# EVALUAR Y APRENDER. LA EVALUACIÓN DEL ANÁLISIS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA

ESTHER BARROS DÍEZ
Instituto Cervantes Berlín

## 1. Introducción

La evaluación del análisis de errores es un tema que preocupa a cualquier docente, especialmente, cuando la promoción de los alumnos entra en juego. Una de las consecuencias negativas de este hecho es la mala fama del error. En el siguiente artículo mostraremos cómo evaluar y tratar los errores en la expresión escrita de los estudiantes que aprenden español, ya que las pruebas de evaluación, en numerosas ocasiones, se desarrollan por escrito. Del mismo modo diferenciaremos diversos tipos errores y presentaremos la influencia que ejerce la presencia de elementos cualitativos y cuantitativos en la misma. Ejemplificaremos y contrastaremos todos estos hechos con las creencias de profesores y estudiantes recogidas en dos encuestas sobre el tema. Finalmente, ofreceremos una visión nueva del error relacionado con la evaluación basado en sus funciones. Así, podremos apreciar cómo un cambio de actitud hacia la evaluación del error conduce a una retroalimentación mucho más positiva entre docente y alumno, obteniendo así resultados mucho más satisfactorios para ambos.

## 2. Error y evaluación

El concepto de error se asocia a la corrección lingüística, por un lado, y a la distorsión de la comunicación por otro. Normalmente, el error viene a ser un instrumento de medición indispensable para la evaluación, que a menudo es negativa, ya que a ningún ser humano le gusta ser evaluado. De ahí que se haya de separar error y evaluación a pesar de que los errores son imprescindibles para evaluar.

### 2.1. *Corregir, evaluar y examinar*

*Corregir*, *evaluar* y *examinar* vienen a ser tres términos familiares que se suelen emplear como sinónimos pero no lo son. Este hecho afecta todavía más a la connotación negativa del error. Ribas y D´Aquino (2004:32) ofrecen una definición sobre el concepto de corrección como: "(...) la reacción ante una expresión que no se considera correcta y las medidas que se toman al respecto". La corrección busca el error, lo marca y propone un modelo de subsanación según un canon, que viene a ser la norma. A través de la corrección no siempre se ha de emitir un valor o examinar como concreta Vázquez (1999:55): "corregir para aprender y corregir para evaluar". De aquí se desprende que existen varios tipos de corrección, que varían en función de los objetivos a alcanzar o del propio docente. Esta se ha de aplicar de tal forma que contribuya a una visión más positiva del error.

Las divergencias entre *examinar*[1] y *evaluar* son más difíciles de establecer por acreditar el dominio en el ámbito de actuación. El examen es una prueba a través de la cual se miden los conocimientos globales del alumno para evaluar: emitir un juicio ponderado extraído de la examinación. La evaluación se fija tanto en la capacidad lingüística del individuo como en las habilidades cognitivas de éste, lo que siempre ha suscitado cierta sensación de rechazo (De Vega Santos: 2001). Primero se miden los conocimientos a través de los errores para después valorarlos e incluso emitir un juicio valorativo. La evaluación puede tener repercusiones posteriores importantes como la promoción.

### 2.2. *Aprender y evaluar*

Según lo expuesto en líneas anteriores, se ha de discernir entre evaluar para corregir y evaluar para aprender. Aunque, en un principio, parece una labor fácil no es así. Con el término *aprender*, nos referimos a adquisición del lenguaje y al desarrollo de la lengua de un individuo (Richards / Platt / Platt ,1997:13). Con esta distinción pretendemos buscar otra perspectiva del error así como de la evaluación, desligándolos para obtener una visión más positiva de ambos.

