académica) comunes entre la población nativa. Las respuestas aquí son diversas respecto a los diversos errores, lo que en este caso tiene más lógica porque entre estos errores hay algunos más estigmatizados que otros, como lo está, por ejemplo, el uso de "que su" en lugar de "cuyo/a/os/as" (oración c), frente al uso de "a por" (oración f), que, aunque considerado vulgar por la RAE (§ 1.3.1.1.), los propios profesores con seguridad utilizan. Es normal, por tanto, y no falta de coherencia, que un profesor diga que corregiría unos errores de este grupo y otros no. El problema es que, aunque en todos los casos menos en la oración f, hay una mayor tendencia a la corrección, en ningún caso hay coincidencia plena entre los profesores, tal como se puede apreciar a continuación:

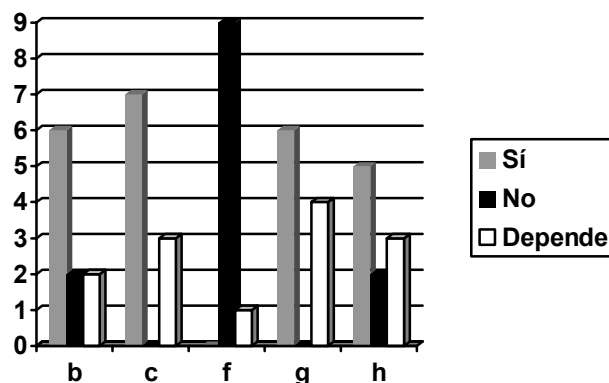


Fig. 23.- *Respuestas de los profesores ante la corrección de formas no normativas muy extendidas entre los hablantes nativos en España.*

El último grupo de oraciones (d, j y k) representa en realidad dos tipos de problemas. Por un lado, incluimos una cuestión de concordancia *ad sensum*, aceptada por la RAE, pero que muchos usuarios consideran incorrecta aduciendo que la RAE no admite este tipo de construcciones ("El noventa por ciento de los madrileños viven en pisos", oración k). Por otro lado, aparecían dos oraciones en las que no se da la correlación temporal, pero que también son aceptables, siempre y cuando el contexto permita el mantenimiento del tiempo presente: "Lo pintó de color negro para que no se noten las manchas" sería posible si la pared sigue pintada de color negro y "Me dijo que le gusta más el azul que el rosa" sería aceptable si le sigue gustando más el azul que el rosa, o suponemos que le sigue gustando porque ha pasado poco tiempo desde que nos lo dijo. Así pues, siguiendo estrictamente la norma académica, las respuestas adecuadas

en este caso hubieran sido, para la oración (k), no corregirla, y para las oraciones (d) y (j), depende del contexto, pues en algunos contextos sí serían incorrectas. Las respuestas de los profesores fueron las siguientes:

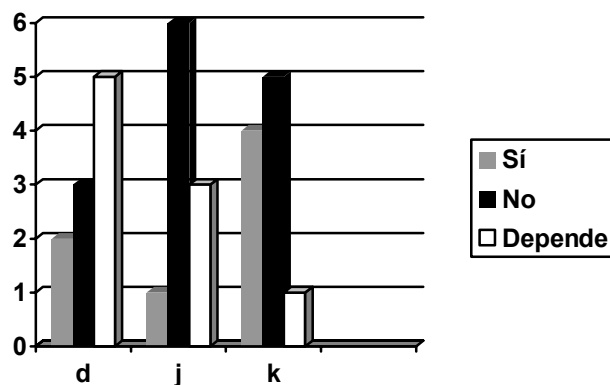


Fig. 24.- *Respuestas de los profesores ante la corrección de formas normativas que con frecuencia son consideradas incorrectas.*

Tampoco vemos, como se puede apreciar, ninguna respuesta unánime o casi unánime a ninguno de los tres enunciados. Sin embargo, dos profesores fueron coherentes al marcar que no corregirían ninguna de las tres oraciones. Asimismo, otros dos profesores contestaron de acuerdo con la norma académica: "depende" para las oraciones (d) y (j), y "no" para la oración (k).

Comenzamos a apreciar ya un fuerte contraste entre un acuerdo bastante generalizado en lo referente a cuestiones teóricas (§ 2.4.1.) y una gran dispersión de opiniones cuando pasamos a la práctica. Dada la incidencia que esta diferencia de criterios puede tener en la formación de los estudiantes y en la evaluación final, parece recomendable que los profesores, al menos agrupados en cada departamento, tomen decisiones comunes referentes a la norma lingüística.

En las sesiones de Comparación de Correcciones asomaron también consideraciones sobre la corrección o adecuación de determinadas formas que un profesor había corregido y el otro no. En ellas se percibe la aplicación de la *norma subjetiva* (§ 1.3.1.1.):

"Estimada Marisa" me parece muy familiar para la profesora. A mí me resulta raro que me llamen por el nombre de pila, encuentro más normal que me digan "estimad@ profesor@".

"A mí me sonaba más natural "pasé". No lo he tachado, pero no me sonaba muy natural" [se refiere a la oración "Estuve seis meses en Pineda de Mar"]

Tú has subrayado "de Holanda", ¿y por qué? ¿Holandés? ¿Ponerlo con adjetivo? Yo lo he dejado, porque no me ha parecido un error, aunque sea más usado [se refiere a la oración "Soy un estudiante de Holanda"]

Por último, hemos de señalar que en algunos casos, aunque no muy frecuentemente, en estas conversaciones surgió también algún caso de corrección no por referencia a una norma, sino por metarrepresentación (§ 1.6.2.1.). Así, por ejemplo, un profesor marca una parte del texto porque piensa que el estudiante ha llegado a ese resultado, que es aceptable, por el mal uso de una regla o por casualidad, y su compañero no está de acuerdo en corregir por esta causa:

- "Lo básico", me parece peligroso con este "lo", porque esto... No sé hasta qué punto una persona de este nivel domina estas construcciones... Sé que a menudo el "lo" tienden a identificarlo con un artículo masculino...

+ A mí lo de pensar que la alumna con este "lo"... me parece demasiado presuponer. Si está bien, pues está bien. [hablan de la oración "Aprendí lo básico de la lengua española"]

De hecho, el mismo profesor, hablando de otra oración sobre cuya adecuación a la intención comunicativa de la alumna tiene dudas, dice:

Si conocieras a la alumna, ahí ya no tendrías tantas dudas, porque serías consciente de lo que puede hacer.

Otro caso que podría atribuirse a metarrepresentación es el de la construcción "Espero de este curso que..." (Tarea de Corrección A), que corrigieron cuatro profesores cambiándola por "Espero que este curso...". Ambas construcciones son correctas y la diferencia entre ellas es que la primera implica una información compartida, una mención previa del tema que puede haberse producido, por ejemplo, por una pregunta del profesor, y, al ser una situación más específica, es una construcción menos utilizada. La corrección de estos profesores puede deberse a la creencia de que el alumno ha producido esa forma menos habitual por casualidad y no por razones discursivas.

Otra explicación posible de la corrección de "Espero de este curso que..." y otras similares es la aplicación de lo que en el apartado 1.3.1.1. denominamos la *norma del aula*. Como ya se dijo en ese apartado, está constatado que los profesores a veces rechazan determinadas producciones no porque sean incorrectas, sino porque no son las esperadas en ese momento y contexto: porque el estudiante no está practicando lo que se le ha enseñado, porque la forma que utiliza es menos usual y no ha sido enseñada en el aula, etc. Puede que algunos profesores estén aplicando esa norma cuando corrigen, por ejemplo, "Soy ama de casa pero mi marido trabaja..." (Tarea de Corrección B) y proponen "Soy ama de casa y mi marido trabaja...", o marcan como incorrecto el "pero" de "Hablo poco español pero no practicar mucho" (Tarea de Corrección B). Uno de los profesores se plantea si se trata de un error o no, y lo relaciona con la relativa facilidad de aprendizaje de uso del nexa "pero":

Realmente no es que sea erróneo; tiene un efecto diferente, se interpreta diferente. Casi, casi, yo no sé hasta qué punto la persona es consciente, pero hay casi como un sentimiento de compensación, podría haberlo: "Yo soy ama de casa pero mi marido trabaja en el aeropuerto, cuidado". "Pero", además, se aprende bastante rápido. Yo no me atrevía a decir que era incorrecto. Lo marqué para estar segur@ de que ella está diciendo lo que quiere decir y no otra cosa. (Comparación de Correcciones)

2.5. LOS PRINCIPIOS Y LAS PRÁCTICAS

2.5.1. EL CENTRO DE ATENCIÓN DE LAS CORRECCIONES

2.5.1.1. Las Tareas de Corrección A y B

En el apartado 2.5.1.2. analizaremos cuál es el centro de atención de las correcciones de los profesores estudiados, y para ello partiremos en primer lugar de los datos obtenidos de las Tareas de Corrección. Por ello dedicamos este primer apartado a la descripción de los Textos A y B, y a las categorías adoptadas para el análisis posterior.

Basaremos nuestros datos en una relación previa de todos los aspectos corregibles de cada texto, sin tener en cuenta por el momento el nivel de las estudiantes,

que será un aspecto importante al analizar los criterios que los profesores han utilizado para seleccionar los puntos de corrección, y que comentaremos en el apartado 2.5.2.

Los puntos corregibles de la Tarea A se muestran en la siguiente tabla:

Nº	Línea	Texto del estudiante	Corrección	Área
1	2	este <u>colegio</u>	esta escuela	Léxico
2	2	<u>colegio</u>	colegio	Caligrafía
3	2	<u>vivió</u>	vivi	Persona del verbo
4	2	<u>vivió</u>	vivi	Caligrafía
5	3	<u>mí</u> abuelo	mi abuelo	Caligrafía
6	3	Pineda de Mar. <u>Que es</u> cerca de Barcelona	Mar, que ...	Puntuación
7	3	<u>es</u> cerca de Barcelona	está	Oposición "ser / estar"
8	3	<u>Apprendí</u>	Aprendí	Grafía
9	3	lo <u>basíco</u>	básico	Acentuación
10	4	<u>me</u> fue a un instituto partícul	-eliminar "me" -	Pronombre personal
11	4-5	<u>fue</u> a un instituto partícul	fui	Persona del verbo
12	4	<u>instituto</u>	instituto	Caligrafía
13	5	<u>partícul</u>	particular	Caligrafía
14	5	<u>partícul</u>	particular	Forma léxica
15	4-5	un <u>instituto partícul</u>	una academia (privada)	Léxico
16	5	me fue a un instituto partícul en Barcelona que se <u>llame</u>	llama / llamaba	Selección verbal en oración subordinada
17	5	Soy <u>un</u> estudiante	una	Género
18	5	<u>estudiante</u>	estudiante	Caligrafía
19	5	Soy un estudiante <u>de</u> <u>Holanda</u>	holandesa	Función
20	6	<u>Madrid</u>	Madrid	Caligrafía
21	6	Madrid no me <u>he</u> gustado tanto	ha	Persona del verbo
22	7	<u>tambien</u>	también	Acentuación
23	7	<u>gymnasío</u>	gimnasio	Grafía
24	7	<u>gymnasío</u>	gimnasio	Caligrafía
25	7	Espero de este curso que <u>sería</u> bueno	sea	Selección verbal en oración subordinada
26	8	Y espero <u>que puedo</u>	poder	Selección verbal en oración subordinada
27	8	<u>apprender</u>	aprender	Grafía
28	8	Me <u>gustería</u>	gustaría	Conjugación
29	8	<u>apprender</u>	aprender	Grafía
30	8-9	Me <u>gustería</u> aprender <u>todo</u> en español	de todo (gramática, léxico, a hablar	Función

			mejor, a escribir mejor, etc.)	
31	9	Cuando <u>acaba</u> el curso	acabe	Selección verbal en oración subordinada
32	9	<u>quíero</u>	quiero	Caligrafía
33	9	quíero <u>que lo hablo</u> bien	hablarlo	Selección verbal en oración subordinada
34	9	<u>bien</u>	bien	Caligrafía
35	9	No creo que haya <u>algo</u>	nada	Doble negación
36	9-10	No creo que haya algo que a <u>mí</u> no me <u>gusto</u>	-eliminar "a mí"-	Pronombre personal
37	10	No creo que haya algo que a mí no me <u>gusto</u>	guste	Selección verbal en oración subordinada
38	9-10	No creo que haya algo que a mí no me <u>gusto</u> . <u>Pero</u> no soy seguro	guste, pero	Puntuación
39	10	no <u>soy</u> seguro	estoy	Oposición "ser / estar"
40	10	no soy <u>seguro</u>	segura	Género
41	10	me <u>he</u> gustado mucho	ha	Persona del verbo
42	11	<u>cambíara</u>	cambiaré	Acentuación
43	11	<u>cambíara</u>	cambiaré	Persona del verbo
44	11	<u>opínion</u>	opinión	Acentuación
45	11	<u>Pienso</u>	Pienso	Caligrafía
46	11	<u>idíoma</u>	idioma	Caligrafía
47	12	<u>quero</u>	quiero	Conjugación
48	12	<u>aprender</u>	aprender	Grafía
49		Uso de un solo párrafo en todo el escrito	Dividir en dos párrafos: 1. Presentación personal 2. Experiencia y expectativas de aprendizaje	Distribución en párrafos
50		Información mal estructurada	Reestructurar teniendo en cuenta los temas de los dos párrafos	Estructura informativa
51		Falta de fecha en la carta	Escribir fecha al comienzo	Adecuación al género (carta)

Fig. 25.- Descripción de los puntos corregibles de la Tarea A.

Algunos errores se solapan, en el sentido de que corregir uno de ellos supone la desaparición del otro, como por ejemplo ocurre con los errores 1 y 2: si se cambia “colegio” por “escuela”, desaparece ya el error caligráfico. Hemos contabilizado cada

uno por separado porque algunos profesores corrigen el 1, otros el 2 y otros ninguno de ellos.

Puede resultar chocante que hayamos considerado algunos errores consistentes en escribir –í- en lugar de –i- como errores caligráficos y no ortográficos. Sin embargo, si se observa la recurrencia del error a lo largo del texto, y la convivencia de la grafía –í- con otra vocal acentuada en la misma palabra (por ejemplo, “vivió”, línea 2), la conclusión lógica es que no se trata de un desconocimiento de las reglas de acentuación, sino de una manera de escribir el punto de la –i- que hace que se confunda con un acento. Esto es relativamente frecuente en alumnos que tienen lenguas maternas en las que no existe el acento gráfico, y responde a modas de escritura (§ 1.3.2.). Dado que esta estudiante no es consistente tampoco en la escritura de las tildes, aunque su tendencia es a no escribirlas, cuando ha coincidido el signo –í- con la necesidad de una –i- acentuada (“sería”, “aprendí”), no lo hemos considerado error, dada la imposibilidad de saber si es mera coincidencia o una tilde escrita conscientemente. Además, en aquellas palabras en que aparecía el signo –í- y además había un error de acentuación (generalmente, falta de ella), solamente hemos contabilizado un error ortográfico, y no el caligráfico, del que hay suficientes muestras a lo largo del texto.

A continuación presentamos todos los puntos corregibles de la tarea A agrupados por categorías:

Categoría	Área	Número en la tarea A
1) GRAMÁTICA	Selección verbal en oración subordinada	6
	Persona del verbo	5
	Conjugación	2
	Oposición "ser/estar"	2
	Género	2
	Pronombre personal	2
	Doble negación	1
2) LÉXICO	Léxico (significado)	2
	Forma léxica	1
3) ORTOGRAFÍA	Grafía	5
	Acentuación	4
4) PUNTUACIÓN	Pausas fuertes y breves	2
5) ADECUACIÓN AL GÉNERO	Falta de fecha	1

6) ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	Distribución en párrafos	1
	Estructura informativa	1
7) PRAGMÁTICA	Función	2
8) CALIGRAFÍA	Escritura de la -i-	12
TOTAL		51

Fig. 26.- Clasificación y número de los puntos corregibles en la Tarea A de Corrección.

Los puntos corregibles de la Tarea B se encuentran en la siguiente relación:

Nº	Línea	Texto del estudiante	Corrección	Categoría de error
1	2	<u>Yo</u> estoy tailandesa	- eliminar "yo"-	Pronombre personal
2	2	<u>estoy</u> tailandesa	soy	Oposición "ser / estar"
3	2	<u>Estoy</u> ama de casa	Soy	Oposición "ser / estar"
4	3	trabaja <u>a</u> aeropuerto	en	Preposición
5	3	trabaja a Ø aeropuerto	- añadir "el" -	Artículo
6	3	aeropuerto <u>a</u> Barajas	de / en	Preposición
7	3	es <u>station manger</u>	"station manager" / director de terminal	Léxico
8	4	Antes yo <u>trabaja</u>	trabajaba	Selección de tiempo verbal
9	5	<u>family</u>	familia	Forma léxica
10	5	en la calle Julio Palacios Ø cerca de la Vaguada	Palacios, cerca	Puntuación
11	5	Me <u>gustar</u> mucho	gusta	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
12	5	Me gustar mucho <u>vivo</u> aquí	vivir	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
13	5	Me gustar mucho vivo <u>aquí</u>	en esta zona	Deixis
14	5	Aquí	aquí	Acentuación
15	6	me <u>gustar</u> comprar	gusta	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
16	6	comprar <u>las</u> cosas	- eliminar "las"-	Artículo
17	6	comprar las cosas y <u>las</u> comidas	- eliminar "las"-	Artículo
18	6	comprar las cosas y las <u>comidas</u>	comida	Número en sustantivos contables / no contables
19	7	<u>Yo</u> estudio	- eliminar "yo"-	Pronombre personal
20	7	Yo <u>estudio</u> curso primero	estudié / he estudiado	Selección de tiempo verbal
21	7	<u>curso primero</u>	primer curso / - eliminar "curso"-	Orden de palabras
22	7	estudio curso primero	en	Preposición

de español a la escuela				
23	7	a la escuela de idiomas <u>aqui</u>	en esta escuela de idiomas	Deixis
24	7	<u>aqui</u>	aquí	Acentuación
25	7	Me <u>perece</u>	parece	Forma léxica
26	7-8	<u>Me perece español más disfcil</u>	El español me parece muy difícil / Me parece que el español es muy difícil	Estructura de la oración
27	8	Ø español	- añadir "el" -	Artículo
28	8	Me perece español <u>más disfcil</u> porque los verbos tiene que cambia	muy	Diferencia entre "más / muy"
29	8	<u>disfcil</u>	difícil	Forma léxica
30	8	<u>disfcil</u>	difícil	Acentuación
31	8	<u>los verbos tiene que cambia</u>	hay que cambiar los verbos / los verbos cambian / los verbos tienen que cambiar	Estructura de la oración
32	8	<u>segui para</u>	según	Preposición
33	8	segui para Ø subdito	- añadir "el" -	Artículo
34	8	<u>subdito</u>	sujeto	Forma léxica
35	9	<u>feminiro</u>	femenino	Forma léxica
36	9	<u>family</u>	familia	Forma léxica
37	9	Mi family habla Tai y <u>poco ingles</u>	un poco de	Oposición "poco/un poco de" + sustantivo
38	9	<u>ingles</u>	inglés	Acentuación
39	9	Mi family habla Tai y poco ingles Ø en casa solo yo hablo español	inglés; en casa	Puntuación
40	10	<u>Yo hablo poco español</u>	- eliminar "yo" -	Pronombre personal
41	10	no <u>praticar</u> mucho	practico	Forma léxica
42	10	no <u>praticar</u> mucho	practico	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
43	10	Puedo <u>compredo</u>	comprender	Forma léxica
44	10	Puedo <u>compredo</u>	comprender	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
45	10	<u>habla</u> es muy difícil	hablar	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
46	11	<u>difcil</u>	difícil	Acentuación
47	11	Me gusta <u>hacer grupo</u> en clase	trabajar en grupo / hacer grupos	Léxico
48	11	porque todos los <u>amigos</u> piensan	compañeros	Léxico
49	11	porque todos los <u>amigos piensan</u>	piensan	Conjugación

50	11	<u>piensen las cosas</u>	colaboran / cooperan	Léxico
51	12	<u>Me parece estudia español bueno</u>	Me parece que para aprender español bien	Estructura de la oración
52	12	Me parece <u>estudia español bueno</u>	aprender	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
53	12	Me parece <u>estudia español bueno</u>	aprender	Léxico
54	12	estudia español <u>bueno</u>	bien	Oposición "bueno / bien"
55	12	tengo que <u>habla</u>	hablar	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
56	12	tengo que habla con <u>española</u>	españoles	Género y número
57	12	<u>pe</u> riodico	periódico	Forma léxica
58	12	<u>pe</u> riodico	periódico	Acentuación
59	12	leer el <u>pe</u> riodico y <u>vi</u> o television	ver	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"
60	13	<u>te</u> levision	televisión	Acentuación
61	13	todos los <u>di</u> as	días	Acentuación
62	13	<u>Yo</u> intento	- eliminar "yo" -	Pronombre personal
63	13	Yo Ø intento	Lo intentaré	Pronombre personal
64	13	Yo <u>intento</u>	intentaré	Selección de tiempo verbal
65	13	Yo intento Ø Un saludo	intentaré.	Puntuación
66	14	Un saludo Ø Chutarat Naranong	saludo,	Puntuación
67	2	Yo estoy tailandesa. Tengo cuarenta años. Tengo un hijo y una hija	Soy tailandesa y tengo cuarenta años / Soy tailandesa. Tengo cuarenta años, y tengo un hijo y una hija	Uso de elementos de transición
68		Falta de fecha en la carta	Escribir fecha al comienzo	Adecuación al género (carta)

Fig. 27.- Puntos corregibles de la Tarea B de Corrección.

