



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA PRODUCCIÓN ORAL DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO UN ESTUDIO DE CASO (INSTITUTO YELLOWSTONE)

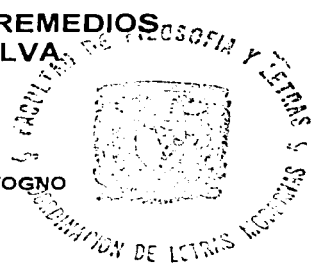
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN LETRAS MODERNAS (INGLESAS)

P R E S E N T A:

MARÍA DE LOS REMEDIOS ALMA GOPAR SILVA

ASESORA; MTRA. EMILIA RÉBORA TOGNO



FILOSOFÍA Y LETRAS UNAM

MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE 2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**TEJIS CON  
FALLA EN EL ORIGEN**

**ÍNDICE**

Página

**INTRODUCCIÓN**

4

**1. MARCO TEÓRICO**

1.1 Diferentes métodos de enseñanza y su perspectiva psicológica.

7

1.2 El enfoque comunicativo. Características.

10

1.3 Interlenguaje y su relación con los errores.

13

1.4 Teoría sobre el tratamiento de los errores.

15

**2. CONTEXTO EDUCATIVO**

2.1 Características de la escuela.

19

2.2 Método de enseñanza.

20

2.3 Materiales didácticos empleados.

20

2.4 Perfil de profesores y alumnos.

22

**3. ENCUESTA**

3.1 Definición y tipos de encuestas.

24

3.2 Contenido de la encuesta sobre análisis de errores.

26

3.3 Cuestionario para los profesores con relación a la corrección de errores en producción oral.

27

3.4 Cuestionario para los alumnos de nivel intermedio sobre la corrección de errores en la producción oral.

29

**TFIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**ÍNDICE**

Página

**INTRODUCCIÓN**

4

**1. MARCO TEÓRICO**

1.1 Diferentes métodos de enseñanza y su perspectiva psicológica.

7

1.2 El enfoque comunicativo. Características.

10

1.3 Interlenguaje y su relación con los errores.

13

1.4 Teoría sobre el tratamiento de los errores.

15

**2. CONTEXTO EDUCATIVO**

2.1 Características de la escuela.

19

2.2 Método de enseñanza.

20

2.3 Materiales didácticos empleados.

20

2.4 Perfil de profesores y alumnos.

22

**3. ENCUESTA**

3.1 Definición y tipos de encuestas.

24

3.2 Contenido de la encuesta sobre análisis de errores.

26

3.3 Cuestionario para los profesores con relación a la corrección de errores en producción oral.

27

3.4 Cuestionario para los alumnos de nivel intermedio sobre la corrección de errores en la producción oral.

29

<b>4. RESULTADOS</b>	
4.1 Teoría sobre el análisis de datos.	31
4.2 Resultados sobre el cuestionario de los profesores.	32
4.3 Resultados sobre el cuestionario de los alumnos.	33
4.4 Gráficas sobre los datos proporcionados por los alumnos en cuanto a la corrección de errores.	35
<b>5. SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES.</b>	39
Bibliografía.	42

## INTRODUCCIÓN

Los cursos actuales de inglés como lengua extranjera que promueven el desarrollo de las cuatro habilidades (comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura) comparten en su mayoría el enfoque comunicativo. Es decir, las habilidades productivas que se fomentan a través de la producción oral y la escritura, y las habilidades receptivas que se desarrollan por medio de la percepción auditiva y la lectura se enmarcan dentro de una concepción de la lengua como instrumento para la comunicación y por lo tanto se propone su adquisición por medio de una práctica significativa. De igual manera, la gramática, que tradicionalmente se había enseñado por medio de técnicas de repetición o prácticas controladas sobre aspectos lingüísticos específicos y restringidos, se presenta y practica dentro de un contexto comunicativo y significativo.