[1] Bordón (1999:15)

Centro Virtual Cervantes

**2.3.** ***Distinción entre tipos de error***

Para evaluar y aprender, se ha de tratar el error previamente. Ya que la distinción tradicional de errores se lleva a cabo separando entre error grave y leve, en nuestra presentación vamos a continuar con esta dicotomía, por resultar más práctica a la hora de explicar las creencias de los docentes y aprendientes. El concepto de error grave versus error leve suele girar en torno a dos ejes: comunicación y corrección lingüística. El primero es, a nuestro modo de ver, fruto del método de enseñanza[2] empleado en clase y el segundo vendría a ser el resultado de la tradición. Por supuesto, existen también otras distinciones alternativas del error (Torrijano Pérez, 2004) como error local frente a global. Este último afectaría a la frase completa y el local, únicamente a una parte.

Según el enfoque comunicativo, podemos afirmar que la distinción básica entre error grave y leve se vincula al impacto que éste causa en la distorsión del mensaje. En los planes de estudio de las instituciones regladas donde se aprende español como lengua extranjera, es difícil hallar una distinción de forma explícita con lo cual no existe homogeneidad en el tratamiento del error y, en consecuencia, de la evaluación.

**2.4.** ***Los errores en la producción escrita***

Las características de los errores en la producción escrita y oral no coinciden. De ahí la importancia de desarrollar un diferenciado tratamiento de los mismos.

Una de las diferencias básicas entre los errores de la producción escrita frente a los errores de la producción oral es el contacto con el individuo, el espacio, tiempo, y el canal por el que circula la información. La producción escrita es un hecho de comunicación desplazado -a diferencia de la producción oral- en las unidades de lugar y tiempo, caracterizado por un canal de transmisión escrita. La corrección no tiene lugar de forma inmediata -como en la producción oral- sino que se produce en diferido. Ello implica que el código de corrección haya de ser compartido por alumno y profesor para que la retroalimentación sea más efectiva. Las formas por escrito de llamar la atención sobre los errores o de corregirlos pueden ser diversas. El tiempo de elaboración del texto escrito es mayor y en consecuencia el estudiante dispone de más tiempo para reflexionar. Por tanto se exige más, y se corrigen todos los errores al no interrumpir el discurso.

La producción escrita permite tanto al alumno como al profesor la observación y, en consecuencia, obtener una retrospectiva tanto de los progresos como de las lagunas de aprendizaje. Este factor posibilita que el aprendiz sea más consciente del tipo de errores que comete por quedar perpetrados en un soporte gráfico así como la repetición o no repetición en un periodo de tiempo. En consecuencia, un tratamiento para reparar los errores es mucho más fácil en la producción escrita y los resultados son mejores al conocer las necesidades, el tipo de evolución y desarrollo del perfil del alumno. Se trata de corregir para evaluar así como aprender.

**2.5.** ***Escalas para evaluar los errores***

Contamos con diversas escalas para evaluar errores pero la más empleada se basa en la corrección lingüística, especialmente, en los aspectos de gramática y vocabulario. Para los evaluadores resultan ámbitos más "fáciles" de corregir y defender ante posibles reclamaciones, ya que se puede aplicar una escala de carácter aritmético frente a otros fenómenos más difíciles de demostrar y evaluar. Este hecho contribuye a que el error y la evaluación sigan siendo objeto de odio al convertirse en instrumentos de sanción.

En este apartado hemos seleccionado una escala de evaluación en función de los criterios más seguidos: el de comunicación, por un lado, y por otro, el de la corrección lingüística. Kleppin (1998: 20 y ss.) ofrece un modelo basado en la clasificación según la comunicación:

- errores que *entorpecen la comunicación*
- errores que *no entorpecen la comunicación*

Para algunos docentes y estudiantes, este concepto es considerado como básico para valorar la gravedad de un error y, por tanto, las consecuencias que conlleva. El método de enseñanza más seguido desde los años 90 en E/LE hasta la actualidad es el enfoque comunicativo o el enfoque comunicativo por tareas, que precisamente realza la comunicación.

A nuestro modo de ver el criterio de comunicación permite distinguir los errores graves, leves y muy graves que distorsionan la comunicación. Dentro de los que no distorsionan la comunicación se aplica la corrección, que es mucho más detallada que la primera.

