ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA HERRAMIENTA CLAVE PARA EL APRENDIZAJE

ALIOTO, Laura M.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
aliotolauram@gmail.com
BUTTILER, M. Belén
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
mbbuttiler@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un estudio acerca de la conceptualización, análisis y tratamiento de los errores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda (L2) en sujetos bilingües. La expresión aprendizaje de segundas lenguas se usará para referir al conjunto de procesos conscientes e inconscientes por los cuales el aprendiz logra adquirir cierto nivel de competencia en una L2. En este sentido, contrario a lo que las primeras teorías de adquisición de lenguas extranjeras han sostenido acerca de desterrar el error, se intentará demostrar que éste es un paso fundamental que forma parte del verdadero aprendizaje de una lengua. Para ello, revisaremos brevemente diversas definiciones de 'error' postuladas por distintas corrientes y teorías del aprendizaje a lo largo de los últimos cien años. Además, cuestionaremos nuestro rol como docentes a la hora de marcar errores: ¿Cómo nos posicionamos frente al error? ¿Somos esenciales para que el alumno pueda detectar y corregir sus desaciertos? Nos preguntaremos también si el conocimiento de normas propias de la lengua materna favorece el aprendizaje de una L2. Para tratar de responder a estas preguntas, hemos consultado una serie de autores como Blanco Picado, Corder, Coyle y Klein y realizado una encuesta a profesores de lenguas extranjeras.

Introducción

En la actualidad, entendemos que el aprendizaje de una lengua extranjera es importante ya que "resulta en una serie de ventajas cognitivas y sociales para el sujeto que repercutirán positivamente durante toda su vida (en los planos individual, social, laboral, moral). (Barboni, 2011: 28). Sin embargo, en medio de estas ventajas existen también obstáculos que deben ser superados por los aprendices con el objetivo de hacer uso de estas virtudes. Entre estos obstáculos se encuentran los errores cometidos en el proceso de adquisición de una lengua distinta a la materna.

El presente trabajo se propone realizar un estudio acerca de la conceptualización, análisis y tratamiento de los errores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda (L2) en sujetos bilingües. La expresión aprendizaje de segundas lenguas se usará para referir al conjunto de procesos conscientes e inconscientes por los cuales el aprendiz logra adquirir cierto nivel de competencia en una L2. En este sentido, contrario a lo que las primeras teorías de adquisición de lenguas extranjeras han sostenido acerca de desterrar el error, se intentará demostrar que éste es un paso fundamental que forma parte del verdadero aprendizaje de una lengua. Nuestra experiencia como docentes nos ha llevado a sostener que no hay aprendizaje sin errores, ya que superar el error conlleva al alumno a querer superar una barrera con la

ISSN 2250-7396 – web: http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

lengua. Así, el alumno adopta una posición crítica, distanciándose de la influencia pura del profesor, construyendo su propio conocimiento.

Además, discutiremos el rol de los docentes en relación a los errores. ¿Cómo nos posicionamos frente a los mismos? ¿Somos esenciales para que el alumno pueda detectar y corregir sus desaciertos? Nos preguntaremos si el conocimiento de normas propias de la lengua materna favorece el aprendizaje de una L2.

Errores: definición y evolución de sus análisis

Un error es una transgresión involuntaria de la norma, una desviación o uso incorrecto de la misma que puede ser de naturaleza lingüística, cultural, pragmática, entre otras. Sin embargo, una conceptualización más detallada va a depender de cómo el profesor de una lengua extranjera perciba el aprendizaje de la misma. Así, podemos afirmar que existe una relación directa entre los errores y el aprendizaje. Entender cómo se aprende una lengua nos permitirá conocer las causas de estas desviaciones y tomar decisiones con el objetivo de evitarlas (Blanco Picado, 2002).

A lo largo de la historia, distintas corrientes han postulado sus teorías de adquisición del lenguaje. En un primer momento, las teorías conductistas veían al aprendizaje de una lengua extranjera como la obtención de un conjunto de hábitos. Era importante evitar cualquier tipo de error antes de que estos se fijaran y era necesario reforzar las formas correctas. De este enfoque parte el modelo de la Gramática Universal, el cual sostiene que gracias a la capacidad genética del hombre de desarrollar el lenguaje y a la existencia de universales lingüísticos se construye el conocimiento lingüístico. Esto constituye el eje de la gramática generativista de N. Chomsky, quien se propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua.