Igual que en el Texto A, algunos errores se solapan; así, el error 24, la falta de acento de "aquí", se corregiría ya subsanando el error 23. Los contabilizamos por separado por la misma razón que en el anterior texto.

El error 49 es interpretado como un error de conjugación, y no como un uso de subjuntivo por indicativo porque esta estudiante, al contrario que la autora del Texto A,

no parece mostrar conciencia de la existencia de los dos modos. En el momento de aprendizaje en el que está, no se ha abordado en clase ni la conjugación ni uso alguno del modo subjuntivo; por su modo de vida –tal como lo relata en su carta-, su práctica del español fuera del aula es escasa, por lo que tampoco por esa vía parece que pueda haber aprehendido la existencia de otro modo verbal que no ha estudiado en la escuela. Por lo general, su sintaxis es muy sencilla, limitándose al uso de oraciones simples o de oraciones coordinadas, que son básicamente las que ha estudiado en primer curso. Parece, pues, más lógico pensar que se trata de un error en la forma del verbo, quizá no muy diferente del error 25 (“perece”, por “parece”), por lo que, incluso, podría tratarse de un error que tuviera su origen en una confusión fonológica.

Resumimos a continuación los tipos de errores del Texto B:

Categoría	Área	Número en la tarea B
GRAMÁTICA	Oposición "infinitivo / verbo conjugado"	9
	Selección de tiempo verbal	3
	Oposición "ser / estar"	2
	Conjugación	1
	Pronombre personal	5
	Artículo	5
	Género y número	2
	Orden de palabras en el SN	1
	Preposición	4
	Oposición "poco / un poco de"	1
	Oposición "más / muy"	1
	Oposición "bueno / bien"	1
	Estructura de la oración	3
LÉXICO	Léxico (significado)	5
	Forma léxica	9
ORTOGRAFÍA	Acentuación	8
PUNTUACIÓN	Ausencia de puntuación necesaria	4
ADECUACIÓN AL GÉNERO	Falta de fecha	1
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	Deixis	2
	Ausencia de elementos de transición	1
TOTAL		68

Fig. 28.- Clasificación y número de los puntos corregibles en la Tarea B de Corrección.

2.5.1.2. Análisis de los datos

A lo largo del trabajo mantendremos separados en un primer momento los datos de las Tareas A y B por dos motivos:

1) Los puntos susceptibles de corrección de los dos textos presentados a los profesores varían en cuanto a la cantidad y en cuanto a las áreas lingüísticas afectadas por las correcciones, como se puede apreciar en las figuras 26 y 28.

2) Las investigaciones muestran que, aunque el profesor tenga unos criterios más o menos explícitamente definidos sobre lo que hay que corregir y lo que no, suele amoldar su corrección a cada escrito (Hyland 1998:280), teniendo en cuenta factores afectivos –fundamentalmente, que la corrección no resulte descorazonadora- y cognitivos –cuando el profesor lee el texto, realiza intuitivamente una evaluación holística que le orienta sobre la cantidad y el tipo de correcciones que el estudiante será capaz de asimilar-. Dado que existe una diferencia de nivel entre las dos estudiantes, lo normal es que los profesores se adapten a esta situación y adopten estrategias diferentes. Leamos al respecto las palabras de uno de los profesores hablando del Texto B:

Yo creo que no entregaría este texto así (...) Uno corrige a veces cosas sin darse cuenta de hasta qué punto está bien o está mal, y luego me di cuenta de que este texto así no se podía entregar, porque el alumno que vea esto se puede morir de la pena. Hay tanta corrección que... Marcaría solamente algunas cosas, o directamente usaría otro tipo de corrección: comentar en clase los problemas surgidos con los textos y hacer una corrección comunitaria, o quizá comentarlo con ella directamente... Entregar un texto así, con mucho rojo o mucha corrección... Si a mí me dan esto me sentiría como muy mal, pero claro, cuando me di cuenta ya estaba corregido.

Curiosamente, este profesor solamente había hecho cinco correcciones más en el texto B que en el Texto A. Puede que, al tiempo que iba corrigiendo, la evidencia de los abundantes puntos débiles de la estudiante del texto B le hiciera ir reduciendo el número de correcciones.

En primer lugar, mostraremos los datos de todos los profesores para cada una de las categorías de errores comunes a los dos textos (gramática, léxico, ortografía,

puntuación, adecuación al género y organización del texto), observando la mayor o menor variación existente dentro del colectivo de profesores, y finalmente veremos los porcentajes medios del conjunto del profesorado comparando las diferentes categorías. Comentaremos brevemente, por último, las dos categorías de análisis que surgen del Texto A (pragmática y caligrafía), pero no del Texto B.

Al final, haremos una comparación global del centro de atención de los profesores de español de las EE.OO.II. con las Tareas de Corrección que llevaron a cabo otros diez profesores de otras especialidades, instituciones y niveles educativos.

1) Gramática:

La variación entre profesores es alta, de un 40 % en el Texto A y de un 29 % en el B, tal como muestran los siguientes datos:

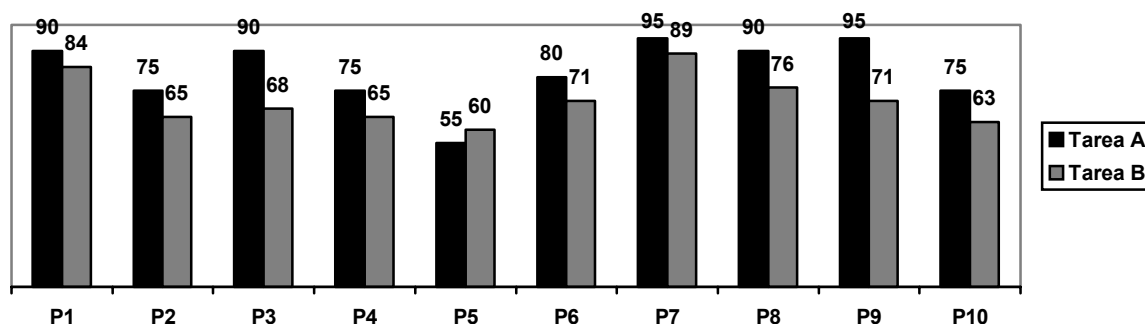


Fig. 29.- Porcentaje de puntos gramaticales corregidos en los Textos A y B.
Datos de todos los profesores.

Sea por los motivos afectivos y cognitivos antes expuestos, o por la dificultad de corrección del Texto B, el hecho es que, a pesar de que hay más errores gramaticales en él, la mayoría de los profesores (todos excepto uno, precisamente el que menos corrigió en el Texto A, P5) hacen menos correcciones.

Si ceñimos la medición a los quince errores de cada texto relacionados con el sintagma verbal (las cuatro primeras áreas dentro de la categoría de gramática del Texto A y las cinco primeras áreas del Texto B, ver Figuras 26 y 28), encontramos un mayor grado de consenso y también un porcentaje bastante más alto de correcciones:

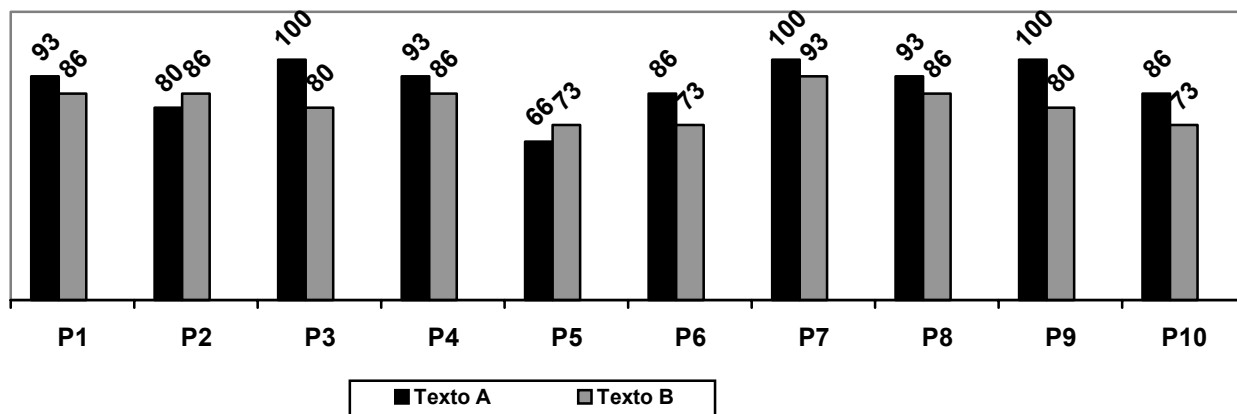


Fig. 30.- *Porcentaje de correcciones relacionadas con el sintagma verbal en los Textos A y B. Datos de todos los profesores.*

En el texto A, la diferencia máxima entre profesores se ha reducido a un 34 % y, si eliminamos al P5, que realmente distorsiona la media, la variación sería de un 20%, que es la misma que se da en el Texto B teniendo en cuenta a todos los profesores. Además de un mayor acuerdo, es notable el ascenso en la cantidad de correcciones respecto de las correcciones gramaticales en general. Ludwig (1982) señalaba que, en diversos estudios realizados sobre la irritación que provocan distintos tipos de errores en alemán, francés y español, se descubre que causan mayor irritación los relacionados con las formas verbales y el uso de los tiempos, frente a los errores que se dan dentro del sintagma nominal. Algunos profesores sacan a la luz este punto al hablar de la gravedad relativa de los distintos errores que han corregido:

Los verbos para mí es lo más importante, porque es lo que lleva el hilo de la comunicación, de lo que se va diciendo. Entonces los verbos siempre hay que corregirlos. Si cambias un verbo ya no... (Comparación de Correcciones)

El “pero” me parece grave, pero me parece todavía peor “practicar” en lugar de “practico”. Eso es hablar como los indios: yo practicar, tú practicar... (Comparación de Correcciones)

La primera afirmación es discutible a la luz de los estudios sobre inteligibilidad (Guntermann 1978, Chastain 1980, 1981, Fernández López 1988) y la segunda se relaciona directamente con la irritación que este tipo de errores provoca en los hablantes nativos ingenuos. En la pregunta 15 del Cuestionario se preguntaba a los profesores por los tres errores que más le irritaban o molestaban cuando corregían; ningún profesor marcó, sin embargo, el ítem (d): *Los errores típicos que sabes que casi siempre se*

producen: confusiones con “ser/estar”, con los tiempos del pasado, con las preposiciones, con el subjuntivo, etc. Probablemente, la razón profunda de la atención al sistema verbal en las correcciones esté en relación con la gran cantidad de tiempo de clase que este ocupa en el aprendizaje del español en la mayoría de las instituciones.

2) Léxico:

El texto A contiene pocos casos de errores relacionados con el léxico. Aun así, podemos apreciar una diferencia, que en el Texto B se corroborará con un número mayor de ejemplos, entre la corrección de los errores relacionados con el significado y los relacionados con la forma de la palabra, encontrándose mucha mayor unanimidad entre los profesores en la corrección de los segundos que en la de los primeros:

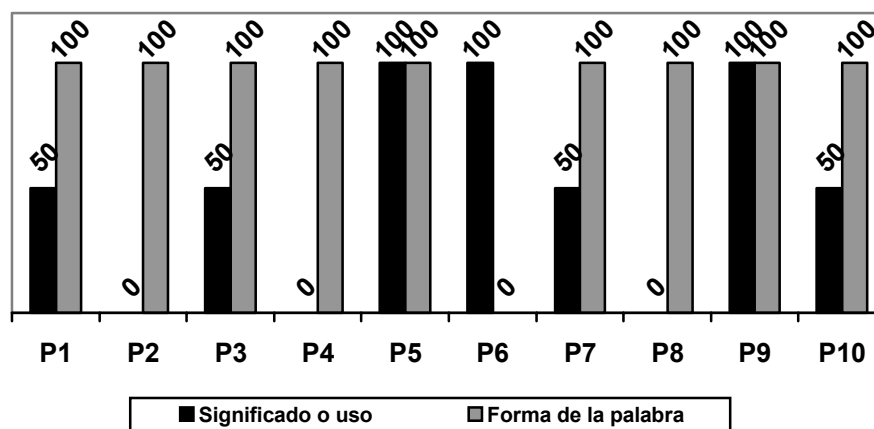


Fig. 31.- Porcentaje de puntos léxicos corregidos en el Texto A. Datos de todos los profesores.

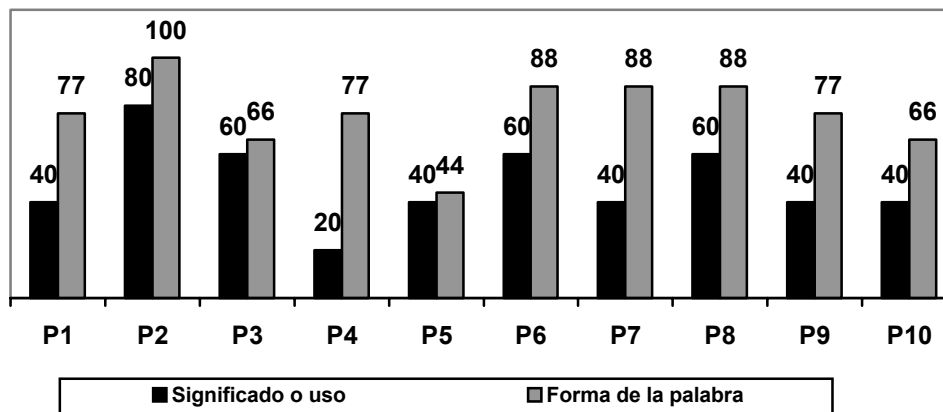


Fig. 32.- Porcentaje de puntos léxicos corregidos en el Texto B. Datos de todos los profesores.

En general, por lo tanto, se aprecia una mayor atención a la forma que al significado.

3) Ortografía:

También aquí tenemos que distinguir dos áreas –acentuación y resto de errores ortográficos-, pues hay mucho menos acuerdo, y por tanto, mayor variación, en la corrección de la primera que en la segunda:

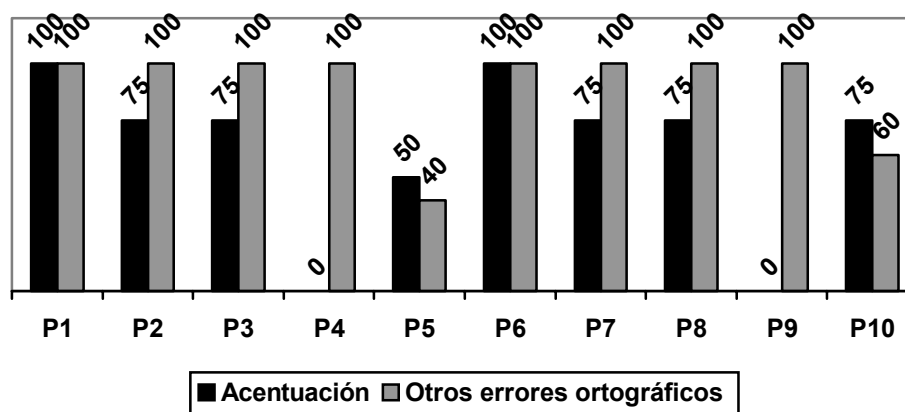


Fig. 33.- Porcentaje de puntos ortográficos corregidos en el Texto A. Datos de todos los profesores.

En el caso de los errores ortográficos no relacionados con la acentuación que aparecen en el texto A, existe en realidad, y a pesar de los datos, una unanimidad

absoluta en que deben ser corregidos, dado que, por un lado, el profesor P5 tiene por norma corregir una sola vez un error que se repite en el texto (como ocurre en este texto con “aprendí”, “aprender”, “aprender”, “aprender”, que este profesor solamente marca la primera vez que aparece), y por otro, el profesor P10, durante la Comparación de Correcciones, se dio cuenta de que había omitido involuntariamente los errores 8 y 27 (“aprendí”, “aprender”), aunque sí había marcado el 29 y el 48 (“aprender”, “aprender”). Es destacable que precisamente este uso de la doble -p- es señalado por dos profesores que no formaban pareja en la Comparación de Correcciones como un error que hay que corregir pronto, y ambos profesores utilizan el término “fossilizar”, que aparece en las transcripciones de las conversaciones únicamente en estas dos ocasiones:

En un nivel elemental no sería tan grave, pero en segundo y tercero sí, porque se fossiliza muchas veces el error.

Muchas faltas de ortografía no las he corregido. La doble -p- sí, porque es tan fácil la ortografía en español que, si se deja, se puede fossilizar.

En el Texto B no aparecen errores ortográficos propiamente dichos que no sean acentos, dado que los cambios de grafías como **perece* por “parece” o **feminiro* por “femenino” no incumplen ninguna norma ortográfica del español, por lo que los hemos considerado como errores en la forma de la palabra, aunque en el recuento final los uniremos a los de ortografía. En cuanto a los acentos, los datos de corrección son los siguientes:

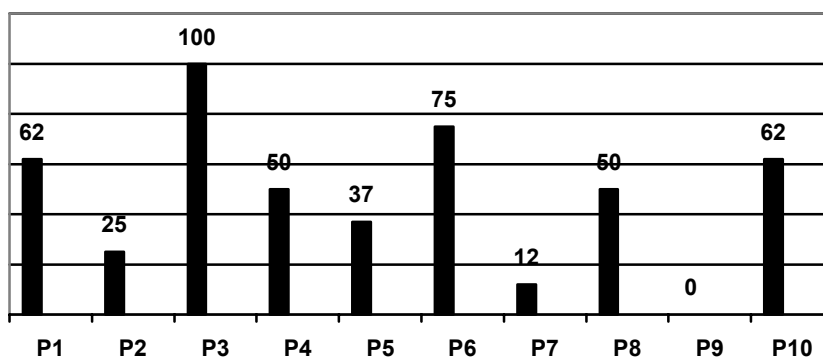


Fig. 34.- Porcentaje de errores de acentuación corregidos en el Texto B. Datos de todos los profesores.

La corrección de los errores de acentuación es uno de los puntos en los que más se diferencian los profesores y sobre los que no parece existir consenso. Encontramos profesores que los corrigen todos y profesores que no corrigen ninguno, y en medio, toda una gama de porcentajes de corrección. Este punto se discutió en algunas de las parejas que hicieron la Comparación de Correcciones, y se aportaron opiniones muy diferentes:

Yo en este nivel los acentos no los corrijo porque a mí me parece que las reglas de acentos son bastante difíciles de aprender y que, bueno, en 1º normalmente no se dan... Se puede entender el texto sin... No tiene importancia.

- Yo sí corrijo los acentos porque en teoría creo que deben aprender a acentuar en segundo y yo lo enseño en segundo.

+ Yo también enseño los acentos en segundo, algunos, no todos, pero como es la primera carta, pienso que todavía no lo saben. Entonces, es como que no los quiero liar con eso, aunque hay algunos acentos en concreto que yo marco incluso antes de habérselos explicado, por ejemplo, las palabras que terminan en -ón o en -ía, pero nada más, porque me parece que eso es facilito y se pueden ir acostumbrando.

- Yo es que no sé si insistimos los profesores bastante en que acentúen bien, porque nos parece una falta menor... Creo que es más fácil aprenderlo al principio, según aprenden la palabra, que después. Yo lo veo por completo en segundo, y en tercero lo repaso, y lo corrijo constantemente en cada expresión escrita.

+ A mí lo de los acentos me parece que es bastante difícil. Pasan los cursos y... La verdad es que en segundo no me parece una falta muy importante... Como eso tiene que ver mucho con el sonido, con cuál es la sílaba más fuerte... Incluso a los españoles les pasa, hay muchísima gente a la que le cuesta un montón saber cuándo se acentúa, y saben perfectamente cuál es la palabra, y a lo mejor si se ponen a pensar saben cuál es la regla, pero...