[2] Los enfoques y métodos de enseñanza son determinativos en el concepto de error y su tratamiento. Por ejemplo, el método estructuralista pretendía evitar el error. El enfoque comunicativo es más permisivo, ya que la comunicación cobra relevancia frente a la corrección.

Centro Virtual Cervantes

Echamos en falta otros factores que no impiden la comunicación pero que también se conceptúan como errores. De ahí que se haya de incorporar otros aspectos para clasificar el error que también midan diferencias interculturales, aspectos socioculturales, pragmáticos o bien referenciales.

**3. Diversos tipos de errores en la evaluación y tratamiento**

El proceso rutinario en la disciplina del análisis de errores suele ser identificar el error, averiguar la causa y posteriormente clasificarlo en función de una escala o taxonomía. Esta forma nos permite delimitar mejor el error, fijar una terapia adecuada así como emplear funciones de éste. La clasificación contribuye a desarrollar una pedagogía diferenciada útil para el estudiante como para el docente. De este modo el corrector podrá también valorar los errores de forma más justa y el estudiante aprenderá de sus errores de una forma más afectiva.

Los errores se agrupan y estudian según los objetivos que se desean alcanzar y, en consecuencia, encontramos clasificaciones diversas que giran en torno a un criterio concreto o bien aquellas que atienden a criterios múltiples. Como hemos comentado anteriormente, las escalas más prototípicas a la hora de clasificar un error suelen ser las de carácter lingüístico. Se debe, en gran parte, a la tradición y al papel estereotipado de la evaluación. En Richards / Platt / Platt (1997:23-24) hallamos una agrupación que obedece a los procesos que explican los errores, basándose en la interlengua y siguiendo la distinción entre interlingüe e intralingüe.

Una clasificación novedosa es la que efectúa Knapp-Potthoff (1987:215 y ss.), tomando la perspectiva del alumno y rompiendo así los patrones tradicionales del análisis de errores y, en consecuencia, de la evaluación. Se trata de un intento muy valioso, ya que muchas veces se obtiene información gracias a la retroalimentación entre alumno y profesor. Algunos rasgos que se barajan son errores cometidos con conciencia, errores que por suerte no se cometen, errores que no ven los otros, errores que se hubieran hecho, errores que uno mismo puede corregir, errores que se hacen a propósito, entre otros.

Pero las clasificaciones más útiles y frecuentes a la hora de aprender y evaluar, son aquellas que obedecen a diversos criterios.

Vázquez (1999:28 y ss.) ofrece una de las clasificaciones más completas aglutinando criterios complementarios entre sí como son el lingüístico, etiológico[3], comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural como puede ser el tuteo, el empleo de registros y otros.

A nuestro modo de ver, las clasificaciones más relevantes son aquellas que atienden a varios factores simultáneamente, yendo más allá de lo puramente lingüístico y, sobre todo, las que permiten retroalimentación entre el alumno y profesor, para que el alumno aprenda gracias a la evaluación.

**4. Creencias de los profesores y alumnos germanohablantes sobre el error**

En el siguiente apartado vamos a abordar dos preguntas extraídas de una encuesta (Barros, 2006:63 y ss.) efectuada a estudiantes germanohablantes de E/LE de enseñanza reglada, a adultos y a sus profesores sobre qué es un error así como la diferencia entre error grave y leve para conocer sus creencias sobre el tema. Las conclusiones se detallan a continuación:

Para los alumnos, la gramática juega un papel decisivo a la hora notar qué es un error. Esto indica que la "huella gramatical" sigue todavía vigente gracias a la evaluación. Es, especialmente, evidente entre los estudiantes de secundaria. Por otro lado, se observan mínimos avances al diferenciar entre "error" y "mistake[4]" . Recordemos que los errores son un instrumento importante a la hora de evaluar. Llama la atención que los estudiantes no son conscientes de que cometer errores es, en ocasiones, un avance en las fases de aprendizaje de una lengua extranjera. Arrastran una tradición heredada de sus profesores, de los manuales, hábitos de estudio, del ámbito que engloba la enseñanza entre otros.