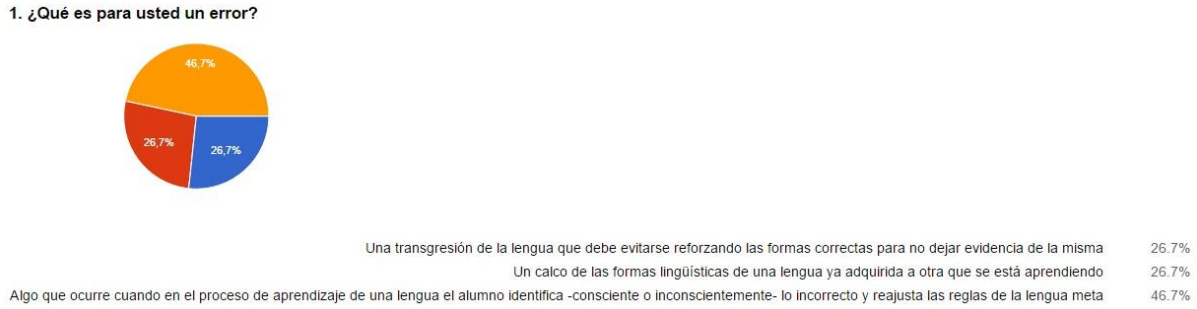
Se comenzó a buscar, entonces, la causa de los errores en las influencias de la lengua materna del hablante. Esto dio origen al llamado Análisis Contrastivo, corriente lingüística que se remonta a los años 50 y 60 y que pretendía describir, comparar y contrastar ambas lenguas (L1 y L2) para predecir los errores de los aprendices. Este modelo sostenía que la interferencia de la lengua materna era la principal causa de los errores. Sin embargo, en la siguiente década, se demostró que no todas las desviaciones que el anterior modelo concebía como errores eran tales, y que muchas de ellas no eran causadas por la influencia de la L1 de los hablantes. La creencia de que no todos los errores tenían como única fuente la interferencia con su lengua materna dio lugar al nacimiento de un nuevo modelo: el Análisis de Errores, postura con la que también surge el concepto de interlengua.

A diferencia del modelo anterior que partía de la comparación entre dos sistemas lingüísticos, este nuevo paradigma estudia errores tanto orales como escritos en producciones reales de los alumnos con el objetivo de describir la interlengua de estos. El término interlengua concibe al aprendizaje del individuo como algo creativo y adaptado a sus posibilidades. El gran aporte del Análisis de Errores es la nueva conceptualización del error mediante la cual se lo deja de ver como algo negativo y se lo considera fundamental para llegar a apropiarse de la lengua meta. Tradicionalmente, el docente tenía un rol clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hoy en día, el foco está en el alumnado y sus producciones.

En este sentido, el error se toma como un marcador del estadio por el cual el aprendizaje está en su camino hacia la apropiación de una lengua extranjera. Como ya se ha dicho, y en

consonancia con esto último, el presente trabajo postula que el error es un paso obligatorio y clave en el proceso de aprendizaje de una lengua. Para Corder “los errores son elementos valiosos para el alumno, el profesor y, especialmente, para el investigador por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje” (Corder, 1967: 31). Visto desde un enfoque didáctico, como futuras profesoras de español, sostenemos que es necesario valorar el error ya que este representa un punto fundamental en el proceso de aprendizaje. De este modo, el alumno logra perder el miedo a equivocarse dado que el error ya no es visto como un “pecado”.

En la encuesta realizada a profesionales de la lengua (inglesa, española, italiana) se observan las siguientes respuestas ante la pregunta ¿qué es un error?



Este gráfico revela que casi la mitad de los entrevistados comparte una visión similar a la nuestra, mientras que hay un porcentaje de ellos que no logra ver al error como una herramienta para el aprendizaje sino como un obstáculo que debe erradicarse. Asimismo, parte de los encuestados sostiene que los errores se deben a calcos de la L1.

Causas de los errores más frecuentes

Según la autora Blanco Picado (2002), existen diferentes causas que pueden tener incidencia directa en los errores que cometen los aprendices de una lengua extranjera.

