El análisis de errores en los enfoques actuales de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Susana Merino Mañueco
Universidad de Valladolid

El concepto de error ha sufrido una clara evolución a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (LEs), al estar bajo las influencias de las distintas corrientes metodológicas que se han ido sucediendo.

En las teorías conductistas que surgen a principios del siglo XX se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) como la integración de una serie de hábitos, considerados como habilidades para producir enunciados de manera automática. Por lo tanto, se estimaba imprescindible reforzar las formas gramaticales, mientras que evitar los errores se convertía en uno de los objetivos principales.

En los años 50, surge la concepción cognitivista de Chomsky que aportará otro enfoque al proceso de adquisición lingüística ya que, por primera vez, se mostrará interés hacia los procesos mentales del aprendiz. Se empieza a hablar de errores ocasionados por la influencia de la lengua materna (LM) en la lengua extranjera (LE), lo que lleva a establecer un análisis entre ambas lenguas. Se da a conocer la teoría del Análisis Contrastivo (AC) a través de la cual se busca comparar las dos lenguas (la materna y la extranjera) para poder llegar a detectar futuros errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. El error era todavía considerado como algo negativo, que se debía evitar puesto que no permitía crear hábitos correctos en la adquisición del lenguaje.

Sin embargo, en los años 70, el concepto del error deja de considerarse como algo negativo y comienza a apreciarse su utilidad. De acuerdo con Fernández (1997), "las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC" (p.16) de manera que "el aprendizaje por repetición y formación de hábitos queda, por tanto, relegado" (p. 17).

Los errores pasan de ser elementos que distorsionan la comunicación oral y escrita a ser considerados muestras reales del aprendizaje del alumno o, en palabras de Corder (1981), "they are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems of the new language" (p. 12). Junto con esta nueva concepción del error surge el Análisis de Errores (AE) como corriente de investigación que, de acuerdo con Liceras [Comp.] (1992), "nace como rechazo del AC basado en el conductismo" (p. 17) y, es en este momento, cuando se empiezan a analizar directamente las producciones reales de los aprendices.

Más tarde, a principios de los años 80, Corder (1981) recupera el término de *análisis de errores* afirmando que: "it aims at telling us something about the psycholinguistic processes of language learning" (p. 35). Por su parte, Spillner (1991) considera el *análisis de errores*

como: "the most important empirical method to get information about the function of cognitive processes in language production and language perception" (p. XI).

Unido al *análisis de errores*, se encuentra el concepto de *Interlengua* (IL) definido por Fernández (1997) como la "lengua propia del aprendiz" (p. 19) o en palabras de Santos Maldonado (2002) se trata de "una gramática propia [del aprendiz], es decir, un sistema de reglas que pone a prueba cada vez que produce enunciados en dicha LE" (p. 80). De acuerdo con Núñez-Méndez (2001), el término de *Interlengua* "describe el sistema transitorio por el que pasa el aprendiz antes de llegar al resultado final de acercamiento a la competencia nativa o casi nativa de la L2. Este concepto es el que predomina actualmente en el estudio de los errores a la hora de aprender una lengua extranjera" (p. 133).

Partiendo de la idea de Santos Maldonado (2002) de que los errores "lejos de ser considerados como algo que se debe evitar, se integran como un mecanismo inherente al proceso de aprendizaje" (p. 122) nos acercamos al concepto de error como una parte fundamental de dicho proceso lo cual implica que, como docentes de LEs, debemos mostrar una actitud de respeto hacia éste y hacia su corrección. En este sentido, Núñez-Méndez (2001) afirma que "no basta con detectar un error sino que también es necesario conocer las causas que los producen para poder aplicar la corrección adecuada" (p. 133).

En nuestra práctica docente, nos encontramos ante numerosas situaciones en las que se impone la necesidad de corregir los errores de los alumnos de segundas lenguas, ahora bien, la decisión sobre qué, cómo y cuándo corregir, puede resultar una tarea de difícil desempeño. En este orden de ideas, Fernández (1997) insiste en que: "corregir todo, especialmente con principiantes, es sólo una forma de intimidar al alumno" (p. 30), por otro lado, "corregir al hilo del esfuerzo comunicativo, además de ser inútil, pues no se presta atención, sólo sirve para anular esa incipiente comunicación" y, finalmente, "no corregir nunca es un caos" (p. 30).