Respecto a error grave, las respuestas de los alumnos de enseñanza reglada se basan en la gravedad de cometer errores gramaticales. Esto se debe al sistema de baremación y evaluación vigente en la actualidad. Si se cometen muchos errores, desciende la nota. De ahí que para ellos sea decisivo el dominio de la gramática porque de ésta depende su calificación. Relegado a un segundo plano, incluyen la distorsión de la comunicación. Sin embargo, los estudiantes adultos añaden que el error grave afecta a los aspectos gramaticales pero también los relacionan con aspectos psicológicos. Además incluyen el aspecto de la distorsión de la comunicación. También tratan como error grave la actuación del profesor en clase y el uso del manual. En el primer caso, los alumnos de enseñanza reglada se ven influenciados claramente por el sistema de evaluación que, prácticamente, abarca aspectos lingüísticos. De forma coherente, el error leve conlleva repercusiones de menor grado en la nota. En este caso se superpone la

[3] Basado en la interlengua.

[4] Corder (1967) distinguía entre *error*, *falta* y *lapso*. Se trata de la diferencia entre errores de actuación y competencia.

Centro Virtual Cervantes

valoración sobre el aprendizaje. Entre estos se suelen incluir los errores de actuación y no de competencia referidos a la formación de tiempos y concordancias, errores ortográficos y de puntuación. El concepto de error de los alumnos está claramente ligado a las prácticas de evaluación que el profesor desarrolla en clase, figura clave para el concepto de error en la conciencia de los alumnos. Por otro lado, el concepto de error leve en alumnos adultos está relacionado con la gramática como preposiciones, artículos y puntuación. En general, no existe consenso entre los alumnos al definir error leve.

Las mismas preguntas se efectuaron a grupos diferentes de profesores de E/LE. Las respuestas relacionadas con error grave están ligadas a la corrección y comunicación, principalmente, como en el grupo de estudiantes. Destaca que los profesores con mayor formación específica en E/LE conceptúan que error grave está más ligado a la corrección. En cuanto surgen instrumentos evaluativos, la visión del error se focaliza más en aspectos de tipo gramatical. Los grupos de profesores coinciden en que error grave es el que dificulta la comunicación y, posteriormente, continúan con aspectos lingüísticos, excepto los profesores de enseñanza reglada que se decantan más por el factor social del error y por la actitud del propio alumno, al que también conocen mejor gracias a la evaluación continua. Respecto a error leve, la mayoría de los profesores trataron aspectos concretos de la corrección lingüística como acentuación, excepto los profesores de secundaria que se basan más en el nivel del alumno.

## 5. Función de los errores

Para evitar el concepto negativo de evaluación, se ha de conferir un aspecto más positivo al error, ya que -como vimos anteriormente- éste es el instrumento de medición indispensable para la evaluación. Para ello contamos con la lingüística de errores que se ocupa de percibir y agrupar éstos.

El siguiente paso consiste en aprovechar los errores recogidos. Para ello podemos recurrir a las funciones útiles (Lavric, 1998:970) planteadas por el análisis de errores que reflejan una actitud positiva así como retroalimentación entre profesor y alumno durante el aprendizaje y que sirve también como identificador de déficits de aprendizaje de grupos específicos, ya que los estudiantes repiten en muchas ocasiones los mismos errores, a pesar de tratarse de grupos diferentes. Esto indica que los estudiantes que aprenden una misma lengua pasan por una serie de estadios intermedios de aprendizaje comunes a todos los aprendientes y por esta razón cierto tipo de errores se repiten siempre en función del estadio de la interlengua[5]. Lavric (*íbidem*) discierne entre los siguientes cuatro tipos de funciones del análisis de errores:

1. La *función heurística*[6] sirve al investigador, principalmente, ya que permite hacer un análisis contrastivo más refinado, atrayendo la atención sobre sutiles divergencias entre dos lenguas, casi imposibles de identificar y en consecuencia muchas veces le resulta difícil al profesor buscar el matiz del error para comentarlo con sus estudiantes.
2. El segundo tipo es la *función "remedial"* bajo la que el profesor anota los errores más frecuentes de un mismo grupo de estudiantes para explicarlos de forma inmediata. Resulta una corrección con un trasfondo didáctico bastante desarrollada y orientada tanto al alumno como al profesor.
3. El tercer tipo es la *función profiláctica* o reconocimiento de los errores recurrentes más frecuentes para concebir ejercicios posteriores destinados a evitar éstos en otros grupos de estudiantes futuros de un mismo nivel. De esta forma el docente puede intentar prevenir ciertos errores gracias a ejercicios de carácter profiláctico.
4. El cuarto tipo hace referencia a la *función psicohigiénica*. Gracias al análisis de errores, llegamos a la conclusión de que éstos son un hecho corriente, necesario e inevitable en el aula. Ofrece una alternativa a la frustración que experimenta el profesor cuando se enfrenta siempre al mismo error durante años y años. El docente podrá verificar si sus alumnos han mejorado siempre y cuando ese tipo de errores obedecen a un estadio superior de la adquisición de la lengua meta.
5. En quinto lugar, añadimos la *función de autosuperación* (Barros, 2006:38) ligada al alumno. Se basa en la corroboración de los progresos que éste que va efectuando al aprender la lengua a través de su autonomía. De esta forma observa conscientemente cómo vence obstáculos en su aprendizaje y le sirve de estímulo para formular otras hipótesis. Para el profesor también representa una retrospectiva y retroalimentación de los progresos que han hecho sus discípulos al cometer errores nuevos. De este modo esta quinta función se complementaría con la función psicohigiénica y profiláctica.

Las funciones aparecen correlacionadas entre sí gracias a sus diversas aplicaciones y sirven de herramientas de reflexión y creación de material pedagógico con fines didácticos, "psicohigiénicos" y, sobre todo, no sancionadores.

[5] Gracias al análisis contrastivo, se pueden explicar mucho mejor los errores así como prevenir éstos, basándose en fenómenos como la interferencia y transferencia, entre otros.
[6] Se trata de una función poco tratada.

Centro Virtual Cervantes

**6. Nueva actitud hacia el error**

En definitiva, se ha de definir y desarrollar un nuevo tipo de actitud respecto al error con la intención de conferir a la evaluación un aspecto más positivo y que sirva para aprender. Algunos de éstos se concretan en las siguientes:

1. Los errores (Knapp-Potthoff 1987:205) pueden ser un signo positivo dentro del proceso de aprendizaje[7] y por tanto este hecho ha de reflejarse en la evaluación para no caer en una incoherencia. También se ha de enseñar al alumno una nueva actitud para reaccionar de forma positiva ante el error, relativizándolos, evitando la impaciencia, empleando estrategias de evasión, evitando la corrección inminente, entre otros. Es lo que podríamos denominar como "cultura del error". Se ha de despertar el sentimiento de que cometer errores puede ser también un hecho creativo y un paso más en el aprendizaje.

2. Algunas expresiones erróneas de los estudiantes resultan tácticas de aprendizaje, al formular hipótesis sobre la lengua meta. La autonomía del aprendizaje incita a que los alumnos formulen un mayor número de hipótesis sobre esta. En consecuencia, el docente no debe reaccionar de forma negativa ante los errores, ya que la voluntad de aprender se sitúa por encima de cometer errores.

3. Los errores son instrumentos de diagnóstico cualitativo para el profesor por indicar qué se ha de tratar en clase y qué han entendido los alumnos de la explicación.

4. Se debería especificar el tratamiento del error y evaluación en los planes de estudio para aunar el concepto de evaluación junto al de aprendizaje, desligándolo de la concepción negativa del error. Una forma sería premiar los aciertos en la evaluación para evitar que siempre sea negativa.

5. Otro aspecto importante es separar error y evaluación, ya que ésta ensombrece los progresos que pueda denotar el error. Para ello, las funciones de los errores son muy útiles.