A) Simplificación
En una primera instancia de su aprendizaje de una lengua extranjera, los aprendices tienden a reducir la lengua a un sistema más simple eliminando, por ejemplo, morfemas redundantes (género o número) o “no importantes” como es el caso de los artículos.

B) Hipergeneralización
Estos errores consisten en la prolongación de reglas de lenguas con las que el alumno ha estado en contacto a contextos en los que no son aceptables según las normas de la lengua meta. Blanco picado (2002) menciona el uso hipergeneralizado del sufijo *-mente* del español, lo que da como resultado formas como **grandemente* o **cortamente*.

C) Transferencia
Esta causa tiene una relación directa con la lengua materna del aprendiz en el proceso de adquisición de una L2. Esto supone que el estudiante haga un análisis contrastivo entre ambos sistemas lingüísticos, trasladando estructuras de la lengua conocida a la lengua nueva, lo que no siempre resulta positivo.

D) Fosilización

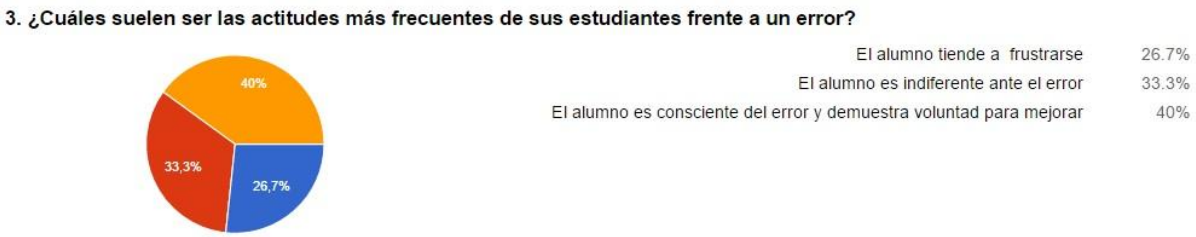
Este proceso refiere a las desviaciones que aparecen en varios estadios de la interlengua aun cuando se creían erradicados. En esta etapa, los alumnos pueden ser capaces de autocorregirse.

E) Permeabilidad
El aprendizaje de una nueva lengua implica un permanente reajuste del sistema lingüístico de la L2. Esto explica el carácter permeable de la interlengua. Sistemas de reglas de la L1 pueden penetrar, por ejemplo, en la L2 dando lugar a hipergeneralizaciones de este último sistema.

F) Variabilidad
Dado el carácter transitorio de la interlengua, se puede afirmar que la misma es inestable. Por lo tanto, el desempeño de los aprendices de una lengua segunda es variable y el hecho de que estos hayan aprendido nuevas estructuras no necesariamente implica que puedan utilizarlas en contextos diferentes.

En la pregunta 2 de la encuesta, que hace referencia a las causas que dan origen a los errores, vemos que la principal razón se debe a la falta de conocimientos por parte del alumno, mientras que las respuestas de la otra mitad de los encuestados hacen hincapié en la desmotivación y la falta de técnicas de estudio. Esto nos lleva a pensar que hay una tendencia a asociar los errores a lo que el alumno no sabe o no se le ha enseñado, desplazando el foco de las responsabilidades propias del docente como es motivar a sus alumnos a través del ofrecimiento de una amplia variedad de recursos.

Las respuestas a la tercera pregunta que refiere a las actitudes de los alumnos frente a la equivocación nos muestran porcentajes muy próximos. Nos atrevemos a pensar que tal vez a la hora de responder, cada profesor ha tenido en mente a distintos grupos de alumnos de diferentes edades y niveles de proficiencia. Ante esta posible variedad de contextos, las respuestas han sido las siguientes:



Entonces, teniendo en cuenta los resultados hasta ahora analizados, cabe preguntarse: ¿Cómo nos posicionamos los docentes frente los errores de nuestros alumnos? ¿Cómo trabajamos con ellos? ¿Será que los procedimientos que adoptamos son correctos o pueden garantizarnos el éxito?

