

Perder el miedo: el tratamiento del error y la evaluación en el aula de E/LE

¿A qué causas responde el **miedo a cometer errores** por parte de los estudiantes en el aula de español? ¿En qué medida se refleja esto en el grado de **riesgo** que los alumnos demuestran en su desempeño en clase?

De manera solidaria con las preguntas anteriores, podemos asimismo formularnos las siguientes: ¿se le puede atribuir alguna influencia a la **evaluación continua** sobre el **proceso de aprendizaje** del alumno y su actitud frente al **error**?

En esta ponencia comentaremos algunos aspectos de nuestra Memoria para la Maestría de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MEELE) de la Universidad Antonio de Nebrija, la que se orienta en torno a estas preguntas que acabamos de plantear. Nuestro trabajo (aún en curso) analiza y describe la aplicación concreta de una **propuesta didáctica para el tratamiento del error** en el aula, demasiado extensa para tratar hoy aquí. En este espacio nos limitaremos a comentar algunos conceptos teóricos vinculados con el tema de nuestra investigación para finalmente hacer una breve presentación de la propuesta en sí y del contexto en el que se desarrolló.

I) Algunas consideraciones teóricas:

El término “washback” (o repercusión) ha sido objeto de múltiples definiciones desde que en 1992, Alderson y Wall lo pusieran en el centro de la discusión teórica con su artículo “¿*Existe el washback?*”. Las definiciones varían desde las más acotadas hasta las más amplias. Para los propósitos de este trabajo, nos tomaremos la libertad de extender el término “repercusión” al ámbito de lo *micro*, es decir, de la evaluación continua en el aula, en lugar de limitarnos a su tradicional aplicación al área de exámenes de dominio a gran escala.

Consideramos que la evaluación continua tiene una repercusión significativa en el contexto del aula y en el desempeño de los aprendientes de una segunda lengua. Si bien existe una gran discusión entre los especialistas sobre cuáles son los impactos positivo y negativo de la

evaluación, nuestra preocupación se orienta básicamente a aquellos efectos que obstaculizan el aprendizaje.

En los últimos tiempos ha aumentado el interés de algunos teóricos por las **diferencias individuales**, influencias no lingüísticas que afectan los procesos de adquisición de segundas lenguas. Es muy difícil sacar conclusiones sobre la base de estas diferencias, como lo demuestra la mayor parte de la bibliografía, pero en líneas generales, no se puede ignorar la incidencia de factores individuales tales como edad; motivación; aptitud; estilos de aprendizaje; dependencia o independencia del contexto; ansiedad; disposición al riesgo, etc., en la adquisición de una segunda lengua en contextos de instrucción formal. Al desarrollar nuestra propuesta didáctica hemos tenido en cuenta en especial los dos últimos: **la ansiedad ante la evaluación y la disposición al riesgo en la producción o output**.

Algunos estudios afirman que la ansiedad tiene un efecto de curva en el desempeño del estudiante: un nivel bajo de ansiedad contribuirá a un desempeño mejor, en tanto que un nivel muy alto lo afectará negativamenteⁱ. La primera se conoce como ansiedad facilitadora y la segunda como ansiedad debilitadora.

En cuanto al concepto de **riesgo**, muchas de las estrategias puestas en práctica por los buenos aprendientes de segundas lenguas implican una disposición a arriesgarse. El riesgo es una decisión que se toma frente a diferentes alternativas cuando no existe una certeza sobre el resultado. Kahneman, Slovic y Tversky (1982)ⁱⁱ descubrieron que las personas en general tienden a no correr riesgos frente a una eventual ganancia, pero sí lo hacen ante la posibilidad de una pérdida. Esto implicaría que en una situación de evaluación los alumnos normalmente tenderían a actuar de forma más conservadora y a correr menos riesgos para lograr una mejor calificación, a menos que esa instancia de evaluación representara su última posibilidad de aprobar el curso.

La ansiedad frente a la evaluación, sumada al temor a cometer errores, influiría negativamente en el grado de **riesgo** que los alumnos asumen a la hora de *producir* en la clase de español. Si los estudiantes se limitan a utilizar lo que ya conocen y les provoca seguridad,

nos encontraremos frente a un problema, especialmente en los niveles intermedios, donde existe el peligro de que los alumnos no superen la “meseta” de aprendizaje. Es el *output* lo que hace que los aprendientes formulen hipótesis sobre la lengua y, a través de evidencia tanto positiva como negativa, comprueben, modifiquen y reformulen esas hipótesis. Si no hay riesgo, no habrá aprendizaje. Los estudiantes no producirán suficiente *output* para que su interlengua vaya variando y se acerque a la lengua meta. (Pensemos aquí en la **hipótesis del output** de Swain, según la cual el acto de **producir** lengua escrita o hablada forma parte del proceso de adquisición de una segunda lenguaⁱⁱⁱ).