Los acentos no los he corregido, porque antes lo hacía y me di cuenta de que les da igual, entonces, pues es cargar un poco la corrección.

Es de destacar que en las afirmaciones anteriores no hay apenas referencias a la programación del departamento, que en este caso debería ser la guía para la toma de decisiones. Encontramos, por el contrario, una presencia constante del “yo” del profesor (véanse las palabras subrayadas en las citas anteriores), que basa sus decisiones en creencias y experiencias personales. La única vez que se nombra al profesorado como colectivo se hace precisamente para manifestar una duda sobre lo que hace el conjunto de los profesores: “Yo es que no sé si insistimos bastante los profesores...”. Sin embargo, en la programación del curso 2004-2005 de la E.O.I. de Madrid-Jesús Maestro, donde trabaja la mayoría de estos profesores, se establecen unas orientaciones bastante claras sobre lo que los estudiantes deben dominar en cada curso: en primer curso no se estudian ni el acento ni la tilde; en segundo curso, “Reconocimiento del

acento de intensidad y su representación. Uso de las tildes diacríticas en las palabras más frecuentes”; en tercer curso, “Acentos y tildes”. Teniendo en cuenta que los estudiantes tendrían que tener este dominio a final de curso, y que las estudiantes de las Tareas A y B están en los primeros días del segundo curso, si los profesores hubieran seguido al pie de la letra la programación no deberían haber corregido ninguna cuestión relacionada con la acentuación, o quizá solamente la de algunas palabras muy habituales.

4) Puntuación:

Aunque ofreceremos cifras generales, la atención a la puntuación es desigual, dependiendo en gran medida del grado de distorsión comunicativa que crea el uso incorrecto o la ausencia de signos de puntuación. Así, por ejemplo, muchos más profesores corrigen la ausencia de una pausa necesaria entre dos oraciones que podrían ser independientes o yuxtapuestas (Tarea B, error 39, corregido por nueve profesores), y muchos menos la falta de una coma tras el saludo final, y antes de la firma, en una carta (Tarea B, error 66, corregido por un solo profesor).

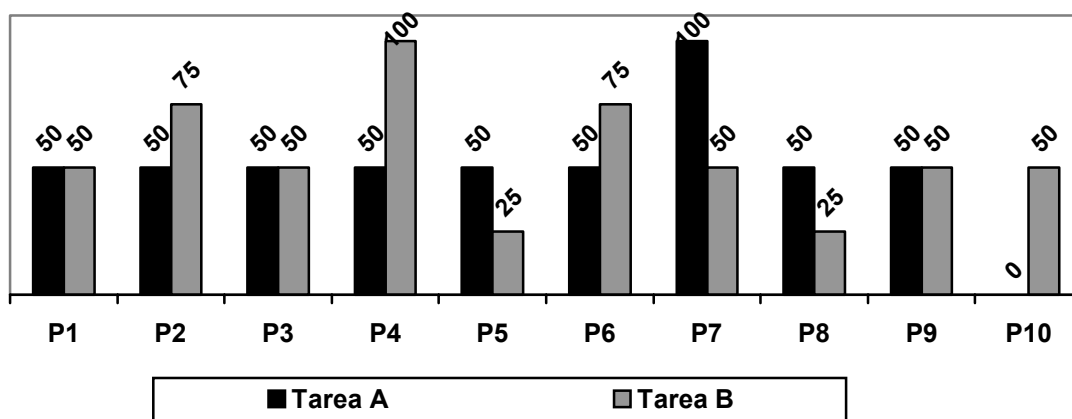


Fig. 35.- *Porcentaje de puntos relacionados con la puntuación corregidos en los Textos A y B. Datos de todos los profesores.*

En general, se hacen más correcciones relativas a la puntuación en la Tarea B porque la ausencia de puntuación en algunos casos obliga a parar la lectura y dificulta la comprensión:

En este la puntuación era muy complicada, por eso quizá no he podido interpretar bien. Había cosas que no entendía muy bien, pero más que por los errores de indicativo o subjuntivo, era por la puntuación, tener que leer todo seguido... (Comparación de Correcciones)

En el segundo, la puntuación crea un problema de comunicación (Comparación de Correcciones)

5) Adecuación al género:

Hemos incluido este apartado en aras del rigor metodológico, pero podríamos prescindir de este dato, y de hecho no lo tendremos en cuenta al hacer la evaluación conjunta de la atención prestada a las diferentes categorías. Los dos textos se ajustan perfectamente al género de carta semiformal, y solamente un profesor se dio cuenta al corregirlos de que faltaba la fecha en ambos. Es, por tanto, este el único aspecto corregible. Dada la situación experimental de las Tareas de Corrección, en que los profesores corregían cartas que no eran de sus propios alumnos y cuya fecha desconocían, es normal que el 90 % no percibiera la falta de fecha, que seguramente hubiera detectado en escritos de sus alumnos. De hecho, en los Textos Corregidos, cinco profesores entregaron trabajos en los que aparecían cartas; uno de ellos es el mismo profesor que detectó la falta de fecha en las Tareas de Corrección, pero los cuatro restantes señalaron esa ausencia en las cartas de sus alumnos que carecían de fecha.

6) Organización del texto:

Aunque están agrupados en la misma categoría, los puntos corregibles de ambos textos son de muy distinta índole: en el Texto A, se trata de la ordenación de las ideas (error 50) y de su agrupación en párrafos (error 49), es decir, afectan a la estructura del contenido, mientras que en el Texto B aparecen dos problemas relacionados con la deixis (errores 13 y 23) y una falta de elementos de transición entre varias oraciones simples (número 67). En ambos textos, sin embargo, el porcentaje de correcciones es bastante bajo y presenta gran variación entre los profesores:

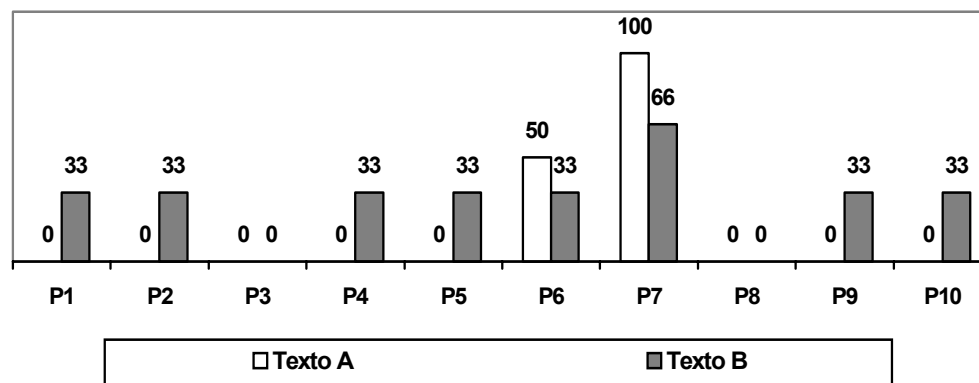


Fig. 36.- Porcentaje de puntos relacionados con la organización del texto corregidos en los Textos A y B. Datos de todos los profesores.

Se hace evidente que solamente un profesor (P7) presta atención a todos los aspectos relacionados con la organización del texto. Otros dos (P3 y P8), voluntaria o involuntariamente, no hacen ninguna corrección en esta categoría. Los demás, exceptuando P6, únicamente marcan uno de los errores (el 23 del Texto B), probablemente porque es el único que se manifiesta de un modo que afecta a la sintaxis: la estudiante produce el sintagma anómalo **la escuela de idiomas aquí*, que muchos profesores corrigen sin resolver el problema latente de la deixis y con resultados no del todo aceptables: **la escuela de idiomas, aquí* o **la escuela de idiomas de aquí*. En cambio, ningún profesor marca el error 13, donde la estudiante utiliza también la palabra “aquí”, pero sin afectar a la estructura superficial de la oración; quizá una de las claves esté en las últimas palabras de la siguiente cita:

Aquí hay un error estructural. Debería decir: “Cerca de La Vaguada, donde me gusta mucho vivir porque me gusta mucho hacer la compra en un centro comercial muy grande que hay allí”. Estaría mejor, pero, claro... (Comparación de Correcciones)

Lo que este profesor quiere dar a entender es que se trata de una estructura muy complicada para el nivel de esta estudiante. Pero no es la única razón para no marcar este error, puesto que además se trata de un error encubierto, como veremos más adelante (§ 2.5.3.).

7) Análisis conjunto de los textos A y B

Compararemos ahora los porcentajes relativos de corrección dentro de cada categoría para el conjunto de los profesores, primero para cada texto y después para el

conjunto de ambos textos. Cada porcentaje se calcula no con respecto al número total de puntos corregibles del texto, sino con relación al número total de puntos corregibles de esa categoría. Como comentamos anteriormente, no tendremos en cuenta la categoría “Adecuación al género” (ver punto 5 de este mismo apartado) porque podría desvirtuar la visión del tipo de corrección de estos profesores.

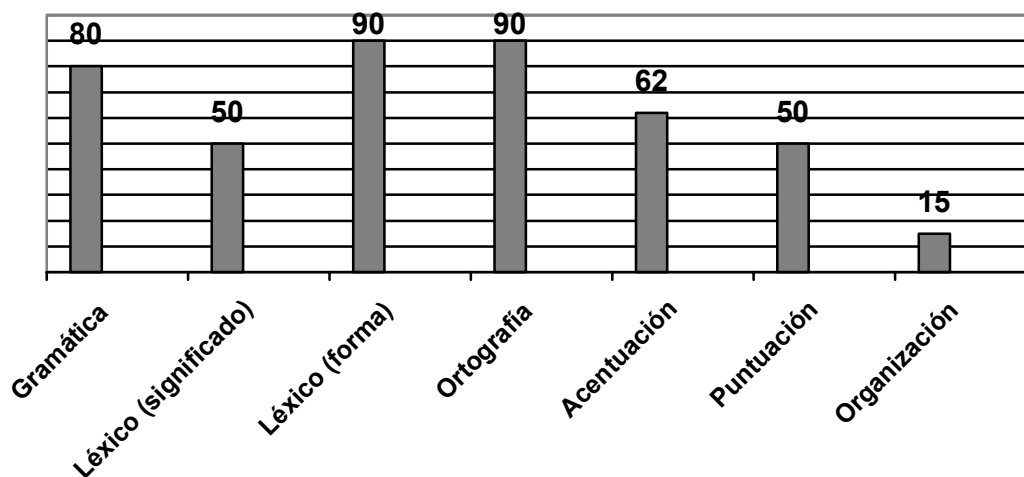


Fig. 37.- *Porcentaje de correcciones por categorías del Texto A. Promedio del conjunto de los profesores.*

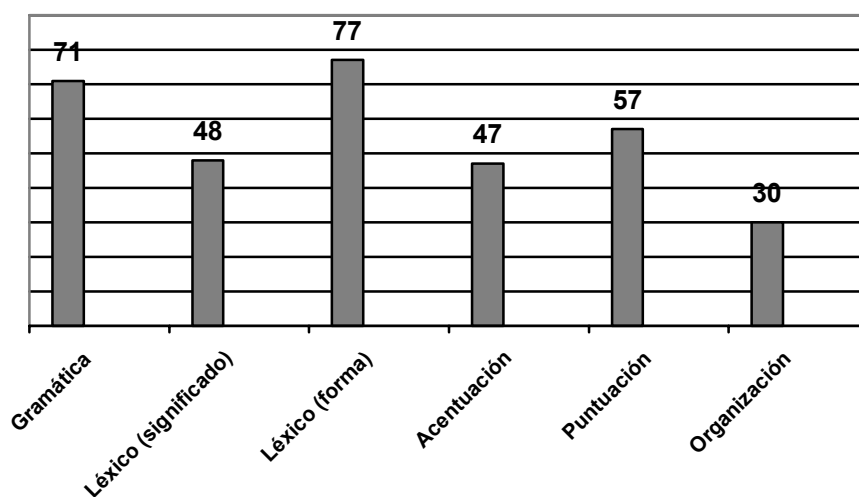


Fig. 38.- *Porcentaje de correcciones por categorías del Texto B. Promedio del conjunto de los profesores.*

Es bien visible el menor porcentaje de correcciones en el texto B en todas las categorías, excepto en las dos últimas, por razones que hemos comentado anteriormente

(puntos 4 y 6 de este mismo apartado). La mayor dificultad de interpretación del texto y el mayor número de errores probablemente hacen que el profesor se concentre más en corregir lo que le parece más relevante, o quizá en las correcciones más sencillas, obviando otros errores que considera menores, más difíciles de entender por el estudiante, o quizá más difíciles de explicar, como confiesa este profesor:

Yo ese “un” no lo puse porque me parecía difícil explicárselo si me lo preguntaba, pero también entiendo que eso está mal. (Comparación de Correcciones)

Sumemos ahora los datos de ambos textos para ver en qué categorías se concentran las correcciones. Dado que el tratamiento que reciben los errores en la forma de la palabra y los de ortografía es el mismo, puesto que, por ejemplo, los profesores que utilizan la corrección con código los señalan como errores de ortografía, y los profesores en la Comparación de Correcciones también se refieren a los errores léxicos en la forma de la palabra como errores ortográficos, uniremos ahora las dos categorías. Presentamos a continuación las categorías en orden descendente:

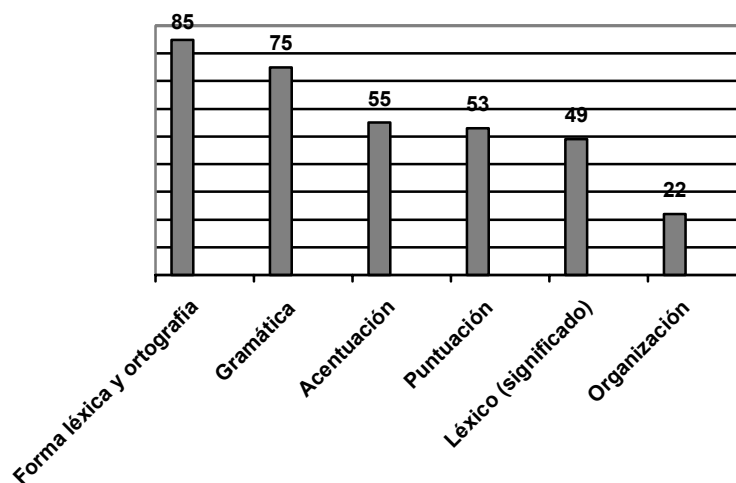


Fig. 39.- *Porcentajes de correcciones por categorías de las dos Tareas de Corrección. Promedio del conjunto de los profesores.*

Hay otro dato interesante que nos orienta sobre el centro de atención de las correcciones en el conjunto de los profesores, y es el número y tipo de errores que los diez profesores del estudio coinciden en corregir, aunque en ocasiones con soluciones

muy diferentes. En el Texto A, del total de 51 puntos corregibles, los profesores coinciden de forma unánime en 7 correcciones; en el B, de 68 puntos corregibles, se produce coincidencia en 16 errores. La coincidencia total es realmente baja, pero lo más interesante es observar en qué áreas se producen esas coincidencias: de los 23 errores, 13 están relacionados con el sintagma verbal, otros siete son errores gramaticales variados, entre los que destacan las preposiciones –con tres coincidencias-, y los tres últimos son de ortografía y forma de la palabra.

En el Cuestionario se incluía una pregunta directa sobre la frecuencia de corrección de distintas categorías (pregunta 6); en ella se pedía a los profesores que señalaran, de una lista de diez elementos, aquellos aspectos que suelen marcar, y después, que intentaran numerarlos por orden de importancia. Dos profesores señalaron que todos los aspectos eran susceptibles de corrección y que les era muy difícil establecer prioridades. Con los datos de los demás, y siguiendo el sistema de conceder puntuaciones inversas (es decir, que el número 1 equivale a 10 puntos, el 2 a 9 puntos, el 3 a 8 puntos, etc. y el número 10 a 1 punto), los aspectos marcados por los profesores en su conjunto, en orden descendente de puntuación, son:

1. Morfosintaxis (60 puntos)
2. Organización del texto: estructura de la información, división en párrafos, etc. (59 puntos)
3. Cohesión: marcadores, referencias, etc. (54 puntos)
4. Adecuación al género o tipo de escrito (50)
5. Puntuación (49)
6. Léxico (45)
7. Ortografía / registro (42)
8. Riqueza, interés y relevancia del contenido (18)
9. Presentación (13)

Uniendo en una misma tabla los datos de los textos y los del Cuestionario se puede establecer claramente una comparación:

Tareas de Corrección A y B	Cuestionario
1. Ortografía 2. Gramática 3. Puntuación 4. Léxico 5. Organización	1. Gramática 2. Organización 3. Puntuación 4. Léxico 5. Ortografía

Como puede verse, la percepción que los profesores tienen de lo que valoran y corrigen difiere mucho de lo que hicieron en las Tareas de Corrección. Tampoco en ellas aplicaron el criterio de mayor o menor irritación producida por los errores, pues en la pregunta 15 del Cuestionario se les pedía que señalaran las tres cosas que más les irritaban o molestaban cuando corregían, y las respuestas tampoco se corresponden con lo que más corrigen. En orden descendente, presentamos a continuación las que fueron marcadas por un profesor o más, teniendo en cuenta también que dos profesores no contestaron esta pregunta porque, para ellos, los errores no resultan irritantes ni molestos, simplemente forman parte de su trabajo.

1. La repetición constante de una misma idea a lo largo del escrito (7 profesores)
2. El desorden en la exposición de las ideas y los pasajes que resultan incomprensibles (6 profesores)
3. El mal uso o falta de uso de los signos de puntuación (4 profesores)
4. Las faltas gramaticales locales y normalmente consideradas básicas, como la concordancia de género y número o la conjugación verbal (3 profesores)

Los datos que aportan las Tareas de Corrección nos indican claramente que, al menos en el nivel en el que están las autoras de estos textos, los profesores apenas corrigen los aspectos que tienen que ver con el significado en un sentido amplio: distribución de la información, precisión léxica, puntuación, etc. Eso no quiere decir siempre que no detecten los problemas, como puede verse en los siguientes comentarios de la Comparación de Correcciones:

He puesto las faltas que creo que en este nivel deberían... Si tiene carencias, porque le falta complejidad o una palabra por otra más específica, eso no lo tengo en cuenta.

A mí es que en este nivel no me parece que sea tan importante. “Un instituto privado” se entiende perfectamente.

Es relativamente normal que se hagan un lío entre “colegio”, “academia”, y cosas así, o “escuela”, y, bueno, no me parecía muy importante, hay otros errores que son más significativos.

Aquí no he querido corregir nada de los contenidos, pero esta chica tiene bastantes problemas. Es que yo creo que esta chica es de las que, sin pensárselo dos veces, se pone a escribir y va escribiendo tal como le sale, porque la distribución de las ideas la tiene muy mal hecha. Yo, como es segundo, he pensado tenerlo en cuenta para más adelante, y quedarme solo con una corrección más formal, pero hay que tener mucho cuidado con ella y decirle que haga un borradorcito antes. Para mí también es fundamental, y además en una carta es necesaria la coherencia, porque si no no hay quien la lea, por muy pulcramente que esté escrito no lo entiendes.

En el Cuestionario, el 80 % de los profesores coincidió en contestar a la pregunta 9, que preguntaba por las diferencias en la forma de corrección según los diferentes niveles, que, a medida que aumenta el nivel de los estudiantes, se da más importancia a algunos aspectos, como la adecuación al género, el registro, la gramática del texto y el léxico. La observación de los Textos Corregidos entregados por los profesores indica que este cambio se da gradualmente: mientras que en los textos de 2º curso las correcciones son muy similares a las de las Tareas de Corrección (con la excepción del profesor 7), en 3º encontramos un mayor número de correcciones relacionadas con el léxico y en 4º hay más indicaciones y comentarios relacionados con la cantidad, estructuración y relevancia de la información, y con la adecuación al género. Se trata de tendencias generales, pues se encuentran también diferencias entre los profesores y entre los tipos de tareas.

A la vista de todo ello, no podemos suscribir las palabras de este profesor hablando de otros profesores:

Hay mucha gente que lo que le importa es la comunicación sólo, la gramática la pasa. (Comparación de Correcciones)

8) Aspectos específicos del Texto A

Hay dos tipos de error que únicamente aparecen en el Texto A: pragmáticos y caligráficos. Ambos suelen tener una baja incidencia de aparición en los textos escritos de los estudiantes de español.