Se trata por tanto, de una ardua tarea que forma parte de las responsabilidades del profesor elegir lo que se debe y no se debe corregir y, en este sentido, nos situamos en la línea de Núñez-Méndez (2001) por cuanto que a la hora de corregir "se hace necesario diferenciar entre lo que es aceptable, adecuado o gramatical" y añade que "un error se determina como tal cuando no resulta "aceptable" por los hablantes nativos, ya sea por razones gramaticales o pragmáticas" (p. 134). Anteriormente, Fernández (1997) había destacado que "la gramaticalidad hace referencia a la conformidad de la producción con el sistema de la lengua que se aprende" (p. 30) y, por lo cual, "la aceptabilidad se somete al juicio del informante, que, en cada situación concreta, valora si el mensaje se entiende, es confuso, es adecuado a la situación: es, en una palabra, aceptable o no" (p. 30). Es por eso que, a la hora de realizar una clasificación de los errores en función de su *gravedad* (Fernández, 1997), nos situamos en la perspectiva de la mencionada autora, quien expone que, desde una perspectiva comunicativa, "un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación" (p. 30).

Tomando como punto de partida el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* lanzado por el Instituto Cervantes en el año 2012,

extraemos la idea de que "evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno se refiere a la capacidad del profesorado para valorar la competencia comunicativa del alumno así como su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación" (p. 15). Según el mencionado documento, una de nuestras obligaciones como docentes de LEs es la de recurrir a las herramientas y a aquellos procedimientos necesarios para una buena evaluación, así como elegir cuáles son los más apropiados para cada situación de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, a la hora de seleccionar herramientas y procedimientos de evaluación debemos tener en cuenta, según manifiesta Medina Carrero (2008),"los instrumentos no son fines en sí mismos" (s.p.) sino que "constituyen una ayuda para obtener datos e informaciones respecto del estudiante, por ello el profesor debe poner mucha atención en la calidad de éstos ya que un instrumento inadecuado provoca una distorsión de la realidad" (s. p.). De acuerdo con numerosos docentes e investigadores, la evaluación del aprendizaje se relaciona directamente con la evaluación del rendimiento académico y, en general, se le considera, según destaca Medina Carrero (2008) un "apéndice en el proceso, no como un componente estructural y dinámico" (s. p.). Añadido a esto, la citada autora insiste en que "la actual tendencia reduccionista no aprecia en la evaluación el espacio de convergencia pedagógica, psicológica, social y económica que este componente representa para la relación alumno-maestro-trabajo-sociedad" (s. p.).

Unido a esta idea, consideramos una herramienta muy útil en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y extranjeras el uso del portafolio, un portafolio de actividades realizadas tanto en el aula como individualmente. De acuerdo con Delmastro (2010), esta herramienta "consiste en una selección de los trabajos realizados por los alumnos a lo largo del curso que son utilizados para tratar de evaluar el desempeño estudiantil en términos de progresos logrados en relación con el trabajo inicial" (p. 110). Además, Delmastro (2010) que añade que esta herramienta "incluye no sólo muestras de los productos sino los criterios de selección" (p. 110) y, en su opinión, "aporta evidencias de la autorreflexión y autoevaluación por parte del estudiante" (p. 110).

Por lo tanto, consideramos como Delmastro (2009) que el portafolio puede ser "una estrategia eminentemente formadora de procesos metacognitivos, en tanto que contempla el establecimiento de metas y objetivos personales de aprendizaje, el análisis y autovaloración de los propios productos, así como la reflexión sobre los contenidos, procesos y estrategias de aprendizaje de la LE" (p. 116).

Asimismo, con respecto al documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), al que venimos haciendo referencia, encontramos como segunda propuesta "garantizar buenas prácticas en la evaluación" (p. 15), según la cual el profesor es responsable de "reconocer la importancia de las decisiones que se toman a partir de las actividades de evaluación y velar por la calidad de la evaluación -asegurar la validez y la fiabilidad y actuar de acuerdo con principios éticos"(p. 15).

En lo que se refiere al documento *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* se manifiesta que "there are three con-

cepts that are traditionally seen as fundamental to any discussion of assessment: validity, reliability and feasibility" (p. 177). De acuerdo con el presente documento, un test o procedimiento de evaluación "can be said to have validity to the degree that it can be demonstrated that what is actually assessed (the construct) is what, in the context concerned, *should* be assessed, and that the information gained is an accurate representation of the proficiency of the candidates(s) concerned" (p. 177). Respecto al término *reliablility*, se trata de un aspecto más técnico definido en el citado document como "the extent to which the same rank order of candidates is replicated in two separate (real or simulated) administrations of the same assessment" (p. 177). Según la misma fuente, se impone la necesidad de que "an assessment procedure also needs to be practical, to be *feasible*" (p. 178). Además, se añade que "feasibility is particularly an issue with performance testing. Assessors operate under time pressure. They are only seeing a limited sample of performance and there are definite limits to the type and number of categories they can handle as criteria" (p. 178).