El concepto de “error” en la historia de la adquisición de segundas lenguas ha pasado por diversas etapas: en los años cincuenta y sesenta se desarrolló el Análisis Contrastivo como una aplicación del estructuralismo a la enseñanza de lenguas, sustentado desde la psicología por la corriente conductista. Este análisis le prestaba especial atención al papel que la L1 cumplía en la adquisición de una L2, es decir, a la *transferencia*. Los especialistas discriminaban entre una *transferencia positiva* (o facilitadora) y una *transferencia negativa* (o interferencia). El objetivo era la predicción de las dificultades que encontrarían los aprendientes de una L2 como consecuencia de la interferencia con su lengua materna

A partir del artículo de Pit Corder de 1967 (“*The significance of learners’ errors*”) y de las tendencias generativas en la gramática surgió el Análisis de Errores, que desplazó el foco hacia el aprendiente. En 1972, Selinker acuñó el concepto de “*interlengua*” para denominar el sistema lingüístico del hablante no nativo, diferente de la L1 y de la LM. Desde entonces, se estudia este sistema en su totalidad: tanto lo que los alumnos *saben* como lo que no saben, y no sólo lo que producen sino también lo que *evitan* producir. Esto ofrece una visión menos parcial y más compleja del conjunto.

II) Propuesta didáctica:

a) Contexto:

Nuestra propuesta se llevó a cabo con alumnos de un curso de nivel intermedio-avanzado, correspondiente en forma aproximada al estadio inicial de un B2 del MRE. Se trataba de un

curso intensivo de 60 horas de duración. Los alumnos, estudiantes universitarios norteamericanos, se encontraban en situación de inmersión total en Buenos Aires por quince semanas. Los dos grupos con los que se trabajó eran relativamente homogéneos, de entre 19 y 23 años, provenientes de un medio socio-económico similar.

Desde la perspectiva del profesor, el curso contaba con algunos elementos que restringían parcialmente su libertad de acción, como un programa diseñado en la universidad de origen de los estudiantes y libros de texto que no respondían a un método comunicativo.

La evaluación de estos grupos se llevó a cabo en forma continua a través de la producción en dos áreas: la oral y la escrita. Nuestra investigación se ciñó exclusivamente a esta última. Uno de los objetivos del curso era que los alumnos pudieran escribir redacciones de estilo académico según distintos tipos textuales (descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo). Asimismo, la evaluación continua se complementaba con un examen final sumativo, que, promediado con las instancias anteriores, arrojaba una calificación única cuya aprobación se traducía en *créditos* según el sistema académico norteamericano.

En estos grupos, la ansiedad frente a la evaluación a lo largo del curso respondía a causas en su mayoría propias del contexto sociocultural de origen de los estudiantes y del modo como funciona la educación superior en los Estados Unidos, a saber:

- i) **factores académicos:** incidencia en el promedio general de la carrera universitaria, posibilidad de terminar los estudios en tiempo y forma;
- ii) **factores no específicamente académicos** (pero dependientes de los anteriores): continuidad de la ayuda financiera para solventar los estudios; oportunidad de conseguir empleos prestigiosos y bien pagos dentro de la universidad durante la carrera; becas para estudios de posgrado; y finalmente, motivos personales.

El grado de ansiedad variaba obviamente según las características individuales, pero las que hemos mencionado resultaban comunes a todos los estudiantes.

b) Desarrollo:

No es demasiado sorprendente, por consiguiente, que los resultados de encuestas y cuestionarios relativos al error realizados entre estos grupos hayan arrojado percepciones muy divergentes de las tendencias actuales en la adquisición de segundas lenguas, y bastante más conservadoras. Todavía persiste en los alumnos el miedo al error y, probablemente debido al formato tradicional de las clases de segundas lenguas, particularmente en la educación académica superior, persiste también el temor a la evaluación y a sus consecuencias, lo que nos devuelve una vez más a la repercusión que ésta tiene en el aula de E/LE.