Los errores 19 y 30 han sido considerados errores pragmáticos porque la estudiante utiliza exponentes funcionales con una función diferente de la que les es propia. En el número 19 la comprensión no se ve dañada, pero en el 30 se crea un problema de ambigüedad. En ambos casos, el número de correcciones que hicieron los profesores es escaso: dos marcaron el 19 y 3 el 30. Las formas resultantes, “estudiante de Holanda” y “aprender todo en español”, resultan congruentes formalmente con otras estructuras del español y, si no se atiende mucho al significado, es fácil ni siquiera detectarlas. Este tipo de error es difícil de categorizar también para los profesores:

“De Holanda” lo he subrayado porque, normalmente, cuando es la ciudad se suele poner y cuando es el país no, son cuestiones de vocabulario. No está mal, pero...

Se entiende que quiere decir “aprender a decir todo en español”, pero no es un español como debe ser. Lo subrayo para luego, cuando se los entrego, decirles: “Esto puede ser, pero... no es un español bueno”.

Tú has subrayado “de Holanda”. ¿Y por qué? ¿Holandés? ¿Ponerlo con adjetivo? Yo lo he dejado, porque no me ha parecido un error, aunque sea más usado.

En cuanto al problema de la escritura de -í- por -i-, lo notable es que, a pesar de lo anómalo de su repetición a lo largo del texto y su convivencia con una tilde en la misma palabra, muy pocos profesores detectaron la fuente del error. Únicamente uno de los profesores, en lugar de corregir, escribe un comentario al principio del texto diciéndole a la estudiante que hable con él sobre los acentos, y luego comenta en la Comparación de Correcciones que había hecho eso porque había notado algo poco habitual en la escritura de los acentos. Sin embargo, aunque no escribieron nada ni lo comentaron, varios profesores debieron de percibir algo inusual, dado que el porcentaje de correcciones de estos errores es del 39 %, un número menor que el de los errores de acentuación (un 62 %).

Resta comparar lo que hicieron los profesores de la E.O.I. (que llamaremos Grupo A) en las Tareas de Corrección con la corrección que llevó a cabo un grupo de diez profesores no especializados, que denominaremos Grupo B, para ver si existe alguna diferencia en las áreas que son centro de mayor o menor atención. En este caso, daremos solamente los datos globales de los Textos A y B y del conjunto de los profesores, comparando los porcentajes de correcciones de ambos grupos:

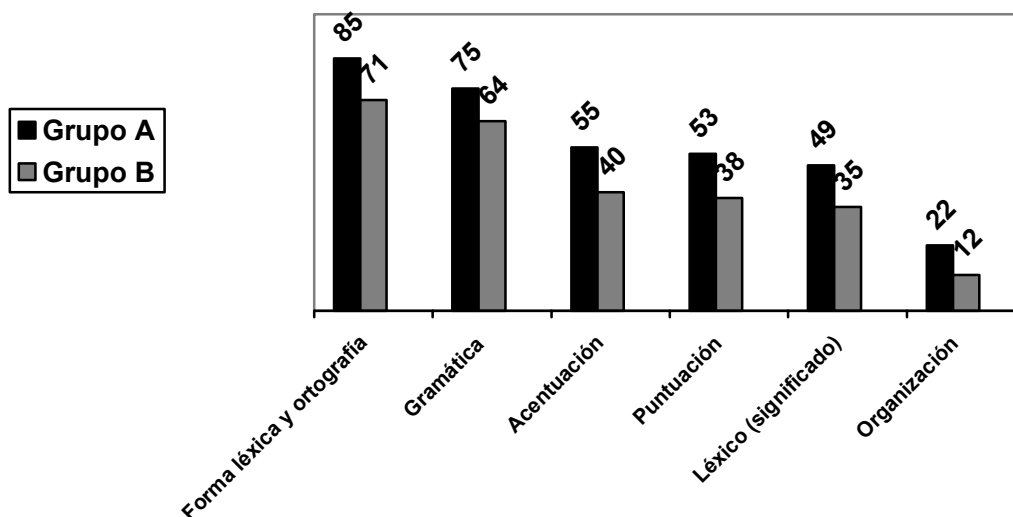


Fig. 40.- Comparación de las prioridades de corrección por áreas del grupo especializado de profesores (Grupo A) y el grupo no especializado (Grupo B).

Observamos que, independientemente del número de correcciones, que comentaremos en el apartado siguiente, 2.5.2., el orden de las categorías es el mismo; es decir, estos profesores también corrigieron en mayor porcentaje los errores formales (forma léxica, ortografía, gramática y acentuación) y menos los relacionados con el significado, y además exactamente en el mismo orden. Esto, que resulta bastante sorprendente, sobre todo si lo relacionamos con los criterios oficiales de evaluación de la expresión escrita de las EE.OO.II. (§ 2.3.3.), se explica fundamentalmente por el peso de la tradición, que es el modelo que intuitivamente siguieron los profesores del Grupo B:

La mayoría corregimos espontáneamente, como autómatas, sin pensar en el porqué o el cómo. Lo hacemos así por tradición, porque forma parte de nuestro rol de maestro, porque no conocemos a nadie que no lo haga y porque no parece que se pueda hacer de otra manera. (Cassany 1993:26)

2.5.2. TIPOS Y TÉCNICAS DE CORRECCIÓN

2.5.2.1. Corrección extensiva y corrección selectiva

Como ha podido verse en la relación de los porcentajes de corrección de las distintas áreas, ningún profesor corrigió el cien por cien de los puntos corregibles de las Tareas de Corrección. Eso no quiere decir, sin embargo, que todos ellos estén a favor de una corrección selectiva; en la pregunta 1 del Cuestionario se pregunta a los profesores si piensan que hay que corregir todos los errores escritos o no. La mayoría –un 70 %- opina que no, y un 30 % que sí. Las razones más repetidas por los primeros son el nivel -y la capacidad mayor o menor de comprensión que conlleva- y los factores afectivos (una corrección excesiva puede abrumar y desanimar). Los profesores restantes adujeron dos razones para hacer una corrección extensiva: que así el alumno dispone de un texto correcto, y que, si no se corrige todo, el alumno puede creer que lo que no está corregido es correcto. Otro profesor que se declaró a favor de la corrección extensiva expresó, no obstante, una limitación para este tipo de corrección:

Tengo la costumbre de marcar lo que está equivocado, aunque les advierto siempre que hay cosas que no corresponden a lo que ellos saben, pero yo suelo marcar. Claro, lo que pasa es que, imagino, si trabajara en un entorno donde hay muchísimos errores cambiaría... Funciona cuando trabajas con gente que hace un número limitado de errores. (Comparación de Correcciones)

Otra pregunta del Cuestionario, la nº 5, intenta que los profesores corroboren la pregunta nº 1 y especifiquen los criterios de selección que utilizan. Uno de los profesores que están a favor de la corrección selectiva dice que le resulta demasiado difícil decir qué hace más frecuentemente, y marca las posibilidades del b) al f) sin establecer frecuencia ni prioridades. Entre los demás, los resultados son los siguientes en cuanto a las prioridades de corrección:

Tipos de errores a los que se da prioridad	Número de profesores
a) Todos los errores	3
b) Los que dificultan o imposibilitan la comunicación	3
c) Los relacionados con los objetivos de la actividad	3

d) Los relacionados con los objetivos y contenidos que se están trabajando en ese momento del curso	1
e) Los relacionados con cuestiones ya abordadas en el curso	0
f) Los que deberían estar ya superados en ese nivel	0

Fig. 41.- *Criterios de selección para la corrección de errores. Prioridades por profesor.*

La mayoría de los profesores marcó cuatro o más tipos de error, otorgándoles un número de preferencia. Por el procedimiento de puntuación inversa, en el conjunto de los profesores se puede establecer la siguiente ordenación:

Tipos de errores	Puntos del total de los profesores
b) Los que dificultan o imposibilitan la comunicación	60 puntos
f) Los que deberían estar ya superados en ese nivel	55 puntos
e) Los relacionados con cuestiones ya abordadas en el curso	52 puntos
c) Los relacionados con los objetivos de la actividad	50 puntos
a) Todos los errores	44 puntos
d) Los relacionados con los objetivos y contenidos que se están trabajando en ese momento del curso	41 puntos

Fig. 42.- *Criterios utilizados por el conjunto del profesorado para la corrección.*

El Cuestionario de alguna manera fuerza a los profesores a establecer prioridades y a manifestar opiniones sobre aspectos sobre los que quizá no han reflexionado mucho o tienen dudas. La relación entre las respuestas a las preguntas anteriores, las correcciones reales que llevaron a cabo y sus comentarios es inestable. Damos a continuación el número total de correcciones que cada profesor hizo en las Tareas de Corrección y a partir de él comentaremos este aspecto:

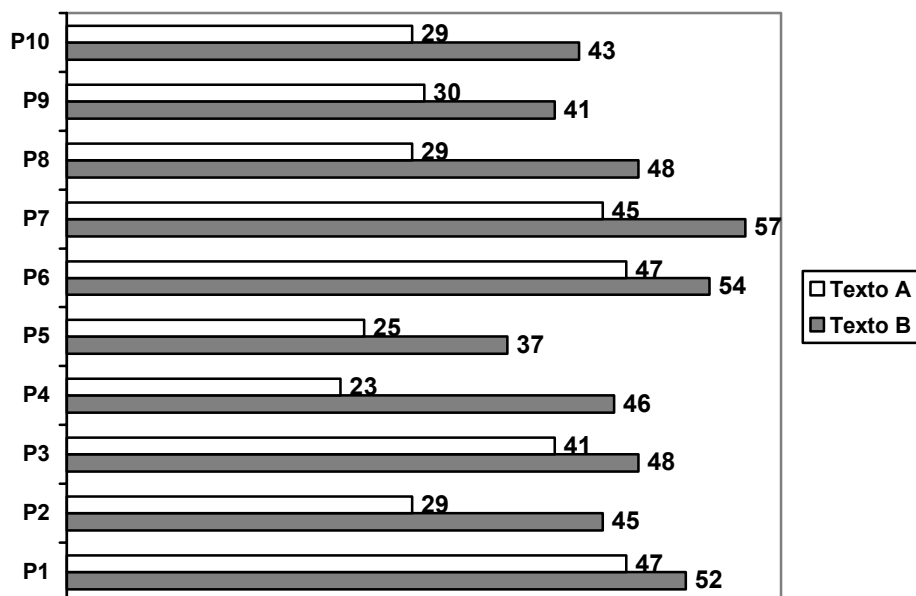


Fig. 43.- Número de correcciones de cada profesor en los Textos A y B.

El promedio de correcciones resultante es de 34 (Texto A) y de 47 (Texto B).

De los tres profesores que dicen estar a favor de una corrección extensiva en las preguntas 1 y 5, uno (P5) corrige por debajo de la media en los dos textos y otro (P8), por debajo de la media en el Texto A y ligeramente por encima de la media en el Texto B. En cambio, varios profesores que manifestaban que no había que corregir todos los errores, entre los destaca P7, que contestó: “No, sólo los que bloquean la comunicación”, se encuentran entre los que más corrigen, muy por encima de la media. Otro profesor contestó en la pregunta 1 que creía que no había que corregir todos los errores, pero en la Comparación de Correcciones comentó:

Como alumn@ de una lengua extranjera, preferiría que me corrigieran todo, porque si no parece que me están estafando. Entonces, lo que no corrijo es a lo mejor porque no lo veo, porque a lo mejor estoy pendiente de corregir otra cosa, y a veces lo que sí que me pregunto es si corriges algo que no pueden entender, ésa es la duda, que a veces es mejor dejarlo que emborronárselo mucho y que no corrijan nada, sobre todo si está muy mal.

Este profesor se debate entre la experiencia recibida como alumno y la constatación de que muchas veces sus alumnos no entienden las correcciones, que resultan, por lo tanto, estériles. Con respecto a la duda que se plantea este profesor, otros tres profesores más suscribieron la afirmación “A veces no puedo resistir corregir

cosas que se es inútil que corrija, porque el alumno todavía no las puede entender” (pregunta 2 del Cuestionario, ítem ñ), y es interesante una razón que dan dos profesores en la Comparación de Correcciones, cada uno por separado, para corregir aspectos que el estudiante no conoce y quizá no entienda:

Yo hasta ahora tenía un poco la teoría, no sé, de que no era demasiado malo que se acostumbraran a ver cosas que no podrían quizá racionalizar pero que de alguna manera empezaran a ver, que les podría ir quedando.

A veces corrijo cosas que sé que el alumno no puede entender, pero no me puedo resistir. Cada vez me pasa menos, pero todavía me pasa. Me doy cuenta de que no tiene ni idea y que no tenía que habérselo marcado, pero hay cosas que me parece que, si las marco, abro ahí como una puerta, y entonces eso sirve.

A veces la explicación de la falta de selección al corregir está en lo que dice el siguiente profesor, que debemos poner en relación con el problema del tiempo disponible planteado en el apartado 2.3.2. :

Yo he hecho la prueba de corregir un ejercicio marcando sólo cuatro tipos de errores que en este momento del curso están trabajados. Me ha costado muchísimo más trabajo que marcarlos todos; me costaba diferenciar lo que tenía que poner de lo que no tenía que poner. Bueno, tardé la intemerata. (Comparación de Correcciones)

En cuanto a los criterios de selección descritos en la figura 42, su aplicación en la práctica no se percibe claramente: con frecuencia los profesores que practican la corrección selectiva omiten la corrección de errores que dificultan la comunicación o que están relacionados con los objetivos de la actividad, y en cambio corrigen errores que no son ni del curso anterior ni del momento de aprendizaje en el que están los estudiantes. La selección se realiza con frecuencia *ad hoc*, sobre la base de ese escrito y ese estudiante en particular, tal como hacen los profesores de Hong Kong estudiados por Icy Lee (2004, § 1.6.2.1.).

A diferencia de este último estudio, nosotros creemos haber encontrado una variable individual del profesor que quizá Lee no tuvo en cuenta –al menos no la menciona en su artículo-. Dada la pequeña población con la que trabajamos, sería necesario investigar con poblaciones más amplias, pero de nuestros datos se desprende claramente que, respecto a la extensión de las correcciones, son notables las diferencias

relacionadas con el sexo del profesor, especialmente en la corrección del Texto A. Estas son las cifras:

	Texto A	Texto B
Mujeres	27	43
Hombres	45	52

Fig. 44.- *Promedios en número de correcciones según el sexo del profesor.*

Además, todos los profesores individualmente se encuentran por encima del promedio general en ambos textos, mientras que las mujeres se reparten por encima y por debajo de la media general.

En conclusión, el panorama general es que este colectivo de profesores practica una corrección selectiva con criterios establecidos ad hoc, que varían de escrito a escrito y de estudiante a estudiante. Dentro de esta tendencia general, existen estilos individuales que se manifiestan en la corrección de una mayor o menor cantidad de errores, característica que cada profesor mantiene de forma constante a través de distintos escritos y estudiantes. Por último, es destacable que en las Tareas de Corrección los profesores hacen aproximadamente un 30 % más de correcciones que las profesoras.

Los datos procedentes del grupo B de profesores muestran una diferencia en cuanto al número de correcciones. La variable del sexo no pudo ser estudiada en el grupo B, ya que en este grupo de profesores solamente había un hombre. Los datos generales para ambas Tareas de Corrección son los siguientes, que se comparan globalmente con los del grupo A:

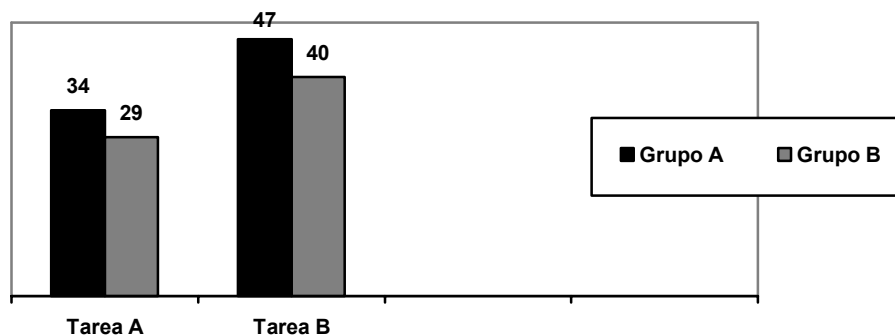


Fig. 45.- Promedios de número de correcciones hechas por los profesores del grupo A (grupo especializado) y del grupo B (no especializado)

2.5.2.2. Técnicas de corrección

Los profesores del estudio combinan su propia corrección con la co-corrección y la autocorrección, con diversos grados de frecuencia de unas y otras.

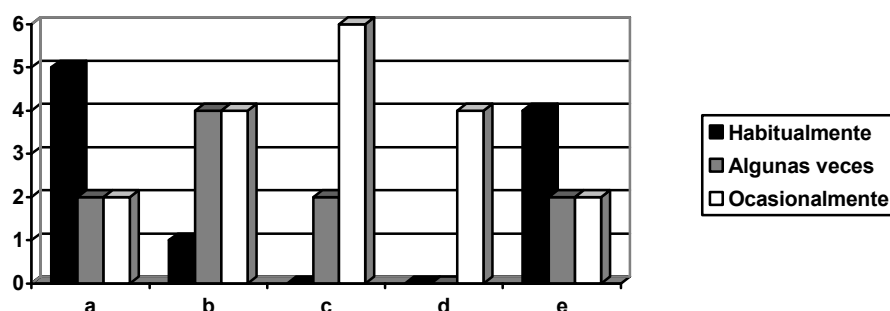


Fig. 46.- Número de profesores que practican la corrección, la co-corrección, la autocorrección y la corrección en gran grupo (Cuestionario, pregunta 7).

El método habitual predominante es la corrección individual de cada escrito por el profesor (a), y en segundo lugar, la corrección compartida entre el profesor –que señala los errores- y el estudiante –que los corrige- (e). La corrección en parejas se practica, pero con bajos índices de frecuencia (c), y la corrección en grupos apenas se practica (d). La corrección en gran grupo de los errores comunes también es, excepto en el caso de un profesor, una actividad esporádica (b).

Cuando las correcciones las hace el profesor, las técnicas utilizadas también varían entre profesores y muchas veces se combinan en un mismo escrito. Las respuestas de los profesores a la pregunta 18 ofrecen los siguientes resultados:

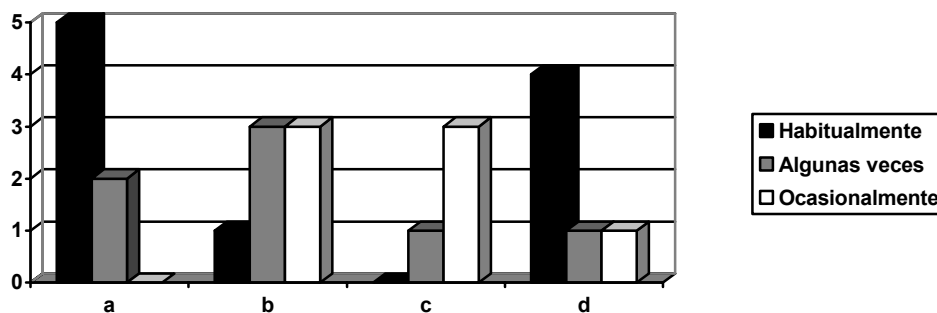


Fig. 47.- Número de profesores que utilizan las distintas técnicas de corrección directa e indirecta.

Como forma habitual de corrección, encontramos un predominio de la corrección directa (a + b), que practica el 60 % de los profesores. La técnica más habitual de corrección directa, y la que practica la mitad de los profesores, es proporcionar la forma correcta (a), mientras que un profesor suele proporcionar la forma correcta y una explicación (b). El 40 % de los profesores hace correcciones indirectas habitualmente, utilizando algún código (d). La corrección indirecta sin código (c) se practica solo esporádicamente.

Las razones para la preferencia por una u otra forma de corrección se basan en la propia experiencia como alumnos, en la experiencia de que implicar a los estudiantes ayuda a que aprendan y, en menor medida, en la formación recibida:

- Las sugerencias que podamos hacer, y cuando les sugerimos y tal... Yo desconfío bastante de que eso funcione, que sirva para algo, es decir, mi experiencia..., y si yo cambié a un código fue precisamente porque veía que el alumno cogía la redacción, la metía en la carpeta y yo a partir de ese momento no sabía lo que pasaba con ella, y no hay que ser mal pensad@, pero como he sido estudiante, pues... Dedicamos tiempo en clase a corregirlo y sé que están trabajando en ello. Yo les doy la redacción un día antes, con el código, y al día siguiente dedicamos diez, quince minutos a...