Tratamiento del error

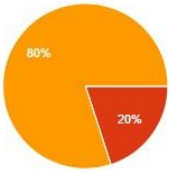
Creemos importante destacar que ante la pregunta "¿Por qué y para qué corrige o marca los errores de sus alumnos?" ninguno de los docentes encuestados consideró que lo hace para formar a los mismos según los requerimientos de la currícula. Esto nos demuestra que hay una tendencia clara a focalizarse en el aprendiz, atendiendo sus necesidades, idealmente aquellas propias del estadio en que se encuentre su interlengua. Mientras que una minoría

toma en cuenta que la corrección de errores se da principalmente para que el alumno se vuelva consciente de sus debilidades, una gran mayoría sostiene que el error debe ser tratado para que no se fosilice y se convierta en hábito. Esto último nos remite a las primeras teorías de la adquisición de una lengua extranjera, las cuales planteaban, como ya se ha dicho, la importancia de erradicar el error ignorando o prestando muy poca atención a su origen. Sabemos que tal vez esto no sea el mejor modelo a seguir, pero también reconocemos que quedan residuos de esas teorías ya que se sostuvieron durante mucho tiempo, por lo que resulta difícil desprenderse de ellas.

En cuanto a los errores en el discurso escrito (pregunta 5), no nos sorprende que ningún profesor haya elegido la opción de corregir sólo los errores gramaticales y léxicos, así como aquellas estructuras o vocabulario específico que se trabaje en determinado momento. Sin embargo, nos llama la atención que la mitad de los encuestados haya optado por la opción "sólo los errores propios del nivel de proficiencia del alumno", ya que desde nuestra experiencia como docentes podemos afirmar que al momento de corregir las producciones escritas de nuestros alumnos, nos resulta difícil pasar por alto aquellas desviaciones aunque probablemente no interfieran en la comprensión del mensaje. Por otro lado, la otra mitad de los encuestados respondió que corrige todos los errores que identifica. Si bien ésta nos parece una respuesta más sincera, también se contrapone a lo que las nuevas teorías sostienen. Y es precisamente esto lo que más nos preocupa: poder conciliar ambas posturas con el objetivo de no frustrar a nuestros alumnos al marcar cada uno de sus desaciertos, pero tampoco dejar pasar errores graves que puedan llegar a reiterarse aun no siendo propios del estadio de la interlengua del aprendiz.

En el caso del discurso oral, dado su carácter efímero e inmediato, resulta difícil marcar prontamente las desviaciones de nuestros alumnos sin interrumpir sus producciones y sin causar irritación en ellos. En este sentido, no nos sorprende que ningún encuestado haya optado por la primera opción.

6. ¿Cómo corrige normalmente las producciones orales de sus alumnos?



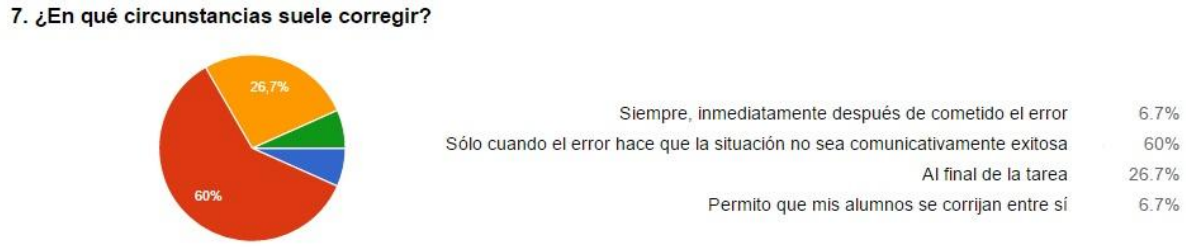
Individualmente, interrumpo la producción de mis alumnos y reformulo el enunciado correctamente	0%
Tomo un error y lo generalizo, explicándolo para toda la clase sin explicitar quién lo produjo	20%
Varío las técnicas de corrección según el objetivo de la actividad que se esté desarrollando	80%
Sin hacer evidente el error, trato de que el alumno reflexione por sí mismo sobre lo que acaba de decir	0%

Como podemos observar, un 20% de los profesionales encuestados adopta como método a seguir el de tomar un error y generalizarlo, de manera que este pueda ser de utilidad para toda la clase en su conjunto. Existe una amplia gama de procedimientos que un docente puede llevar a cabo a la hora de monitorear las producciones de sus alumnos. Sin embargo, sabemos que no es sólo el educador quien posee las herramientas necesarias para ayudar al educando, sino que los propios alumnos pueden ayudarse entre sí.