El tercer objetivo mencionado en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) es el de "promover una retroalimentación constructiva" (p. 15) lo cual implica a la vez "ofrecer al alumnado sistemáticamente información sobre su aprendizaje y su actuación que le ayude a progresar y también animarlo a dar retroalimentación a sus compañeros" (p. 15). Esta retroalimentación, también denominada comentario o crítica por parte del profesor o de otros alumnos, ha de ser siempre constructiva y debe animar al alumno a continuar mejorando en su proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o extranjeras. Puede realizarse de manera oral o escrita, individualmente o en grupo y está diseñada para que ayude al alumno tal y como se precisa en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), "a darse cuenta de sus puntos fuertes y de los aspectos que debe mejorar" (p. 16). Asimismo, en el documento *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (2004) se alude a las estrategias de implementación y aplicación señalando que "trainees are taught how to give balanced and critical feedback. Trainees are equipped with the correct language and phrases to carry this out efficiently" (p. 33).

De la misma manera, el documento del año 2012 al que hacemos referencia también anima al profesor de LE a "implicar al alumno en la evaluación" (p.16) por cuanto que "se asegura de que el alumno conoce y entiende los objetivos de aprendizaje que van a ser evaluados y los criterios que se van a emplear" (p. 16). Además, se insiste en la necesidad de que "la evaluación sea relevante para el alumno y que responda a sus intereses de modo que resulte motivadora y favorezca un aprendizaje efectivo" (p. 16) y, finalmente, que el profesor integre "en la enseñanza herramientas, procedimientos y pautas para que el alumno se autoevalúe y evalúe a sus compañeros" (p. 16).

Se impone recurrir a otro documento europeo, *European Language Portfolio* (ELP), lanzado en el año 2001 por el Consejo de Europa, respecto a la importancia de implicar al alumno en el proceso de evaluación por cuanto que: "the ELP is also intended to be used as a means of making the language learning process more transparent to learners, helping them to develop their capacity for reflection and self-assessment, and thus enabling them gradually to assume more and more responsibility for their own learning"

(p. 3). Además, dicho documento nos ofrece la opinión de profesores de lenguas de distintos países como es el caso del profesor de inglés de la República Checa quien sostiene la idea de que "the Portfolio encourages learners to be independent, to think about themselves and to assess themselves. It is something totally different from everything they have met so far. (Czech teacher of English to primary children of 8 and 9)" (p. 19).

Como hemos venido apuntando, los procesos de evaluación y análisis de errores son temas que han contado y cuentan con un gran protagonismo en el ámbito de la enseñanza de LEs. A lo largo de la historia, los conceptos de *evaluación* y de *análisis de errores* han sufrido distintas transformaciones como hemos venido indicando. Lo que para algunos investigadores ha representado una manera de medir el rendimiento académico de los alumnos, es hoy una fuente de información tanto para el agente-profesor como para el sujeto-alumno. De la misma manera que el concepto de error fue entendido en su momento como algo negativo que se debía erradicar, también su análisis o evaluación ha sido relacionado con el concepto de *sanción* siempre impuesta por el profesor y recibida por el alumno.

Sin embargo, muchos de los documentos europeos de referencia muestran la *cara más amable* de la evaluación, animando constantemente al profesor de lenguas extranjeras a utilizar determinadas herramientas; herramientas a las que recurren tanto los profesores como los alumnos pasando a considerarse estos últimos *evaluadores* de su propio aprendizaje y del de sus compañeros. Encontramos, por tanto, en los portafolios –para nuestro caso específico de las clases de LEs– una herramienta de gran utilidad para las necesidades de los docentes y de los alumnos.

Referencias Bibliográficas

CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment,* Cambridge: Cambridge University Press.

COUNCIL OF EUROPE (2001): *European Language Portfolio* (ELP) http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf [consulta: 15 de octubre de 2015].

DELMASTRO, A. L. (2010): "El Andamiaje Metacognitivo en Contextos de Aprendizaje de una Lengua Extranjera", *Didáctica. Lengua y Literatura,* 22, 93-124.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [consulta: 14 de octubre de 2015].

KELLY, M.; GRENFELL, M.; ALLAN, R.; KRIZA, C. y MCEVOY, W. (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference,* Southampton: University of Southampton.

LICERAS, J. M. [Comp.] (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

MEDINA CARRERO, C. M. (2008): "Técnicas e instrumentos de evaluación educativa", http://www.monografias.com/trabajos62/tecnicas-instrumentos-evaluacion-educativa/tecnicas-instrumentos-evaluacion-educativa2.shtml [consulta: 10 de octubre de 2015].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaria General Técnica del MECD y Grupo Anaya.

NÚÑEZ-MÉNDEZ, E. (2001): "Corregir o no los errores en la clase de español como LE". *Proceedings of the VII Simposium of Social Communication*, Center of Applied Linguistics 2: 132-38. Universidad de Santiago de Cuba.

SANTOS MALDONADO, M. J. (2002): *El error en las producciones escritas del francés como lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral inédita. Valladolid: Universidad.

SPILLNER, B. (1990): Introduction en Spillner, B [Comp.] *Error Analysis: a Comprehensive Bibliography*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.