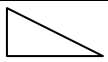









+ Por la misma razón que tú, yo hago lo contrario. Es decir, que yo les doy esto y dedicamos... Les digo que lo miren en clase durante diez minutos y luego me hacen preguntas. Precisamente porque yo, cuando me corregían con código... ¿Código? Lo guardaba en la carpeta y nunca más hacía nada. Precisamente por eso yo no uso código, pero dedico tiempo a corregir. Pero si tú le dedicas tiempo... Mis profesores nunca hacían eso, nunca volvían a interesarse por el código. (Comparación de Correcciones)

Algunas veces a mí me ha ocurrido, que si me marcan las cosas y no me dan la respuesta, me crea como mucha angustia, sí, porque si luego yo tengo que andar buscando... (Comparación de Correcciones)

Empecé a usar un código porque comprendí en un curso de formación que era más útil para los alumnos. (Cuestionario, pregunta 19)

Antes daba la forma correcta, pero me di cuenta de que los errores continuaban apareciendo. (Cuestionario, pregunta 19)

La siguiente tabla reúne los tipos de señales que los profesores utilizan cuando hacen correcciones indirectas:

Es correcto o aceptable, pero no del todo adecuado o natural	 / subrayado
No se entiende	 /  / signo de interrogación
Sobra esta palabra	 / paréntesis /  barra inclinada o cruz encima de la palabra / barra a la derecha de la palabra
Falta algo	 /  / X / 
Gramática	subrayado /  / doble subrayado
Palabra inadecuada (por significado o contexto)	P / VOC /  / subrayado / V / círculo
Forma de la palabra	FP / subrayado
Género	Pg / G / 
Número	Pn / N
Artículo (falta, sobra o hay que cambiarlo)	ART
Pronombre (equivocado, omitido o redundante)	PRO
Persona del verbo	Vp / PV / 
Tiempo del verbo	Vt / TV / TP
Modo del verbo	Vt / MV
Forma del verbo	Vf / FV / círculo
Confusión de "ser/estar/haber"	S / E / H
Usar infinitivo	INF
Usar gerundio	GER
Usar participio	P.P.
Preposición	PREP / P
Conjunción	CONJ
Expresión negativa	NEG

Falta de concordancia	
Orden de palabras	→ / O.P /
Ortografía	O / subrayado
Ortografía (deletreo)	ORT
Ortografía (acentuación)	círculo / A
Ortografía (mayúsculas / minúsculas)	= / M/m
Puntuación	P / § / X / √
Traducción directa de la lengua materna del estudiante	TRAD
Necesidad de elementos de transición	TRANS
Reestructurar párrafo	

Fig. 48.- Códigos, símbolos y claves verbales utilizados por los profesores en las correcciones indirectas.

Como vemos, hay profesores que utilizan códigos de categorías amplias (gramática, léxico, ortografía, etc.) y otros que utilizan códigos de categorías precisas (deletreo, acentuación, mayúsculas, gerundio, infinitivo, participio, etc.).

Asimismo, puede verse en la tabla anterior que hay símbolos, códigos y claves que tienen significados diferentes según el profesor que los use. Los reunimos en la siguiente tabla:

Subrayado ondulante	<ul style="list-style-type: none"> • Correcto o aceptable, pero no adecuado o natural • No se entiende • Error gramatical • Error léxico
Subrayado	<ul style="list-style-type: none"> • Correcto o aceptable, pero no adecuado o natural • Error gramatical • Error léxico • Error en la forma de la palabra • Error ortográfico

Ondulación vertical	<ul style="list-style-type: none"> • Falta una palabra • Error de puntuación • Reestructurar párrafo
P	<ul style="list-style-type: none"> • Error léxico • Error de puntuación • Error en preposición
Círculo	<ul style="list-style-type: none"> • Error léxico • Error en la forma del verbo • Error de acentuación
X	<ul style="list-style-type: none"> • Falta una palabra • Error de puntuación

Fig. 49.- *Códigos, símbolos y claves verbales utilizados por varios profesores con diferentes significados.*

En las Tareas de Corrección, los porcentajes de correcciones directas fueron los siguientes para cada profesor⁵⁷:

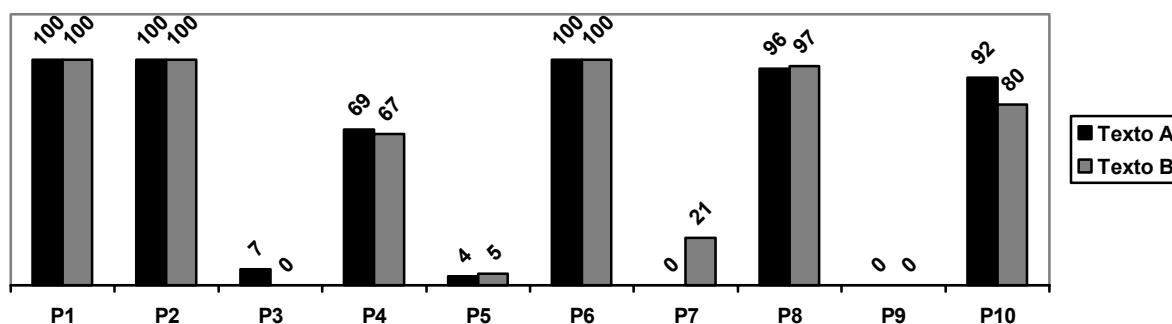


Fig. 50.- *Porcentajes de correcciones directas de cada profesor en las Tareas de Corrección.*

Se observa que, mientras que cuatro profesores (P1, P2, P6 y P9) mantienen estrictamente su modo de corrección directo o indirecto independientemente del estudiante, en el resto se encuentran variaciones según se trate de un texto u otro. Algunas de estas variaciones no son significativas, pues suponen menos de un 5 % de diferencia (P4, P5, P8), pero las tres restantes sí, y lo notable es que se reparten en dos grupos:

- Dos profesores (P3, P10) realizan más correcciones directas en el Texto A que en el Texto B.

⁵⁷ Para este cálculo, se tienen en cuenta todas las correcciones hechas por cada profesor, eliminando únicamente las marcas de incomprensión.

- Otro profesor (P7) realiza más correcciones directas en el Texto B que en el Texto A.

Encontramos en las Tareas de Corrección y en los Textos Corregidos que los profesores a veces utilizan marcas indirectas sin código en errores complejos que requerirían una reestructuración total de una oración o varias o en fragmentos en los que se acumulan muchos errores (por ejemplo, “los verbos tiene que cambia segui para subdito”, “Me parece estudia español bueno tengo que habla...”). En una posición casi contraria, algunos profesores utilizan la corrección directa o indirecta siguiendo el siguiente criterio:

A veces, cuando creo que no pueden aunque marque los errores, porque es muy complicado y no van a poder corregirlo, les pongo la versión correcta.

Casi nunca doy la solución, pero si sé que es imposible, que en ese momento del curso es imposible, entonces se lo pongo yo, pero si no se lo pongo, se lo marco.

Cuando pienso que lo tiene que saber, normalmente sólo se lo marco, pero no pongo la respuesta, no hago la corrección.

Esta distinción recuerda a la diferencia que Ferris (1999, 2002) establece entre *errores tratables* y *errores no tratables*, y las recomendaciones que hace, en referencia a ella, sobre el uso de correcciones directas e indirectas (§ 1.5.2.1. y § 1.5.2.2.). Aquello que los estudiantes todavía no conocen, o aquello que resulta demasiado complejo o para lo que el estudiante no tiene fuentes donde consultar, es mejor que se corrija directamente. Por el contrario, aquello que el estudiante ya conoce pero todavía no controla totalmente, aquellas correcciones que resultan sencillas y para las que, además, el estudiante puede consultar fuentes –su libro, diccionarios, gramáticas-, es mejor que se corrija indirectamente, dando al estudiante la oportunidad de participar activamente en la corrección. Por lo tanto, lo mejor hubiera sido combinar las correcciones directas con las indirectas, haciendo más correcciones directas en el Texto B, cuya autora tiene un nivel más bajo de dominio de la lengua y, consecuentemente, una menor capacidad de autocorrección; además, en este texto también aparecen más errores complejos. Lo que no parece tener mucho sentido, si consideramos la corrección como una actividad de aprendizaje, es utilizar marcas indirectas justamente para aquellos errores que el estudiante no va a poder solucionar por su cuenta.

La comparación con el grupo B nos muestra también diferencias claras: el 80 % de los profesores del grupo B corrigió directamente todos los errores. Dos profesores corrigieron los dos textos mediante correcciones indirectas, uno mediante claves verbales y el otro solamente subrayando. No encontramos, por tanto, ningún ejemplo de corrección mixta. En este sentido, concluimos que las matizaciones que encontramos en el Grupo A son una muestra de su mayor grado de especialización.

2.5.3. LA DETECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS ERRORES

2.5.3.1. El grado de adecuación de las correcciones

Clasificamos el total de correcciones hechas en las Tareas de Corrección, 345 en el Texto A y 471 en el Texto B, en tres grupos: correctas, incorrectas e innecesarias. En la siguiente tabla aparece una descripción de los tipos de correcciones que se han incluido en cada categoría, y dos ejemplos a modo de ilustración. Después de cada ejemplo aparece la letra del texto del que se ha extraído.

	Descripción	Ejemplo
Correctas	1. Problema marcado ⁵⁸	- <i>espero <u>que puedo</u></i> (A) - <i>Hace dos años <u>vivió</u> con mi abuelo en Pineda de Mar</i> (A)
	2. Problema marcado y corregido adecuadamente	- <i>espero <u>que puedo</u> → poder</i> (A) - <i>Hace dos años <u>vivió</u> con mi abuelo en Pineda de Mar → viví</i> (A)
	3. Problema marcado y codificado adecuadamente	- <i>Madrid no me <u>he</u> gustado → PV (persona del verbo)</i> (A) - <i>Apprendí → ORT (ortografía)</i> (A)
Incorrectas	1. Problema marcado pero corregido inadecuadamente	- <i>espero <u>que puedo</u> → pueda</i> (A) - <i>no creo que haya algo que a mí no me <u>gusto</u> → gusta</i> (A)
	2. Problema marcado pero codificado incorrectamente (señalando otro tipo de problema)	- <i>Hace dos años <u>vivió</u> con mi abuelo → TV (tiempo del verbo)</i> (A) - <i>me fui a un instituto <u>partícul</u> en Barcelona que se <u>llame</u> → FV (forma del verbo) (el profesor usa un código en el que hay un símbolo, MV, que indica error en el modo del verbo)</i> (A)

⁵⁸ Cuando el error solamente aparece marcado, por ejemplo con un subrayado, consideramos que la corrección es adecuada, pues se limita a marcar algo incorrecto como tal. Sin embargo, no podemos saber si, en caso de haber dado la versión correcta, esta hubiera sido la adecuada o no.

	3. Problema marcado pero interpretado inadecuadamente	- <i>todos los amigos piensan <u>las cosas</u></i> → cosas diferentes (B) - <i>Me parece <u>estudia español bueno tengo que habla con española</u></i> → bueno estudiar español. Tengo (B)
	4. Se señala algo correcto como problema. La falta de corrección directa o la propia corrección del profesor llevan al estudiante a un resultado incorrecto	- <i><u>Estoy</u> en el segundo curso de este colegio</i> (A) - <i>Me parece español más difícil porque los verbos <u>tiene</u> que cambia <u>seguí</u> para <u>subdito</u> y <u>tiene</u> masculino y femenino</i> → tienen (B)
Innecesarias	1. Corrección que lleva a mejora o a diferencia estilística. No existe error	- <i>Aprendí <u>lo básico</u> de la lengua española</i> → las bases (A)
	2. Corrección de enunciados correctos, pero pragmáticamente más costosos de interpretar que la solución que el profesor propone	- <i>Espero <u>de este curso que</u></i> → que este curso (A) - <i>Estoy <u>ama de casa pero</u> mi marido trabaja a aeropuerto a Barajas</i> → y (B)
	3. Corrección de una forma correcta que se propone sustituir por otra forma también correcta y totalmente equivalente a la del estudiante	- <i><u>Estuve en Pineda de Mar 6 meses</u></i> → Pasé (A) - <i>En casa <u>solo</u> yo hablo español</i> → sólo (B) (no hay posible ambigüedad, porque la que habla es una mujer)
	4. Corrección basada en datos del mundo real supuestos por el profesor, pero no comprobados	- <i>me fui a un instituto <u>particul</u> en Barcelona que se llame <u>Don Quichote</u></i> → Quijote (A) - <i>Pineda <u>de</u> Mar</i> → del (A)

Fig. 51.- Explicación y ejemplos de la clasificación de las correcciones de los profesores en las tareas de corrección A y B.

Además, separamos aquellas correcciones que indicaban que una palabra o varias resultaban incomprensibles. Los porcentajes de cada tipo de corrección son los siguientes:

	Texto A	Texto B
Correctas	87'5	85'1
Incorrectas	4'3	7'8
Innecesarias	7'2	4'4
Indicaciones de falta de comprensión	0'8	2'5

Fig. 52.- Porcentajes de correcciones correctas, incorrectas e innecesarias en las Tareas de Corrección.

Aunque el porcentaje de correcciones adecuadas es muy similar en los dos textos, las cifras que se invierten son las de las incorrectas y las innecesarias: en el Texto A, que contiene un número menor de errores, se hacen más correcciones innecesarias y menos incorrectas, mientras que en el Texto B sucede al revés. Esto se explica porque, por un lado, vimos que los profesores en general tendieron a moderar el número de correcciones en el Texto B –y, por lo tanto, hicieron menos correcciones innecesarias también– y, por otro, este texto presenta muchas más dificultades de interpretación, y por ende de corrección, como muestra asimismo el mayor número de indicaciones de que algo no se entiende.

Existen estudios anteriores con colectivos de profesores de inglés de Estados Unidos y Hong Kong sobre este mismo aspecto, por lo que puede resultar interesante comparar los datos globales. Incluimos asimismo los datos del grupo B de profesores que llevaron a cabo las Tareas de Corrección:

	Ferris et alii (2000) ⁵⁹	Lee (2004)	Nuestro estudio (Grupo A)	Nuestro estudio (Grupo B)
Correctas	89	57	86'5	80'8
Incorrectas	3'6	3	6'05	8'75
Innecesarias	7	40	5'8	7'7
Indicaciones de falta de comprensión	Datos no disponibles	Datos no disponibles	1'65	2'6

Fig. 53.- *Porcentaje de correcciones correctas, incorrectas e innecesarias en este estudio y en los trabajos de Ferris et alii (2000) y Lee (2004).*

Las variaciones que se dan entre estos cuatro colectivos son las siguientes: los profesores de Ferris et alii y del grupo A de nuestro estudio son hablantes nativos de una lengua que enseñan como segunda lengua; los del estudio de Lee son profesores no nativos de inglés como lengua extranjera; el grupo B de nuestro estudio está constituido por hablantes nativos de español, pero lo forman profesores no especializados en la enseñanza del español. Se puede observar que en los dos colectivos de profesores nativos de lenguas extranjeras, las cifras son realmente similares: si sumamos las

⁵⁹ “Perspectives, problems & practices in treating written error”, coloquio presentado en la International TESOL Convention, Vancouver, BC; apud Ferris 1993.

correcciones que hemos considerado incorrectas e innecesarias, en el estudio de Ferris et alii suman un total del 10'6 %, y en el nuestro el 11'85. Las diferencias, pues, en el caso de los profesores nativos especializados, son mínimas, lo cual parece indicar que la propia actividad de la corrección, tal como se viene llevando a cabo habitualmente, tiene un índice de fiabilidad de algo menos del 90 %. Quizá para remontar el 10 % restante, y diferenciarse más, como sería deseable, de cualquier otro hablante nativo de español con una diplomatura o licenciatura –en definitiva, para conseguir un grado mayor de profesionalización, al menos en lo que a las correcciones se refiere- sea conveniente tener en cuenta otras cuestiones que se comentarán más adelante sobre la detección e interpretación de los errores.

2.5.3.2. Cuestiones relativas a la detección de los errores

En este apartado nos referiremos a todas las correcciones que no hemos mencionado en el anterior, es decir, a las correcciones omitidas. Entre ellas podemos distinguir cinco situaciones, a veces difíciles de delimitar en la práctica:

1. Omisión involuntaria o aparentemente involuntaria	<p>- <i>Yo <u>estudio</u> curso primero de español a la escuela de idiomas aqui</i> (la autora de la carta es una alumna de segundo curso) (B)</p> <p>- <i>Me <u>gustar</u> mucho vivo aqui porque me gustar comprar...</i> → <i>Me gustar mucho vivir aqui porque me gusta...</i> (B)</p>
2. Se omite sistemáticamente la corrección de ese tipo de error (corrección selectiva)	<p>- <i><u>Yo</u> estoy tailandesa (...) <u>Yo</u> estudio (...) <u>Yo</u> hablo poco español (...) <u>Yo</u> intento</i> (B)</p> <p>- <i><u>aqui</u> (...) <u>aqui</u> (...) <u>disfícil</u> (...) <u>ingles</u> (...) <u>difícil</u> (...) <u>pe</u>liodico (...) <u>television</u> (...) <u>dias</u></i> (B)</p>
3. Se omite la corrección porque ese error ha sido ya señalado en el mismo texto	<p>- <i>vivo en Madrid con mi family (...) Mi <u>family</u> habla</i> (B)</p> <p>- <i>Apprendí (...) <u>aprender</u> (...)</i> (A)</p>
4. Se omite la corrección porque se acumula más de un tipo de error en la misma palabra, y el profesor	<p>- <i><u>pe</u>liodico → ORT (ortografía) (se marca el error en la forma de la palabra, pero no la falta de tilde, que el mismo profesor corrige en otras palabras en las que solamente se produce error en la tilde)</i> (B)</p>

ha corregido el que considera más importante	- <i>cambíara</i> → Vp (verbo incorrecto por la persona) (no se marca el uso erróneo de la tilde, que el mismo profesor corrige en otras palabras en las que solamente se produce error en la tilde) (A)
5. Otras omisiones (debidas a factores pedagógico-afectivos, prioridades establecidas <i>ad hoc</i> , etc.)	<p>- <i>Yo estoy tailandesa (...)</i> <u>Yo</u> estudio (...) <i>Yo hablo poco español (...)</i> <u>Yo</u> intento → <i>Estoy tailandesa (...)</i> Yo estudio (...) <i>Hablo poco español (...)</i> Yo intento (B)</p> <p>- <i>en la calle Julio Palacios</i> Ø <i>cerca de la Vaguada (...)</i> <i>Mi family habla Tai y poco ingles</i> Ø <i>en casa solo yo hablo español (...)</i> <i>Yo intento</i> Ø <i>Un saludo</i> Ø → <i>en la calle Julio Palacios</i> Ø <i>cerca de la Vaguada (...)</i> <i>Mi family habla Tai y poco ingles;</i> <i>en casa solo yo hablo español (...)</i> <i>Yo intento.</i> <i>Un saludo</i> Ø (B)</p>

Fig. 54.- *Tipos de errores omitidos por los profesores en las Tareas de Corrección.*

Las omisiones que nos interesan en este apartado son, fundamentalmente, las del primer grupo, aunque en muchos casos es difícil distinguirlas de las del último tipo. Sabemos con certeza que algunas de las omisiones son involuntarias porque el profesor se dio cuenta de ello y así lo manifestó en la Comparación de Correcciones. Como dijo uno de ellos, “siempre que lees por segunda vez un ejercicio corregido, encuentras algo que te pasaste”. En total, en 18 ocasiones, al comparar su corrección con la de sus compañeros, los profesores dijeron que no se habían dado cuenta de un error y que lo hubieran corregido de haberlo visto. En otros casos, aunque no tenemos la absoluta seguridad, podemos casi tener la certeza de que se trata de una omisión involuntaria porque no encaja ni con los criterios ni con el estilo de corrección del profesor, es decir, afecta a errores que ese profesor corrige sistemáticamente.

Entre estas omisiones involuntarias podemos distinguir dos tipos: los errores encubiertos y los errores fácilmente omisibles.

a) Errores encubiertos:

Recordemos que Corder (1967:39) llamó así a los enunciados que presentan una forma no desviante, pero que no están relacionados semánticamente con el contexto. Cuando se producen, solamente el contexto –co-texto o contexto situacional- nos

muestra si se trata de una producción errónea o no. Se trata de errores de dominio amplio (en términos de Lennon 1991, § 1.3.1.2.) cuya extensión puede ser asimismo amplia o no. Según Lennon, los errores de dominio amplio son más difíciles de detectar, mientras que los errores de extensión amplia son más difíciles de corregir. Nuestros datos corroboran su hipótesis.

En las Tareas de Corrección aparecían al menos siete errores encubiertos de dos tipos:

A) Errores que requerían acudir al contexto situacional, en concreto a la información que se tenía sobre las estudiantes:

- Error número 1 (Texto A, 17): “soy un estudiante” en lugar de “soy una estudiante”.
- Error número 2 (Texto A, 40): “estoy seguro” en lugar de “estoy segura”.
- Error número 3 (Texto B, 20): “estudio primer curso” por “estudié / he estudiado”.