Siguiendo las teorías de Vygotsky, entendemos que un par menos, igualmente o más experto que otro puede ayudar en el aprendizaje de este último. Este psicólogo ruso introdujo el término "Zona de Desarrollo Próximo" para describir "la distancia entre el nivel de desarrollo actual del alumno, determinado por la resolución de problemas en forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un mediador o en colaboración con compañeros más capaces" (1978: 86).

Estos autores respaldan la importancia de variar las técnicas y estrategias de corrección según el tipo de tarea que se esté llevando a cabo en determinado momento, opción elegida por la mayoría de los encuestados (80%).

Ya hemos estudiado qué, cómo y por qué corrigen los docentes. Finalmente, evaluaremos los resultados pertenecientes a la última pregunta de nuestra encuesta, la cual presta atención al contexto que comprende a la corrección de los errores.



Este gráfico nos demuestra que sólo un pequeño porcentaje de los profesores corrige automáticamente después de que se hayan cometido los errores. Otra minoría da lugar a que sus alumnos se ayuden entre sí en su proceso de aprendizaje, lo que nos remite al concepto de ZDP propuesto por Vygotsky, previamente desarrollado. Un porcentaje más significativo de encuestados reconoce corregir las desviaciones al final de cada actividad, lo que implica no interrumpir las producciones de sus alumnos. Esto último se condice con la no elección de la primera opción en la pregunta anterior. Finalmente, nos es gratificante leer que una amplia mayoría haya optado por la opción: “Sólo cuando el error hace que la situación no sea comunicativamente exitosa”. Esta idea nos sugiere que, paulatinamente, la obsesión por la corrección de errores está quedando de lado, priorizando la comunicación e inteligibilidad de los mensajes.

Consideraciones finales

Como sostiene Fernández López, con quien coincidimos, “errar es humano”, pues es nuestro modo de aprender. Los errores se convierten en una estrategia o paso necesario para profundizar conocimientos, y “son guiños que se nos hacen al profesor, al investigador y al mismo aprendiz para indicarnos por dónde y cómo se camina, así como para señalarnos dónde radican las dificultades reales” (1995: 213-214).

Como docentes, debemos tener en cuenta que es necesario -e inclusive enriquecedor- permitir a los alumnos que sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Para no caer en la rutina y la desmotivación, resulta imprescindible negociar al principio del curso cómo se llevarán a cabo las correcciones, logrando que el aprendiz no se sienta recriminado y genere estrategias para evitar cometer errores que podrían “obstaculizar” su aprendizaje.

Además de variar las técnicas de corrección, el docente debe procurar estimular al alumno y premiar su trabajo. Si bien no existe una receta que garantice la perfecta adquisición de una lengua extranjera, creemos necesario destacar el rol del docente en cuanto mediador del aprendizaje, no sin reconocer la igual importancia del aprendiz, quien también basará su aprendizaje de manera más autónoma, ya sea por sus propios medios o con la ayuda de sus pares, lo que le aportará una mirada crítica de su proceso de aprendizaje.

Creemos que una buena corrección, de utilidad para ambos docente y alumno, implica claridad, respeto por la sensibilidad del alumno, adecuación a sus capacidades y conformidad con los objetivos de las tareas realizadas en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Ángeles, O. (2003). "Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje: Estado del arte y propuestas para su operativización en las Instituciones de Educación Superior Nacionales". ANUIES. Doc. Disponible en:
- http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf [19 Feb. 2016].
- Barboni, S. and Porto, M. (2011) "Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la escuela? En Barboni, S. (ed). *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Eds A Margen. pp. 13-68.
- Blanco Picado, A. (2002). *El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*. [online] Disponible en: http://www.terras.edu.ar/jornadas/116/biblio/76El-error-en-el-proceso-de-apren.pdf [9 Feb. 2016].
- Corder, S. P. (1967) "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en Juana M. Liceras (compilación) *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid, Visor, 1991.
- Coyle, D. et al. (2010) "CLIL as a theoretical concept", in *CLIL Content and Language Integrated Learning*, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2005) "Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities", in Davison, C. (ed.) (2005) *Information Technology and Innovation in Language Education*, Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 105-26.
- Fernández López, S (1995) "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera". (pp. 204-207) en Revistas Científicas Complutenses. Universidad Complutense de Madrid.
- Klein, W. (1986) *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University.