Nuestra investigación describe cómo se trataron estos problemas en los cursos que fueron objeto del análisis a través de la implementación de diversas estrategias y del diseño de múltiples herramientas. Estas acciones se proponían, en primer lugar, promover que los alumnos perdieran el miedo al error y lo consideraran un aspecto positivo en el proceso de aprendizaje; en segundo lugar, minimizar los efectos de la evaluación continua en su producción; por último, maximizar la producción en la práctica del aula, superando el desafío añadido representado por los límites y restricciones que el profesor debía enfrentar – ya fueran externos, como currícula, objetivos o manuales que no respondieran a las tendencias actuales en la enseñanza, o bien internos, por ejemplo, las diferencias individuales inherentes a los estudiantes.

Entre otras propuestas, podemos mencionar: diagnóstico de los alumnos al principio del curso; encuestas y cuestionarios para conocer las características de cada grupo y su percepción del *error*; escritura y reescritura de varias versiones de los textos antes de ser calificados en forma definitiva; diseño y trabajo con códigos y gramáticas mínimas de errores que promovieran la autoevaluación y la autonomía en los estudiantes; un reconocimiento positivo por parte del profesor cuando los alumnos incluían en su producción textual las estructuras o léxico trabajados recientemente; el seguimiento diacrónico de la producción individual de cada estudiante y su evolución; por último, la posibilidad de que el alumno dispusiera, durante la instancia final de evaluación, y a diferencia de los exámenes a gran escala, de todas las

herramientas posibles a la mano (diccionarios, gramáticas, redacciones anteriores corregidas, notas tomadas en clase, manuales, cuadernos de bitácora del aprendizaje, etc.).

Entre sus objetivos, nuestra Memoria se propone analizar:

- a) las características de la producción de los grupos a través de un estudio longitudinal;
- b) si efectivamente las acciones implementadas incidieron en la disminución de la ansiedad debilitadora, en una mayor disposición al riesgo, en el aumento de la cantidad y calidad del *output* de los alumnos, y en una nueva perspectiva sobre el papel del error en su proceso de aprendizaje; y en caso afirmativo, de qué manera se manifestó esta incidencia en estos grupos en particular;
- c) finalmente, si esto último resultó un hecho observable a través de la evidencia, y qué manera tenemos de medirlo.

Para concluir, nuestra intención hoy al exponer las consideraciones que han servido de punto de partida a nuestra Memoria ha sido reflexionar sobre algunos aspectos que vinculan el miedo al error, la ansiedad, la disposición al riesgo y la evaluación continua y su repercusión en un nivel *micro*. Como profesores, creemos que el aula de español es testigo de nuestra práctica cotidiana y espacio privilegiado donde surgen gran parte de los interrogantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ⁱ Ver Gass y Selinker (2001)

ⁱⁱ Ver Gass y Selinker (2001).

ⁱⁱⁱ Según Swain (1995), el output cumple tres funciones: a) el “darse cuenta” (noticing) de las lagunas en el conocimiento por parte de los aprendientes b) la comprobación de hipótesis y c) la reflexiva o metalingüística (los aprendientes reflexionan conscientemente sobre la naturaleza del sistema de la lengua).

Bibliografía:

Alderson, J. Charles, & Wall, Dianne. (1993). Does Washback Exist?. *Applied Linguistics*, Vol. 14, n° 2. (115-129)

Consejo de Europa. (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consultado: diciembre 2004)

Doughty, Catherine J., & Long, Michael H. (eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Maryland: Blackwell Publishing.

Ellis, Rod. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Depto. Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. En: <http://www.minedu.govt.nz> (consultado en julio de 2007)

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

-
- Gass, Susan, and Selinker, Larry. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (2nd ed.). New Jersey:Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers.
- James, Carl (1986). *Contrastive analysis*. Essex: Longman.
- Krashen, Stephen. (2005) Second Language "Standards For Success": Out Of Touch With Language Acquisition Research. *International Journal of Foreign Language Teaching* 1(2): 12-16). En: <http://www.sdkrashen.com/> (Consultado en julio de 2007).
- McNamara, Tim. (2000). *Language Testing*. Oxford: OUP.
- McNamara, Tim. (1996). *Measuring Second Language Performance*. Essex: Longman.
- Richards, Jack C.(ed.)(1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Vázquez, Graciela. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid:Edelsa.
- Vázquez, Graciela. (1992) El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. En: www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_gvazquez.htm (Consultado en junio de 2007)