B) Errores que requerían tener en cuenta el co-texto, es decir, lo que las estudiantes decían antes y después:

- Error número 4 (Texto A, 30): “quiero aprender todo en español” en lugar de “quiero aprender de todo: gramática, vocabulario, a hablar mejor, etc.” o algo similar.
- Error número 5 (Texto B, 13): “Me gusta mucho vivir aquí” por “Me gusta mucho vivir en esta zona / en este barrio”.
- Error número 6 (Texto B, 37): “poco inglés” por “un poco de inglés”
- Error número 7 (Texto B, 64): “intento” por “intentaré / voy a intentar”

Algunos errores léxicos quizá pudieran constituir errores encubiertos, pero, de cara a la detección que hacen los profesores, es arriesgado considerar que no los han corregido porque les han pasado desapercibidos, dado que el léxico no es una de las prioridades, al menos en este nivel (§ 2.5.1.).

Los porcentajes de corrección de los errores encubiertos son los siguientes:

		Grupo A	Grupo B
1	Error 17 (A)	60 %	30 %
2	Error 40 (A)	60 %	20 %
3	Error 20 (B)	20 %	0 %
4	Error 30 (A)	30 %	30 %
5	Error 13 (B)	0 %	0 %
6	Error 37 (B)	70 %	60 %
7	Error 64 (B)	10 %	0 %

Fig. 56.- *Porcentajes de corrección de los errores encubiertos de los Textos A y B por los grupos de profesores A y B.*

Como se ve claramente, los profesores del grupo especializado están mucho más adiestrados en el descubrimiento de este tipo de errores, en especial los del primer tipo.

Los errores 1, 2 y 3 no presentaban ninguna complicación adicional, puesto que se trata de errores de extensión mínima, que requieren el cambio de una terminación -1 y 2- y de un tiempo verbal -3-; simplemente había que tener en mente que se trataba de dos mujeres y que eran alumnas de segundo curso, información que se daba en las instrucciones. Es cierto que en esta situación experimental es mucho más fácil que los profesores no tengan en cuenta las características personales del estudiante, dado que no lo conocen. Sin embargo, hay que pensar que, si se trata de los primeros días del curso – como es el caso de la redacción de esta carta-, muchos profesores todavía no sabrán los nombres de los estudiantes, por lo que podría ocurrir algo similar.

El error 4, además de ser un error encubierto, presenta el problema de que se trata de un error de extensión amplia, y para corregirlo es necesario rehacer una cierta cantidad de contexto lingüístico. Además, crea cierta ambigüedad no tan fácil de resolver si no se examina detenidamente el co-texto.

El error 5 requiere para su detección haber tenido en cuenta tanto la oración que precede (“Ahora vivo en Madrid... cerca de La Vaguada”) como la que está a continuación (“porque me gusta comprar las cosas y las comidas”). Solamente así se percibe que “aquí” no está señalando el contexto amplio (la ciudad de Madrid), sino

haciendo referencia a un lugar nombrado anteriormente, la zona de Madrid en la que vive, es decir, le gusta vivir cerca de La Vaguada porque así puede ir de compras con más comodidad. Rehacer este error requiere, además, algo más que un simple cambio de terminación o de palabra

El error 6, aunque también encubierto, puesto que la forma “poco inglés” es perfectamente correcta, es más fácil de detectar que los otros seis, ya que el co-texto que hay que tener presente es poco, son solamente las palabras anteriores: “Mi familia habla tai y poco inglés”. Quizá por eso es el error que más se corrigió.

En cambio, para corregir el error 7 es necesario, en primer lugar, haber interpretado adecuadamente todo el periodo anterior (desde “Me parece...” hasta “todos los días”), que es uno de los pasajes que más problemas de interpretación causaron (§ 2.5.3.3.).

b) Errores fácilmente omisibles:

Entre las omisiones involuntarias destaca un grupo de errores que aparecía en los dos textos: la concordancia del verbo “gustar”. No podemos encontrar una explicación para este fenómeno, pero lo cierto es que, tanto en el Grupo A de profesores como en el B, estos son los únicos errores relacionados con el sintagma verbal que se omiten con frecuencia.

	Grupo A	Grupo B
Error 11 (A)	60 %	40 %
Error 15 (A)	70 %	80 %
Error 21 (B)	50 %	80 %
Error 41 (B)	80 %	50 %

Fig. 57.- *Porcentaje de correcciones de los errores relacionados con el verbo “gustar”. Grupos A y B.*

Este no es un rasgo que diferencie al grupo A del grupo B, por lo que no puede explicarse por el hecho de que los profesores de español estén tan acostumbrados a este

tipo de errores que se les pase más fácilmente. Por otro lado, se trata de errores de extensión y dominio muy cortos, y, además, se trata de un aspecto gramatical que se trabaja muy pronto ya en el primer curso.

2.5.3.3. Problemas de interpretación

Algunas de las correcciones que hemos clasificado como incorrectas se deben a problemas en la interpretación de los textos. La mayoría de estos casos se explican por el choque que se produce entre la existencia de errores que tienen un dominio amplio, y a veces también una extensión amplia, y requieren, por lo tanto, prestar atención al contexto desde el punto de vista del significado, y el tipo de lectura que los profesores suelen hacer cuando corrigen.

La mayoría de los profesores, de acuerdo con sus comentarios en la Comparación de Correcciones, suele corregir al mismo tiempo que lee por primera vez. Este es un tipo de lectura que limita, mucho más que una lectura normal, en la que atendemos fundamentalmente al mensaje, las posibilidades de fijarse en lo que precede y lo que sigue al punto en el que estamos. Es una lectura orientada a la forma, fundamentalmente, y fragmentada, en muchas ocasiones dentro solamente de los límites de la oración, y, dependiendo de la longitud de esta, a veces con límites menores. Un profesor reconoció que esto produce errores en la corrección:

Yo corrijo al mismo tiempo que leo, y muchas veces te llevas muchos chascos, porque corriges y al final dices: “Ah, pues no, pues no está tan mal”. Llegas al final de la frase y dices: “Ah, si quería decir esto”.

Examinaremos a continuación algunos de los pasajes del Texto B que causaron más problemas de interpretación, intentando buscar las causas que los provocaron:

1) “*Me parece español más difícil porque los verbos tiene que cambia segui para subdito (a) y tiene(b) masculino y feminiro*” (líneas 7-9, § 3.1.).

El fragmento (a) fue señalado por todos los profesores, pero solamente fue corregido e interpretado adecuadamente por la mitad; en el resto de los casos, se marcó como un pasaje incomprensible, y, sin embargo, contiene bastantes claves de todo tipo

para ser correctamente interpretado, siempre que tengamos en cuenta el dominio: todo lo que antecede y todo lo que sigue en el periodo oracional. Este contexto nos da dos claves: que la estudiante está hablando de las dificultades del español, y que está hablando de características gramaticales. Por otro lado, **seguí* se parece a “según” y **subdito* a “sujeto”, y todos los profesores saben que los verbos en español cambian según el sujeto, el tiempo y el modo, siendo de las tres opciones la primera la que más se parece a la forma usada por la estudiante. Ni siquiera es necesario este reconocimiento formal, puesto que quizá los profesores usen más el término “persona” cuando hablan de la flexión verbal; un profesor pensó que la estudiante había llegado a la forma **subdito* por otra vía, y, sin embargo, lo corrigió adecuadamente escribiendo “según la persona”:

Yo lo he entendido como ‘persona gramatical’, que lo ha buscado en el diccionario, como se diga en su lengua, y se ha encontrado la palabra “subdito”, y me ha hecho mucha gracia.

La causa de las correcciones inadecuadas de (a), pues, es el dominio amplio de estos errores.

En (b) nos encontramos con un caso de lectura fragmentada y orientada a la forma: seis profesores corrigen el verbo “tiene” por “tienen”, haciéndolo concordar con el sujeto más próximo, “los verbos”, sin darse cuenta de que el resultado es inaceptable, pues la estudiante estaría diciendo que los verbos en español tienen masculino y femenino. Vemos cómo el profesor ha olvidado ya el principio de la oración y su tema, “el español”, y solamente tiene en mente el periodo justamente anterior, “los verbos tienen que cambiar... y”.

2) “*Me parece estudia español bueno (c) tengo que habla con española, leer el peliodico y vio television todos los dias. Yo intento (d)*” (líneas 11-13, § 3.1.)

Antes de este pasaje, la alumna ha explicado sus problemas respecto del aprendizaje del español: ella es ama de casa y en su familia es la única que habla español, por lo tanto no practica mucho, y por eso puede comprender algo, pero le resulta muy difícil hablar. En este pasaje nos explica lo que ella cree que tiene que hacer para poder aprender más español: “Me parece que para aprender bien español tengo que...”. Cuatro profesores lo interpretaron así: “Me parece bueno estudiar español.

Tengo que hablar con españoles...” o “Me parece que es bueno estudiar español porque tengo...” El resultado de estas correcciones son dos oraciones formalmente correctas, pero que no guardan coherencia con el resto del texto. Esta confusión ha sido provocada por la conjunción de tres factores: el dominio amplio, la extensión amplia y la lectura fragmentada; esta última se manifiesta en la consideración de “Me parece estudia español bueno” como un periodo autónomo.

El problema de interpretación de (d) deriva en gran parte del anterior. Solamente un profesor corrigió acertadamente el verbo “intento” dándole una interpretación de tiempo futuro. Si la estudiante ha dicho que practica poco el español, y que para aprender bien tiene que hacer una serie de cosas que no hace –como hablar con españoles-, esta última oración es una especie de promesa: “Lo voy a intentar”. No es algo que ella intenta habitualmente; lo que ocurre es que esta estudiante utiliza el presente como forma verbal única (véanse los errores 8 y 20, § 2.5.1.1., fig. 27).

3) “*Me gusta hacer grupo en clase porque todos los amigos piensen las cosas (e)*” (línea 11, § 3.1.)

La mitad de los profesores hicieron interpretaciones inadecuadas, diversas entre sí, y debidas a diferentes factores: por un lado, la acumulación de errores hace difícil la interpretación; por otro, la forma verbal “piensen” puede hacer pensar que la alumna ha intentado utilizar una construcción final con “para que + subjuntivo”, pero lo cierto es que el nivel de esta alumna debería haber hecho desechar esta opción; por último, la mayor dificultad deriva de una falta de léxico, que hace que la alumna tenga que utilizar la forma “pensar las cosas”, que abre la puerta a muchas interpretaciones. Las diferentes interpretaciones que los profesores dieron de esta oración fueron:

- ... todos los compañeros piensan cosas diferentes
- ... todos los amigos piensan cosas
- ... para que todos los amigos piensen las cosas
- Me gustaría hacer un grupo en clase porque todos los amigos piensan las cosas

Ya en el apartado 1.3.1.2. recogimos la idea de Michael Lewis (1993) de que muchos errores gramaticales se producen porque los estudiantes intentan decir algo para

lo que no tienen los suficientes recursos léxicos. Así sucede en este caso: la idea que la alumna intenta expresar se corresponde con los conceptos de “colaborar”, “cooperar”, etc. A pesar de que este tipo de léxico está muy por encima del nivel de esta alumna, nos preguntamos si no será mejor proporcionárselo que poner varios pequeños parches que al final dan un resultado poco aceptable o diferente de lo que la alumna quería expresar.

Un profesor nos dijo en la Comparación de Correcciones:

A veces no merece la pena intentar interpretar los detalles, porque interpretas mal, y lo que viene detrás no coincide con lo de delante, y tendría que escribir yo entera la redacción. Entonces, simplemente lo marco todo y digo: Redactar otra vez.

Quizá esta sea la solución cuando realmente no se pueden interpretar los detalles. Pero, si se pueden interpretar gracias al contexto, sí merece la pena, porque reformulando ayudaremos al estudiante a expresar aquello que quería expresar y para lo cual le faltaban recursos.

A pesar de los problemas descritos hasta el momento, es en este punto en el que encontramos más diferencias entre los grupos A y B de profesores. Las diferencias se ahondan en el Texto B porque presenta mayores dificultades y un tipo de errores que los profesores del grupo B no están acostumbrados a afrontar e interpretar. Por eso, se producen algunas interpretaciones mucho más alejadas de la intención de la alumna y más incoherentes que las del grupo A: por ejemplo, para el error (a) “los verbos tienen dos géneros”, “muy rápido” y “según el tiempo en que se realiza la acción”; en el error (c), “me parece que estudiar español es importante” y “me parece bien estudiar español” y en el error (e) “piensen las mismas cosas” y “los resultados sean mejores”.

2.5.2. LOS COMENTARIOS

En el Cuestionario se preguntó a los profesores si suelen escribir comentarios y sobre qué. Aunque todos los profesores contestaron afirmativamente, en la segunda parte de la pregunta encontramos una gran variación que mostramos en la siguiente tabla:

Sobre los contenidos	3 profesores
Aspectos positivos	3 profesores
Observaciones sobre errores que se repiten	2 profesores
Valoración de conjunto	2 profesores
Consejos para superar problemas	2 profesores
Adecuación al tema y estructura del texto	2 profesores
Explicaciones relacionadas con las correcciones	2 profesores
Mensajes de ánimo	1 profesor

Fig. 58.- *Respuestas de los profesores a la pregunta 3 del Cuestionario.*

Una vez más, encontraremos diferencias entre lo que los profesores creen que hacen y lo que realmente hacen. El corpus de comentarios que se analizará en este apartado está constituido por un total de 184 comentarios escritos en 113 trabajos corregidos por los diez profesores del estudio (Textos Corregidos). El promedio resultante es de 1'6 comentarios por trabajo.

La clasificación de los comentarios utilizada por Ferris et alii (1997) (§ 1.3.3.) resulta útil si los profesores practican un enfoque procesual de la escritura. Puesto que en este estudio la gran mayoría de los profesores no lo hacen (§ 2.3.1.), no se puede aplicar porque no tendría sentido hablar de comentarios directivos. Tampoco podemos aplicar la distinción que Conrad y Goldstein (1999) hacen entre comentarios directos o indirectos (§ 1.3.3.) por la misma razón. En cambio, sí nos resulta útil el tipo de estudio que llevó a cabo Smith (1997): en su análisis retórico de los comentarios finales identificó tres géneros primarios: comentarios evaluativos (“judging genres”), respuestas de lector (“reader response genres”) y respuestas tutoriales (“coaching genres”). Esta clasificación responde totalmente a las características de los comentarios que extrajimos de los Textos Corregidos, aunque aquí se aplicará no solamente a los comentarios finales sino también a los que aparecen al principio y en los márgenes.

Dentro de los comentarios evaluativos, Smith establece subcategorías que no se corresponden con las que hallamos en nuestra muestra, tales como la evaluación del foco, la evaluación de la efectividad retórica, etc. En cambio, en nuestro corpus hallamos categorías que no aparecen en el estudio de Smith: la evaluación del

cumplimiento de las instrucciones, la evaluación de la presentación, la evaluación de la longitud, etc. Por ello, siguiendo la clasificación general de Smith, y atendiendo a las características específicas del corpus, llegamos a la siguiente clasificación, en la que se incluye el número total de apariciones de cada tipo de comentario:

<p>A) Comentarios evaluativos: 181</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración general del trabajo: 88 2. Esfuerzo del estudiante: 5 3. Corrección formal (gramática, léxico y ortografía): 33 4. Adecuación a la situación comunicativa y al género: 4 5. Contenido: 12 6. Organización del texto: 10 7. Presentación: 3 8. Caligrafía: 1 9. Fidelidad a un modelo: 3 10. Longitud: 4 11. Cumplimiento de las instrucciones dadas por el profesor: 13 12. Puntuación: 1 13. Estrategias para mejorar determinadas áreas: 4 <p>B) Respuestas de lector: 1</p> <p>C) Respuestas tutoriales: 2</p>
--

Fig. 59.- *Tipos de comentarios identificados en los Textos Corregidos.*

Si comparamos las figuras 58 y 59 percibiremos a primera vista las diferencias entre las respuestas de los profesores al Cuestionario y lo que realmente hicieron en los Textos Corregidos.

Dado el bajísimo índice de aparición de los dos últimos géneros, el resto de este apartado se centrará en el análisis de algunos rasgos de los comentarios evaluativos que, como en el estudio de Smith (1997), son mayoría. La distribución por áreas de la fig. 59 nos muestra que los comentarios predominantes son, por este orden:

1. Valoraciones generales: 47'8 %
2. Corrección formal: 17'9 %

3. Cumplimiento de las instrucciones : 7 %

El resto de las áreas tiene porcentajes muy bajos de aparición.

La mayoría de las valoraciones generales se expresan mediante el uso de adverbios y adjetivos valorativos (“Bien”, “Muy bien”, “Mejor”, “Aceptable”, etc.); algunos profesores añaden a estos una nota numérica. Este tipo de comentario supone el 89’7 % de las valoraciones generales, lo cual cumple una convención de género mencionada por Smith (1997), que encontraba que un 86 % de los comentarios formulados no como oraciones sino como sintagmas expresaban evaluaciones positivas.

En cuanto a los comentarios sobre la corrección formal, son muy variados en su grado de especificidad y en el tipo de contenido. Abundan entre ellos las explicaciones (por ejemplo, «Podemos decir “en relación a” o “en relación con”, pero no mezclar las dos» o «Pero recuerda que para indicar un pasado anterior a otro pasado -como en las frases 1 y 4- tienes el pluscuamperfecto: se había perdido, había dejado») y las advertencias con fórmulas fijas (“Cuidado con el uso de las mayúsculas” y “Atención a los acentos”).

Aparecen en el corpus comentarios positivos, negativos y algunos que podríamos denominar “intermedios” (por ejemplo, “¡Un pequeño esfuerzo!”, “Aceptable la exposición” o “Bien, con algunos errores que puedes corregir”). Al hablar de comentarios negativos nos referimos a los que están relacionados con algún aspecto deficiente del texto (un error de código, un problema de organización, etc.) y no a que estén formulados de forma negativa o que sean innecesariamente críticos con el estudiante, pues de este último tipo únicamente hemos encontrado un comentario en todo el corpus (“Este es un error grave”).

En cifras globales, el número de comentarios positivos es de 81, negativos 74 e intermedios 13. Sin embargo, existen claras tendencias según el tipo de comentario evaluativo, como vemos a continuación:

	Positivos	Negativos	Intermedios
1. Valoración general del trabajo	92 %	0'01 %	0'06 %
2. Esfuerzo del estudiante	60 %		40 %
3. Corrección formal	15'1 %	81'8 %	3 %
4. Adecuación a la situación comunicativa y al género		100 %	
5. Contenido	33'3 %	41'6 %	25 %
6. Organización del texto	10 %	80 %	10 %
7. Presentación		100 %	
8. Caligrafía		100 %	
9. Fidelidad a un modelo		100 %	
10. Longitud		100 %	
11. Cumplimiento de las instrucciones		100 %	
12. Puntuación		100 %	
13. Estrategias para mejorar		100 %	

Fig. 60.- *Porcentajes de comentarios evaluativos positivos, negativos e intermedios en cada área.*

Los comentarios positivos solamente predominan en las valoraciones generales del trabajo y en las valoraciones del esfuerzo del estudiante. En el resto de las áreas, únicamente se comenta algo cuando se percibe un problema. Por el contrario, cuando la valoración general o del esfuerzo es negativa, suele silenciarse, y solamente encontramos en todo el corpus una valoración general negativa. Los profesores que tienen la costumbre de usar un adverbio o adjetivo valorativo, cuando se encuentran con un texto que no pueden valorar positivamente, optan por dos soluciones: no escribir ninguna valoración, o usar fórmulas intermedias como “Aceptable”, “Puedes mejorar” o “No está mal”.

Cumpliendo también con las convenciones del género, cuando hay un comentario negativo, es frecuente que aparezca delante –en la mayoría de los casos- o detrás un comentario positivo:

Gracias por tu esfuerzo. Pero oye, la mayor parte de las historias las cuentas en presente. Este no era el objetivo...

Bastante bien las frases. ¿Por qué escribes ERA ES? No pueden ir juntos...

El formato de la carta está muy bien, pero seguro que no conseguirías el puesto de trabajo porque usas un tono que no gustaría a los responsables de tu contratación. Por tanto, el objetivo comunicativo de esta carta no se cumpliría.

Bien, pero ¿y la conclusión?

Smith (1997) advierte que quizá los profesores deberían resistirse a las convenciones de género en algunas ocasiones, pues si los estudiantes perciben que se trata de una convención, los comentarios positivos perderán su efectividad –animar al estudiante-, y el comentario realmente positivo puede ver disminuido su valor.