6. Se ha de tratar el error y la evaluación de forma cualitativa y cuantitativa, siempre y cuando las circunstancias lo permitan. El tipo de evaluación tradicional ha sido prácticamente cuantitativa: exámenes, controles, repasos escritos, entre otros. Pero de forma paralela se puede incluir el tratamiento del error y la evaluación de forma cualitativa: haciendo diarios de clase, encuestando a sus colegas sobre el tipo de errores que cometen, intercambiando estrategias, retroalimentación entre profesor y alumno, otros. Los docentes podrían desarrollar la evaluación cualitativa en las aulas a través de observación de alumnos, comentarios, estrategias de reflexión y actuación, diarios, incluyendo un *Portfolio* de errores en el pasaporte lingüístico junto al *dossier*. Es un apéndice dedicado a la corrección de errores, en el que el alumno lleva un control, en función de la autonomía que se le confiere. Se trata de una forma de didactizar el error y de facilitar la evaluación. Podría ser algo así (Barros, 2006:286):

| **Identificación de errores más frecuentes y que deseo superar** | **Causa del error** | **Terapia propuesta** | **Cronología** | **Control de errores superados que ya no cometo** |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

7. Se ha de evaluar el error con una visión globalizadora. Es decir, se ha de tratar junto al *no-error* o uso correcto que emplea el estudiante en el mismo ámbito.

8. El análisis de errores demuestra que algunos estadios de aprendizaje son comunes a todos los estudiantes y en consecuencia algunos errores también son colectivos, al ser una parte más del aprendizaje. De ahí que en la evaluación se haya de diferenciar el tipo de error.

9. Se ha de evaluar el error en función de las causas y junto a criterios de clasificación como son el lingüístico, etiológico, psicológico, pragmático y referencial y otros. La evaluación va intrínsecamente ligada al error. De ahí que se haya de trabajar en la visión del error para mostrar la parte didáctica de estos y así otorgar a la evaluación un aspecto más positivo.

**Bibliografía**

BARROS-DÍEZ, E. (2006): *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes*. Peter Lang: Frankfurt am Main

[7] Esta teoría se ve avalada por el Marco Común de Referencia Europeo (2001) que trata los errores como: "producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno". En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (García Santa-Cecilia:1993), se propugna que los profesores interpreten el error como signo de progreso y en el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006: 497) se concretan algunos aspectos ya del error englobados como *procedimientos de aprendizaje*.

Centro Virtual Cervantes

BORDÓN, T. (1999): *La evaluación del español como segunda lengua extranjera*; en: Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (20), 15-23

CORDER, S. P. (1967): *La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda*; en: Liceras (23-55)

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. EDUCATION COMMITTEE (2001) (ed.): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Strassburg: Modern Languages Division

DE VEGA SANTOS, C. Mª (2001): *La evaluación del dominio lingüístico: La asociación europea de examinadores de lenguas*; en: Frecuencia (18), 5-10

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1993): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes

GNUTZMANN, C. / KÖHRING, K. H. (1987) (eds.): *Fehlerlinguistik / Fehlerdidaktik* (Englisch-amerikanische Studien (9 / 2)

HOFFMANN, L. / KALVERKÄMPER, H. / WIEGAND, H. E. (1998) (eds.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft.* In Verbindung mit Christian Galinski, Werner Hüllen. 1. Halbband / Volume 1. Berlin e. a.: Walter de Gruyter

INSTITUTO CERVANTES (2006) (ed.): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de Referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva

KNAPP-POTTHOFF, A. (1987): *Fehler aus Spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht*; en: Gnutzmann / Köhring (205-220)

KLEPPIN, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. (Fernstudieneinheit 19). Berlin e. a.: Langenscheidt

LAVRIC, E. (1998): *Fachsprachliche Fehlerlinguistik*; en: Hoffmann / Kalverkämper / Weigand (969-976)

RIBAS MOLINÉ, R. / D´AQUINO HILT, A. (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa

RICHARDS, J. C. / PLATT, J. / PLATT, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel

TORRIJANO PÉREZ, A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco libros

VÁZQUEZ, G. (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa

Centro Virtual Cervantes