Es interesante también observar el grado de especificidad de los comentarios. El carácter genérico o específico del comentario (§ 1.3.3.) están muchas veces en relación con el grado de convencionalidad de ese comentario: cuanto más prototípico del género es un comentario, menos específico será en relación con el texto. Si la corrección tiene como finalidad la revisión por parte del estudiante, deberían incluirse comentarios lo más específicos posible; como en nuestro estudio no ocurre eso en la mayor parte de los casos, podíamos predecir antes del análisis que buena parte de los comentarios evaluativos serían genéricos y prácticamente podrían haber sido escritos en cualquier trabajo. Pero también en este aspecto se dibujan tendencias dependiendo del área de la que se ocupa el comentario:

	Genéricos	Específicos
1. Valoración general del trabajo	100 %	
2. Esfuerzo del estudiante	100 %	
3. Corrección formal	45'4 %	54'5 %
4. Adecuación a la situación comunicativa y al género	50 %	50 %
5. Contenido	66'6 %	33'3 %
6. Organización del texto	80 %	20 %
7. Presentación		100 %
8. Caligrafía	100 %	
9. Fidelidad a un modelo	100 %	
10. Longitud	100 %	
11. Cumplimiento de las instrucciones	46'1 %	53'8 %
12. Puntuación		100 %
13. Estrategias para mejorar	75 %	25 %

Fig. 61.- *Carácter genérico o específico de los comentarios evaluativos del corpus.*

El mayor grado de especificidad lo encontramos en los comentarios relativos a la corrección formal, a la adecuación, así como a la presentación y la puntuación (aunque en estos dos últimos casos el número de comentarios es demasiado escaso para poder sacar conclusiones).

Lo que resulta interesante es comprobar, al cruzar los datos de los dos rasgos analizados -el carácter positivo, negativo o intermedio y el grado de especificidad-, que ningún comentario evaluativo que sea positivo o intermedio es específico. Todos ellos son genéricos, lo que quiere decir que todos los comentarios positivos que recibe el estudiante, sean del área que sean –corrección, esfuerzo, valoración general, etc.- podrían haberse escrito en cualquier otro trabajo; no hay nada en el comentario que lo relacione de forma concluyente con ese trabajo en concreto. Dando la vuelta al mismo dato, esto quiere decir que todos los comentarios específicos del corpus son negativos. Así pues, los profesores formulan de manera muy concreta lo que está mal en el texto, pero de manera muy genérica lo que está bien.

2. 6. CONCLUSIONES

Al final de las entrevistas en las que se comparaban las correcciones, se hizo una pregunta a todos los profesores: ¿Creéis que sería beneficioso para vuestros alumnos que hicierais de vez en cuando algo similar a lo que acabáis de hacer? Todas las respuestas fueron afirmativas, aunque con diversos grados de convicción. Algunas de las más significativas son:

Sería beneficioso porque permitiría afinar mucho más las correcciones: hay cosas de las que él / ella se ha dado cuenta y yo no, permitiría ser más consciente de lo que haces y por qué.

Cuando estábamos haciendo esta actividad, me ha gustado porque me he dado cuenta de que hay ciertas cosas que se me hubiesen pasado.

Sobre cómo corregir hay veces que no tengo las cosas claras. Me parece que sí las tengo pero luego tengo dudas y cambio de opinión. Entonces, me parece que está bien ver cómo lo hacen los demás.

No sé si cambiaríamos mucho a lo mejor, pero podría ser bueno... Cuando no tienes tablas o cuando tienes dudas, el que lo mire otra persona ayuda mucho.

No necesariamente hemos entendido lo que ella [la alumna] quiere decir, y al contrastar nos damos cuenta de que hay muchas posibilidades, y por otro lado, hemos estado discutiendo sobre si corregir “ser/estar” o no, y si hubiera más profesores, y discutiéramos entre varios, podríamos llegar a formar un criterio. Me parece muy interesante.

Siempre, indudablemente, interesante es. Quiero decir que de alguna manera, por muchas tablas que tenga uno, algo se aprende, en algo te fijas, esto está claro.

Bastantes de ellos mencionaron no solamente los beneficios que traería para hacer una buena corrección, sino la repercusión que podría tener para la evaluación, y narraron experiencias de evaluación en común con otros compañeros en las que hubo desencuentros en cuanto a lo que era corregible o no y valorable o no.

Por todo lo anterior, una de las implicaciones pedagógicas más importantes que podemos extraer de este trabajo es la necesidad de que cada departamento elabore criterios de corrección comunes para todos los niveles y específicos para cada curso.

Dentro de los criterios de corrección comunes, sería importante establecer la norma lingüística de referencia con respecto a la cual se corregirá, dada la diversidad de respuestas que encontramos en el Cuestionario (§ 2.4.3.).

Hemos observado también importantes diferencias en cuanto a la cantidad de errores que los profesores corrigen (§ 2.5.2.1.). Lo mejor sería optar por una corrección selectiva teniendo en cuenta, fundamentalmente, la programación del departamento, que en las entrevistas con los profesores apenas fue mencionada. Comprobamos, por otra parte, que la corrección extensiva es imposible, dado que ni siquiera los profesores que se declaran a favor de ella y que corrigen más llegan a corregir todos los errores del texto (§ 2.5.2.1., fig. 43).

Con respecto a las áreas o categorías de corrección, convendría que se correspondieran más con los criterios con los que los estudiantes serán finalmente evaluados (§ 2.3.1., fig. 17). Para ello, habría que prestar más atención a algunas áreas como el léxico y la organización del texto (§ 2.5.1.2., fig. 39), que generalmente se relegan al Ciclo Superior.

En cuanto a las técnicas de corrección, la recomendación de los expertos es utilizar una corrección mixta, haciendo más correcciones directas en los niveles más bajos y, en todos los niveles, en los errores no tratables, y usando la corrección indirecta para los errores tratables (§ 1.5.1.1. y § 1.5.1.2.). En el apartado 2.5.2.2. vimos cómo en la población estudiada se daban todas las situaciones: corrección directa pura,

corrección indirecta pura y corrección mixta. En el caso de los profesores que hacen correcciones indirectas, encontramos también una variedad de códigos, símbolos y claves verbales (§ 2.5.2.2., fig. 48) que puede confundir a los estudiantes, dado el uso de los mismos signos con diferentes significados (§ 2.5.2.2., fig. 48). Esto, que quizá sea menos relevante que cuánto y qué se corrige, puede tener su importancia si consideramos que, en el periodo de dos años y medio, un estudiante que haga los cursos de 1° a 5° podría tener que adaptarse a interpretar cinco códigos diferentes, con elementos visuales coincidentes.

Un reto de vital importancia para conseguir una mayor credibilidad en las correcciones es hacer disminuir el 10 % de correcciones innecesarias e incorrectas que parece inherente a la práctica de la corrección (§ 2.5.3.1., figs. 52 y 53). Sin pretender la utopía de la infalibilidad, creemos que ese porcentaje descendería siguiendo estas líneas de actuación:

- Es importante hacer una lectura anterior a la corrección, que permita centrarse únicamente en el significado. Esto haría descender el número de errores encubiertos que no se detectan y reduciría los problemas de interpretación.

- Para poder hacer lo anterior, y después hacer una corrección más sosegada, habría que reducir el número de trabajos que el profesor corrige individualmente fuera del tiempo de clase –en el caso de los que corrigen cada semana, § 2.3.2.- e incentivar el uso de otras formas de corrección: por ejemplo, la corrección de borradores en el aula mediante mini-charlas con los estudiantes y corrección en grupos y en parejas (con entrenamiento previo de los alumnos para la detección e identificación de los errores y la valoración de otros aspectos del texto, tales como contenido, estructura, etc.). En resumen, aprovechar otras técnicas con las que se puede trabajar la corrección de forma amena, variada y útil (ver § 1.5.3.), que permitan al profesor tener más tiempo para corregir mejor un número menor de trabajos.

Asimismo, es también recomendable la adopción de un enfoque de la escritura y de la corrección más orientado al proceso, en el que el profesor y los compañeros de clase puedan colaborar y corregir durante el proceso, que habría que llevar a cabo, al menos en parte, en el tiempo de clase. La revisión y la reescritura parcial o total son

consustanciales a un buen escrito; si la corrección no va a llevar a una revisión y una nueva versión mejorada del texto, difícilmente el estudiante se sentirá motivado para trabajar con las correcciones que le ha hecho el profesor (§ 1.4.3.). El único profesor del estudio que trabaja sistemáticamente de este modo ofrece, además, otro incentivo: si en el producto final –al cual se llega mediante lluvias de ideas, esquemas, borradores, y un primer trabajo que el profesor corrige y en el cual escribe una nota- se han hecho mejoras sustanciales, la nota sube. Este modo de trabajar haría aumentar la capacidad de autocorrección y de co-corrección, y liberaría al profesor de buena parte de las correcciones.

A lo largo de la segunda parte de este trabajo, la utilización de un grupo de control en las Tareas de Corrección (grupo B) nos ha permitido descubrir diferencias en las correcciones que llevan a cabo los profesores especializados en la enseñanza del español y los no especializados (§ 2.5.2.1., fig. 45; § 2.5.2.2.; § 2.5.3.1., fig. 53; § 2.5.3.2., fig. 56; § 2.5.3.3.). Este estudio muestra cómo la profesionalización del profesor de español, un tema candente en la actualidad y que lo seguirá siendo durante años, tiene su reflejo en diversos aspectos relacionados con la corrección: la detección de errores, la interpretación de los textos, el uso de diferentes técnicas, etc. Si bien el colectivo de profesores de español ha de seguir trabajando para ahondar esas diferencias con los profesores no especializados, también es necesario que la sociedad en su conjunto contemple esta especialidad como tal y deje de tener la opinión mayoritaria de que para enseñar un idioma basta con ser hablante nativo:

La Fina recibe regularmente una postal desde Devils Lake (Dakota del Norte), donde se supone que doy clases de español para yankis (...) Desde luego, también mi familia me cree en Yanquilandia, no era plan de inventar historias incompatibles (...) La Beba en cambio se huele que algo raro pasa, y he tenido que explicarle cómo es el apartamento en el que vivo, qué me dan de comer, y que esa academia de idiomas en la que trabajo no es un tugurio como el de la peli de Sidni-Puatier; eso además de lo que me costó hacerle entender que alguien me pagara por enseñar algo tan fácil como hablar en castellano (Pablo Tusset, *Lo mejor que le puede pasar a un cruasán*)

3. Apéndices

3.1. TAREAS DE CORRECCIÓN A Y B

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

A continuación tienes dos escritos de dos alumnas de segundo curso de la E.O.I. Se trataba de su primer trabajo escrito del curso, y les pedí que me escribieran una carta en la que se presentaran y también me hablaran de su experiencia y sus preferencias en el aprendizaje del español.

Por favor, corrígelos como si se tratara de dos alumnas tuyas y se los fueras a devolver. Utiliza la forma de corrección que usas habitualmente con tus alumnos durante el curso (no en los exámenes) y aproximadamente en el mismo tiempo que sueles utilizar para esta tarea.

Esta colaboración y otras en las que quieras cooperar formarán parte de un trabajo de investigación de doctorado sobre la corrección de las producciones escritas en las clases de español. Muchísimas gracias por tu ayuda.

M^a Luisa Coronado González, octubre de 2004

1 Estimada Marisa:
2 Me llamo Teska y estoy en el segundo curso de este colegio. Hace dos años vivió con
3 mí abuelo en Pineda de Mar. Que es cerca de Barcelona. Aprendí lo básico de la
4 lengua española. Estuve en Pineda de Mar 6 meses. Además me fue a un instituto
5 partícul en Barcelona que se llame Don Quichote. Soy un estudiante de Holanda y tengo
6 23 años. España me encanta pero Madrid no me he gustado tanto como Barcelona. Me
7 gusta jugar al golf y también voy mucho al gymnasío. Espero de este curso que sería
8 bueno. Y espero que puedo aprender español mejor. Me gustería aprender todo en
9 español. Cuando acaba el curso quíero que lo hablo bien. No creo que haya algo que a
10 mí no me gusto. Pero no soy seguro. Hasta ahora me he gustado mucho y seguro que no
11 cambiara de opinión. Pienso que el español es un idioma muy importante en el mundo y
12 por eso lo quero aprender.

13 Saludos,

14 Teska Dinula-Bruyel

TEXTO A

1 Estimada profesora:

2 Yo estoy tailandesa. Tengo cuarenta años. Tengo un hijo y una hija. Estoy ama
3 de casa pero mi marido trabaja a aeropuerto a Barajas, es station manger de Tai Airway
4 International. Antes yo trabaja en un banco en Tailandia. Ahora vivo en Madrid con mi
5 family en la calle Julio Palacios cerca de la Vaguada. Me gustar mucho vivo aqui
6 porque me gustar comprar las cosas y las comidas.

7 Yo estudio curso primero de español a la escuela de idiomas aqui. Me perece
8 español más disfícil porque los verbos tiene que cambia segui para subdito y tiene
9 masculino y feminiro. Mi family habla tai y poco ingles en casa solo yo hablo español.
10 Yo hablo poco español pero no praticar mucho. Puedo compredo pero habla es muy
11 difícil. Me gusta hacer grupo en clase porque todos los amigos piensen las cosas. Me
12 parece estudia español bueno tengo que habla con española, leer el peliodico y vio
13 television todos los días. Yo intento

14 Un saludo

15 Chutarat Naranong

TEXTO B

3.2. CUESTIONARIO

1. ¿Crees que en las producciones escritas hay que corregir todos los errores? ¿Por qué sí o por qué no?

2. Marca todas las afirmaciones que se correspondan con tus ideas o tu situación de enseñanza:

- a) Corregir los trabajos escritos es muchas veces descorazonador: los mismos errores se repiten a lo largo del curso por mucho que los corrijo.
- b) Si corrigiera menos cantidad de trabajos durante el curso, mis alumnos simplemente pensarían que no tengo ganas de trabajar.
- c) Estoy convencido de la utilidad de la corrección de los trabajos escritos.
- d) Los alumnos aprenden o aprenderían más revisando y reescribiendo sus trabajos que recibiendo una corrección del profesor.
- e) Estoy satisfecho/a del trabajo de corrección que realizo.
- f) Me aburre corregir.
- g) Me gusta corregir.
- h) Intento tener un sistema claro y bien definido de corrección durante todo el curso.
- i) Intento variar las formas de corrección a lo largo del curso para atender las diferentes necesidades de los alumnos.
- j) Intento variar las formas de corrección a lo largo del curso para que sea una tarea menos tediosa para todos.
- k) Mi estado de ánimo influye mucho en las correcciones que hago.
- l) Procuero no utilizar el color rojo para corregir. Destaca demasiado lo negativo.
- m) Se espera de mi papel como profesor que dedique gran parte de mi tiempo a la corrección.
- n) No siempre puedo corregir bien porque tengo demasiados alumnos.
- ñ) A veces no puedo resistir corregir cosas que sé que es inútil que corrija, porque el alumno todavía no las puede entender.

3. ¿Sueles escribir comentarios? ¿Sobre qué?

4. Cuando corriges los trabajos escritos de tus alumnos, ¿sueles señalar también los aspectos positivos? Si es así, ¿cómo lo haces?

5. ¿Qué errores sueles corregir en los trabajos escritos? (Marca todas las respuestas válidas y numéralas por orden de frecuencia)

- a) Todos los errores
- b) Solamente los errores que dificultan la comunicación o la imposibilitan
- c) Solamente los errores relacionados con los objetivos de la actividad
- d) Los errores relacionados con los objetivos y contenidos que se están trabajando en ese momento del curso
- e) Los errores relacionados con cuestiones ya abordadas durante el curso
- f) Los errores que considero que deberían estar ya superados en ese nivel
- g) Solamente un número determinado de errores por trabajo. (En este caso, ¿qué número?:)
- h) Otros (*especificar*):

6. ¿Qué aspectos de los trabajos escritos sueles marcar o corregir?

(Marca todas las respuestas válidas y numéralas por orden de importancia, en relación con la atención que concedes a cada aspecto)

- a) Ortografía
- b) Puntuación
- c) Morfosintaxis
- d) Cohesión: marcadores, referencias, etc.
- e) Organización del texto: estructura de la información, división en párrafos, etc.
- f) Riqueza, interés y relevancia del contenido
- g) Registro
- h) Adecuación al género o tipo de escrito propuesto
- i) Presentación
- j) Léxico
- k) Otros (*especificar*):

7. ¿Quién corrige en tus cursos las producciones escritas? (Marca todas las respuestas y numéralas por orden de frecuencia)

- a) El profesor, de forma individual para cada alumno
- b) El profesor comenta y corrige los errores comunes trabajando con todo el grupo
- c) Cada alumno corrige el escrito de otro compañero
- d) Los alumnos, en grupos, corrigen los escritos de otros compañeros
- e) El profesor señala los errores para que el propio alumno los corrija
- f) Otros (*especificar*):

8. ¿Cuándo se corrigen los errores?

- a) Se corrige el escrito o producto final que el alumno entrega
- b) Se corrige durante el proceso de escritura (en los borradores, esquemas, etc.)
- c) Otros (*especificar*):

9. ¿Corriges de forma diferente en los diferentes niveles? Si es así, ¿cuáles son las diferencias más importantes?

10. ¿Haces algo diferente cuando corriges un escrito que está absolutamente plagado de errores de todo tipo?

11. ¿Qué hacen los alumnos con sus textos ya corregidos?

- a) No lo sé
- b) Les pido que los vuelvan a escribir enmendando los errores
- c) Tienen un tiempo durante la clase para analizarlos y preguntar al profesor
- d) Corrigen ellos mismos los errores y me lo vuelven a entregar
- e) Los utilizamos durante el curso en diferentes actividades
- f) Otros (*especificar*):

12. ¿Qué opinas sobre los errores? (Marca todas las respuestas válidas)

- a) Los errores en los trabajos escritos se fijan y se fosilizan más fácilmente que los errores orales.
- b) Es inevitable que los errores se produzcan continuamente; esto forma parte del proceso de aprendizaje.
- c) Resultan más irritantes los errores escritos que los orales.
- d) Algunos errores indican que el alumno está progresando.
- e) Una vez que un alumno ha conseguido utilizar correctamente varias veces, por escrito, una forma o estructura, es muy difícil que vuelva a equivocarse al utilizarla.
- f) Es preferible evitar de antemano que los errores se produzcan, porque, una vez que se han producido, corren el riesgo de quedar fijados.
- g) Un escrito sin errores lingüísticos es un buen escrito.
- h) Un buen escrito es algo más que un escrito sin errores lingüísticos.
- i) Un escrito sin errores lingüísticos puede ser un mal escrito.
- j) Un buen escrito puede contener errores lingüísticos.
- k) Es beneficioso para el aprendizaje que los alumnos se arriesguen a expresar ideas para las que no están lingüísticamente preparados, aunque así se produzcan más errores.
- l) Es perjudicial para el aprendizaje que los alumnos se arriesguen a expresar ideas para las que no están lingüísticamente preparados, porque así se producen más errores.

13. ¿Qué sueles hacer cuando te encuentras con una frase o un párrafo que no entiendes?

14. En un trabajo escrito de un alumno tuyo de nivel intermedio o avanzado, ¿corregirías las formas subrayadas en estas frases? Escribe “sí”, “no” o “depende” al lado de cada una. (Si la respuesta es “depende”, indica por favor de qué dependería)

- a) Ayer en la mañana fui al supermercado.
- b) Si quieres matricularte, debes de rellenar este impreso.
- c) Tengo una amiga que su padre es astronauta.
- d) Lo pintó de color negro para que no se noten las manchas.
- e) No estuve nunca en Sevilla. Tengo ganas de ir.
- f) Se me olvidó ir a por el pan.
- g) Es un coche apropiado para gente que no le gusta mucho conducir.
- h) Aunque lo tenía delante suyo, no lo veía.
- i) Después que se fueron, todo quedó tranquilo.
- j) Me dijo que le gusta más el azul que el rosa.
- k) El noventa por ciento de los madrileños viven en pisos.

15. Señala las tres cosas que más te irritan o te molestan cuando corriges:

- a) Los errores constantes de ortografía que se deben a indistinción fonológica, como los problemas con las oposiciones “e/i”, “o/u”, “t/d”, “p/b-v”, etc.
- b) Los errores ortográficos relacionados con las tildes
- c) El mal uso o falta de uso de los signos de puntuación

- d) Los errores típicos que sabes que casi siempre se producen: confusiones con “ser/estar”, con los tiempos del pasado, con las preposiciones, con el subjuntivo, etc.
- e) Las interferencias léxicas y gramaticales constantes de la lengua materna del alumno, cuando las reconoces, y aunque no haya problemas de comprensión (como puede ocurrir con los hablantes de otras lenguas románicas)
- f) El uso directo de palabras de la lengua materna del alumno
- g) Los errores que muestran una falta de comprensión o desconocimiento de las estructuras del español (por ejemplo, “yo no puedo hablo español”)
- h) Las faltas gramaticales locales y normalmente consideradas básicas, como la concordancia de género y número, o la conjugación verbal.
- i) La repetición constante de una misma idea a lo largo del escrito
- j) El desorden en la exposición de las ideas
- k) Los pasajes que resultan incomprensibles
- l) La mala letra
- m) La mala presentación
- n) Otros (*especificar*):

16. ¿Con qué frecuencia sueles corregir los escritos de tus alumnos?

17. ¿Aproximadamente qué intervalo de tiempo transcurre entre la entrega de los trabajos por parte de los alumnos y la devolución de los trabajos ya corregidos?

18. ¿Cómo corriges los errores? (*Marca todas las respuestas válidas y numéralas por orden de frecuencia*)

- a) Proporciono la forma correcta
- b) Proporciono la forma correcta y una explicación
- c) Indico que hay un error, sin dar más información
- d) Indico que hay un error y de qué tipo es mediante un código
- e) Otros (*especificar*):

19. ¿Siempre has corregido igual? Si no es así, ¿por qué has cambiado?

20. Contesta esta pregunta solamente si has marcado la opción (d) de la pregunta 18: ¿cuál es el código de corrección que utilizas?

3.3. FICHA DE LOS TEXTOS CORREGIDOS

Profesor:

Curso:

- ¿Qué trabajo les has pedido a los alumnos? ¿Puedes por favor poner por escrito las instrucciones o descripción que les has dado?

- ¿Por qué motivo o motivos les has propuesto este trabajo en concreto?

- ¿Algún comentario sobre la corrección de este trabajo en general o del trabajo de algún alumno en particular?

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLO CONTESSE, CH. (1997): "Sobre la subjetividad y ambigüedad del error en L2", en J.L. Otal et alii (Eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada*, Castellón, Universitat Jaume I, pp. 347-351.
- ABELLO CONTESSE, CH. (1999): "Análisis crítico de los estudios experimentales sobre 'feedback negativo' en la adquisición de L2", en J. de las Cuevas y D. Fasla (Eds.), *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada*, Castellón, Asociación Española de Lingüística Aplicada, pp. 3-7.
- ABELLO CONTESSE, CH. (2004): "Bases psicopedagógicas para el uso del *feedback* negativo en el aula de español como L2", en S. Ruhstaller y F. Lorenzo Berquillos (Eds.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Pablo de Olavide / Edinumen, pp. 71-82.
- ALLWRIGHT, R.L. Y BAILEY, K.M. (1991): *Focus on the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- AMENGUAL PIZARRO, M., HERRERA SOLER, H. Y ALONSO VÁZQUEZ, C. (2005): "How do teachers react to ESL writing errors?", en J.M. Oro, J. Varela Zapata y J. Anderson (Eds.), *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural*, XXI Congreso de AESLA, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 997-1004.
- ANCKER, W. (2000): "Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice" [en línea], *English Teaching Forum*, 38/4, pp. 20-25. <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no4/p20.htm>> [Consulta: 21 junio 2004]
- ASHWELL, T. (2000): Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?", *Journal of Second Language Writing*, 9/3, pp. 227-257.
- BARTRAM, M. Y WALTON, R. (1991): *Correction: A positive approach to language mistakes*. Hoven. Language Teaching Publications.
- BEAVEN, T. (2000): "¡Pero si no se dice así!: Un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como 'lengua mundial'", en M. Franco et alii (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, I, Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, pp. 158-122.
- BERG, E.C. (1999): "The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality", *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 215-241.
- BIRDSONG, D. Y KASSEN, M. (1988): "Teachers' and students' evaluations of foreign language errors: a meeting of minds?", *The Modern Language Journal*, 72, pp. 1-12.
- BLAYA, M.V. (1997): "EFL composing skills and strategies: Four case studies", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Logroño, AESLA, 12, pp. 163-184.
- BROWN, H.D. (2000): *Principles of language learning and teaching*. 4ª ed. Addison Wesley Longman.
- CAI, G. (1999): "Texts in contexts: Understanding Chinese students' English compositions", en C. Cooper y L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: The role of teachers' knowledge about text, learning and culture*, Urbana, Ill, National Council of Teachers of English, pp. 279-297.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó. 10ª edición (2004).
- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- CASSANY, D. (1999): "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", *Carabela*, 46, Madrid, SGEL, pp. 5-22.
- CASSANY, D. (2004): "La expresión escrita", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds) (2004), pp. 917-942.

- CASTAÑEDA CASTRO, A. Y ORTEGA OLIVARES, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE" [en línea], en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Estudios de Lingüística*, Anexo I, Universidad de Alicante. <<http://www.ua.es>> [Consulta: 13 de noviembre 2003]
- CASTILLO CARBALLO, M. A. (2000): "Norma y corrección lingüística aplicadas a la glosodidáctica", en M. Franco et alii (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, pp. 185-191.
- CAUDERY, T. (1997): "Process writing", en Fulcher, G. (ed.), *Writing in the English Language Classroom, Review of English Language Teaching*, 6/2, Prentice Hall Europe ELT, pp. 3-23.
- CHANDLER, J. (2003): "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing", *Journal of Second Language Writing*, 12, pp. 167-296.
- CHANDLER, J. (2004): "A response to Truscott", *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 345-348.
- CHARLES, M. (1990): "Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique", *ELT Journal*, 44/4, pp. 286-293.
- CHARTERIS-BLACK, J. (1997): "Practice and preference in writing instruction: A contrastive perspective", en Fulcher, G. (ed.), *Writing in the English Language Classroom, Review of English Language Teaching*, 6/2, Prentice Hall Europe ELT, pp. 61-76.
- CHASTAIN, K. (1980): "Native speaker reaction to instructor-identified student second language error", *The Modern Language Journal*, 64/2, pp. 210-215.
- CHASTAIN, K. (1981): "Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors", *The Modern Language Journal*, 65, p. 293.
- COHEN, A. (1987): "Student processing of feedback on their compositions", en A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Nueva York, Prentice Hall, pp. 57-69.
- COHEN, A.D. Y CAVALCANTI, M.C. (1990): "Feedback on compositions: teacher and student verbal reports", en B. Kroll (Ed.) (1990), pp. 155-177.
- CONRAD, S.M. Y GOLDSTEIN, L.M. (1999): "ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals", *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 147-180.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2005): "Pruebas de Certificación. Curso 2004-2005. Escuelas Oficiales de Idiomas" (folleto).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya.
- CORDER, S.P. (1967): "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en J. Muñoz Licerias (Ed.) (1992), pp. 31-40.
- CORDER, S.P. (1971): "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", en J. Muñoz Licerias (Ed.) (1992), pp. 63-76.
- CORDER, S.P. (1973): *Introducción a la lingüística aplicada*. México, D.F. Limusa/Grupo Noriega Editores. 1992.
- CRYSTAL, D. (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid. Taurus. 1994.
- DÍAZ, L. Y AYMERICH, M. (2003): *La destreza escrita*. Madrid. Edelsa.
- DOUGHTY, C. Y VARELA, E. (1998): "Communicative focus on form", en C. Doughty y J. Williams, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 114-138.
- EDGE, J. (1989): *Mistakes and Correction*. Londres. Longman.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell.
- EL TATAWY, M. (2001): "Corrective feedback in second language acquisition" [en línea], *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Columbia University.

- <<http://www.tc.columbia.edu/tesolalwebjournal/El-Tatawy.pdf>> [Consulta: 21 junio 2004]
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE ALCORCÓN (MADRID): “Programación del Departamento de Español para Extranjeros. Curso 2004-2005”.
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE MADRID-JESÚS MAESTRO: “Programación del Departamento de Español para Extranjeros. Curso 2004-2005”.
- ESTAIRE, SH. (11 de septiembre de 2000): “Un código de corrección para una tarea colaborativa” [en línea], *Didactired*, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. <<http://cvc.cervantes.es>> [Consulta: 8 noviembre 2004]
- FATHMAN, A. Y WHALLEY, E. (1990): “Teacher response to student writing: focus on form versus content”, en B. Kroll (Ed.) (1990), pp. 178-190.
- FAZIO, L. (2001): “The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority-language students”, *Journal of Second Language Writing*, 10/4, pp. 235-249.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1988): “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”, *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*, Madrid, pp. 13-28. También en *Cable* (1989), 4, pp. 30-35.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1996): “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del ELE. Tratamiento didáctico”, en M. Rueda et alii (Eds.), *Actas del VI Congreso de ASELE*, León, pp. 147-154.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- FERRÁN SALVADÓ, J.M. (1990): “La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas”, en VV.AA., *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana, pp. 282-300.
- FERRIS, D. (1995): “Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms”, *TESOL Quarterly*, 29/1, pp. 33-53.
- FERRIS, D. (1999): “The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996)”, *Journal of Second Language Writing*, 8/1, pp. 1-11.
- FERRIS, D. (2002): *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- FERRIS, D. (2003): *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- FERRIS, D. (2004): “The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)”, *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 49-62.
- FERRIS, D. Y HEDGCOCK, J.S. (1998): *Teaching ESL Composition. Purpose, Process, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- FERRIS, D., PEZONE, S., TADE, C. Y TINTI, S. (1997): “Teacher commentary on student writing: Descriptions & implications”, *Journal of Second Language Writing*, 6/2, pp. 15-182.
- FERRIS, D. Y ROBERTS, B. (2001): “Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be?”, *Journal of Second Language Writing*, 10/3, pp. 161-184.
- GARCÍA ASENSIO, M.Á. Y GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2000): “Enseñar lo incorrecto, aprender lo adecuado”, en M. Franco et alii (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, pp. 297-307.
- GASS, S.M. (1991): “Grammar instruction, selective attention, and learning”, en R. Phillipson et alii (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 134-141.
- GOLDSTEIN, L.M. (2001): “For Kyla: What does the research say about responding to ESL writers”, en T. Silva and P. Matsuda (Eds.), *On second language writing*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73-90.
- GOLDSTEIN, L.M. (2004): “Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together”, *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 63-80.

- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. (2004): "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) (2004), pp. 767-787.
- GUNTERMANN, G. (1978): "A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish", *The Modern Language Journal*, 66/2, pp. 133-139.
- HEDGCOCK, J. Y LEFKOWITZ, N. (1996): "Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing", *The Modern Language Journal*, 89, pp. 287-308.
- HEDGE, T. (1988): *Writing*. Oxford University Press.
- HENDRICKSON, J.M. (1978): "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice", *The Modern Language Journal*, 26, pp. 387-398.
- HENDRICKSON, J.M. (1980): "The treatment of error in written work", *The Modern Language Journal*, 64/2, pp. 216-221.
- HORVATH, B.K. (1984): "The components of written response: A practical synthesis of current views", *Rhetoric Review*, 2, pp. 136-156.
- HYLAND, K. (1990): "Providing productive feedback", *ELT Journal*, 44/4, pp. 279-285.
- HYLAND, F. (1998): "The Impact of Teacher Written Feedback on Individual Writers", *Journal of Second Language Writing*, 7/3, pp. 255-286.
- JACOBS, H.L., CURTIS, A., BRAINE, G. Y HUANG, S. (1998) : "Feedback on student writing : Taking the middle path", *Journal of Second Language Writing*, 7, pp. 307-318.
- JOHNSTON, B. Y GOETTSCHE, K. (2000): "In Search of the Knowledge Base of Language Teaching: Explanations by Experienced Teachers" [en línea], *Canadian Modern Language Review*, 56/3. <<http://www.utpjournals.com>> [Consulta: 4 de noviembre 2004]
- KEPNER, C. G. (1991): "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills", *The Modern Language Journal*, 61, pp. 305-313.
- KRASHEN, S.D. (1977): "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", en J. Muñoz Licerias (Ed.) (1992), pp. 143-152.
- KRASHEN, S.D. (1987): *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- KROLL, B. (Ed.) (1990): *Second Language Writing*. Cambridge. Cambridge University Press.
- KUO, H.-R. (2003): "The Nature and Causes of Interlanguage Fossilization" [en línea], *The Source*, 4/1, University of Southern California. <[http://www.usc.edu/dept/education/The Source](http://www.usc.edu/dept/education/The%20Source)> [Consulta: 25 de octubre 2004]
- LALANDE, J.H. (1982): "Reducing composition errors: An experiment", *The Modern Language Journal*, 66, pp. 140-149.
- LANE, J. Y LANGE, E. (1999): *Writing clearly. An Editing Guide*. USA. Heinle & Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- LASAGABASTER, D. Y SIERRA, J.M. (2004): "Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores", en D. Lagasabaster y J.M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de Educación, 44, Horsori-ICE Universitat de Barcelona, pp. 155-187.
- LEE, I. (1997): "ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching", *System*, 25, pp. 465-477.
- LEE, I. (2004): "Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong", *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 285-312.
- LEKI, I. (1990): "Coaching from the margins: issues in written response", en B. Kroll (Ed.) (1990), pp. 57-68.
- LENNON, P. (1991): "Error: some problems of definition, identification and distinction", *Applied Linguistics*, 12/2, pp. 180-196.

- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*. Londres. Language Teaching Publications.
- LIGHTBOWN, P.M. Y SPADA, N. (1999): *How Languages are learned*. Oxford. Oxford University Press.
- LLOBERA, M. Y PERERA, J. (2001): "El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua", en I. de la Cruz et alii (Eds.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*, AESLA, Universidad de Alcalá, I, pp. 93-104.
- LOEWEN, S. (1998): "Grammar correction in ESL student writing: How effective is it?" [en línea]. <<http://www.temple.edu/gradmag/fall98/loewen.htm>> [Consulta: 21 junio 2004]
- LUDWIG, J. (1982): "Native-Speaker Judgments of Second-Language Learners' Efforts at Communication: A Review", *The Modern Language Journal*, 66/3, pp. 274-283.
- MANCHÓN RUIZ, R. M^a (2004): "La escritura en lengua extranjera: reflexiones sobre los comentarios y correcciones del profesor", en M. S. Salaberri Ramiro (Dir.), *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 67-90.
- MCDONOUGH, S.H. (1995): *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Londres. Edward Arnold.
- MCGROARTY, M.E. (1996): "Language attitudes, motivation, and standars", en S. Lee McKay y N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge University Press, pp. 3-46.
- MORENO CABRERA, J.C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid. Alianza.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999): "Uso y reglas en E/LE", en L. Miquel y N. Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 213-217.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Qué español enseñar*. Madrid. Gredos.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004): "El modelo de lengua y la variación lingüística", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) (2004), pp. 737-752.
- MORRIS, L. A. (1998): "Differences in Men's and Women's ESL Writing at the Junior College Level: Consequences for Research on Feedback" [en línea], *Canadian Modern Language Review*, 55/2. <<http://www.utpjournals.com>> [Consulta: 4 de noviembre 2004]
- MUÑOZ LICERAS, J. (Ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- ODLIN, T. (1994): "The Introspective Hierarchy: A comparison of the intuitions of linguists, teachers, and learners", en T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge University Press, pp. 271-292.
- ORTEGA, L. (2001): "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación" [en línea], en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Estudios de Lingüística*, Anexo I, Universidad de Alicante. <<http://www.ua.es>> [Consulta: 13 de noviembre 2003]
- ORTEGA OLIVARES, J. (2001): "Gramática y Atención a la Forma en el aula de E/LE" [en línea], *Revista del Instituto Cervantes de Roma*, 1. <<http://cvc.cervantes.es>> [Consulta: 23 de enero 2003]
- PALACIOS ALCAINE, A. (1998): "Norma lingüística y variación en la lengua española", *Frecuencia-L*, 7, Madrid, Edinumen, pp. 64-67.
- PAULUS, T. (1999): "The effect of peer and teacher feedback on student writing", *Journal of Second language Writing*, 8, pp. 265-289.
- POLIO, C.G., FLECK, C. Y LEDER, N. (1998): "'If only I had more time': ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions", *Journal of Second Language Writing*, 7, pp. 43-68.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2004) : *Pragmática para hispanistas*. Madrid. Síntesis.
- QUINONES CALONGE, C. (9 de marzo 2000): "El semáforo" [en línea], *Didactired*, Centro Virtual Cervantes. <<http://cvc.cervantes.es>> [Consulta: 15 de marzo de 2001]
- RAIMES, A. (1991): "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing", *TESOL Quarterly*, 25/3, pp. 407-430.

- RAMÍREZ, M.B. (2003): "Hacia una corrección más subjetiva de la escritura en una segunda lengua", en G. Luque et alii (Eds.), *Las lenguas en un mundo global*, Jaén, AESLA, pp. 191-198.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- "REAL DECRETO 47/1992, de 24 de enero, por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas, impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas" (*Boletín Oficial del Estado*, 5 de febrero de 1992, pp. 3734-3742).
- REID, J. (1993): *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, New Jersey. Regent/Prentice Hall.
- RIBAS MOLINÉ, R. Y D'AQUINO HILT, A. (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid. Edelsa.
- RICHARDS, J.C. Y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J. Y PLATT, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Madrid. Ariel.
- RIGAMONTI, D. (1999): "La corrección del error en la expresión escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE", *Carabela*, 46, Madrid, SGEL, pp. 137-152.
- ROBB, T., ROSS, S. Y SHORTREED, I. (1986): "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality", *TESOL Quarterly*, 20/1, pp. 83-95.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid. Síntesis.
- SCHARLE, Á. Y SZABÓ, A. (2000): *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R.W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11/2, pp. 129-158.
- SCHULZ, R.A. (2001): "Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia", *The Modern Language Journal*, 85/2, pp. 244-258.
- SELINKER, L. (1972): "La interlengua", en J. Muñoz Licerias (Ed.) (1992), pp. 79-101.
- SERAFINI, M.T. (1989): *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona. Paidós.
- SERRA ESCORIHUELA, R. (1997): "Las representaciones del profesorado sobre el aprendizaje de lenguas", en J.L. Otal et alii (Eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada*, Castellón, Universitat Jaume I, pp. 253-260.
- SHEOREY, R. (1986): "Error perceptions of Native Speakers and Non-native speaking teachers of ESL", *ELT Journal*, 40/4, pp. 306-312.
- SHERMAN, J. (1994): *Feedback. Essential writing skills for intermediate students*. Oxford. Oxford University Press.
- SMITH, S. (1997): "The Genre of the End Comment: Conventions in Teacher Responses to Student Writing", *College Composition and Communication*, 48/2, pp. 249-268.
- SOMMERS, N. (1982): "Responding to student writing", en B. Leeds (Ed.), *Writing in a Second Language*, Longman, 1996, pp. 148-154
- STANLEY, J. (1996): "Coaching Student Writers to Be Effective Peer Evaluators", en B. Leeds (Ed.), *Writing in a Second Language*, Longman, pp. 81-95.
- STEVICK, E.W. (1999): "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química", en J. Arnold (Ed.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 63-76.

- STRAUB, R. (1996): "The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of "Directive" and "Facilitative" Commentary", *College Composition and Communication*, 47/2, pp. 223-251.
- TORIJANO PÉREZ, J.A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid. Arco/Libros.
- TORRE, S. DE LA (1993): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid. Escuela Española.
- TRUSCOTT, J. (1996): "The case against grammar correction in L2 writing classes", *Language Learning*, 46/2, pp. 327-369.
- TRUSCOTT, J. (1999): "The case for "the case for grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris", *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 111-122.
- TRUSCOTT, J. (2004): "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler", *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 337-343.
- VANPATTEN, B. (1988): "How juries get hung: Problems with the evidence for a focus on form in teaching", *Language Learning*, 38, pp. 243-260.
- VÁZQUEZ, G. (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*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 151-163.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa.
- VILLANUEVA, M.L. Y NAVARRO, I. (Eds.) (1997), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castellón, Universidad Jaime I.
- WHITE, R. Y ARDNT, V. (1991): *Process Writing*. Londres / Nueva York. Longman.
- WILLIAMS, E. (1994): "English Grammar and the Views of English Teachers", en M. Bygate et alii (Eds.), *Grammar and the Language Teacher*, University of Reading, Prentice Hall, pp. 105-118.
- WILLIAMS, J.G. (2003): "Providing feedback on ESL students' written assignments" [en línea], *The Internet TESL Journal*, IX, 10. <<http://iteslj.org/Techniques/Williams-Feedback.html>> [Consulta: 21 junio 2004]
- WINER, L. (1992): "Spinach to chocolate: Changing awareness and attitudes in ESL writing teachers", *TESOL Quarterly*, 26/1, pp. 57-79.
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- ZAMEL, V. (1985): "Responding to student writing", *TESOL Quarterly*, 19/1, pp. 79-101.
- ZHANG, S. (1999): "Thoughts on Some Recent Evidence Concerning the Affective Advantage of Peer Feedback", *Journal of Second Language Writing*, 8/3, pp. 321-326.