*New Interchange 3* de J. C. Richards es el libro de texto que se maneja a nivel intermedio en el instituto *Yellowstone*, el cual nos presenta la enseñanza del inglés con base en el enfoque comunicativo. El fundamento de este enfoque es la comunicación efectiva, para la cual los alumnos deben internalizar una lengua que les permita expresarse correctamente de acuerdo a sus necesidades e intereses así como al contexto en que se lleva a cabo la comunicación.

Una característica importante del enfoque comunicativo es el tratamiento de errores. Dentro de este enfoque, no todos los errores necesitan ser corregidos en el momento en que ocurren ni de la misma manera, ya que la meta del aprendizaje es la intercomunicación; de otra manera, corregir cada mínimo error podría interferir con el propósito del enfoque y obstaculizar el aprendizaje. Existen momentos distintos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; momentos en que aspectos puntuales de la lengua son el objeto inmediato de la enseñanza, por ejemplo un aspecto o punto gramatical o sintáctico. Pero también existen otros momentos en que por medio de actividades los estudiantes aplican su conocimiento para desenvolverse en situaciones realistas en las que el significado, el mensaje es el objetivo. J. C. Richards toma como base lo mencionado anteriormente con relación a la corrección de errores en su libro *New Interchange 3*.

El autor propone que los profesores ofrezcan la menor corrección posible en el momento en que los alumnos están conversando para no interferir con su producción, ya que esto podría crear en el alumno cierto sentimiento de fracaso o desconfianza en sí mismo, lo que repercutiría en su aprendizaje y motivación. Dicho tratamiento del error difiere de métodos anteriores que lo evitaban y en caso de su aparición, lo atacaban con el propósito de erradicarlo ante el temor de favorecer un mal aprendizaje o la creación de un mal hábito.

La reacción de los alumnos al no ser corregidos en todo momento de su aprendizaje, el saber si ellos consideran dicha técnica favorable a su aprendizaje y si satisface sus expectativas en cuanto al papel del profesor es la parte medular de mi tesina. Comparto la idea de que los errores son inevitables, independientemente del método o programa de enseñanza, así como de la capacidad del alumno para aprender. No debemos olvidar que siempre que se presente un proceso mental aparecerán errores al llevar la teoría a la práctica y que este fenómeno permite la evolución del aprendizaje. Al usar *New Interchange 3* el profesor debe fundamentar su proceder respecto de los errores dentro del marco teórico del enfoque comunicativo, teniendo siempre en mente que la comunicación es vital, pero también debe asegurarse que se logre el aprendizaje correcto de la lengua, como sistema compartido por la comunidad lingüística.

El propósito de mi tesina es estudiar el tratamiento de errores en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del enfoque comunicativo. De una manera breve revisaré la relación entre ciertas teorías psicológicas y algunos métodos, específicamente los métodos *Audiolingual*, *Silent Way*, *Total Physical Response* y el enfoque comunicativo. También tomaré en cuenta la teoría de análisis de errores como cimiento del estudio. Realizaré un análisis del libro de texto *New Interchange 3* en cuanto a las recomendaciones y técnicas sobre el tratamiento de los errores. La parte práctica incluirá un breve estudio sobre el tratamiento de errores a alumnos de nivel intermedio en un instituto que ofrece cursos de inglés al público en general. Esta investigación, a través de cuestionarios versará sobre el sentir de los alumnos y profesores ante las técnicas de corrección que propone el autor y que llevan a cabo los profesores. Los profesores fueron entrevistados y a los alumnos se les aplicó un cuestionario

## 1 MARCO TEÓRICO

### 1.1 Diferentes métodos de enseñanza y su perspectiva psicológica.

Los diferentes métodos de enseñanza de lenguas parten de postulados teóricos relativos a la lengua y a la enseñanza. A partir de la escuela de psicología conductista encabezada por Skinner y que surgió a principios del siglo XX, la enseñanza de idiomas adoptó como punto de partida la formación de hábitos con base en los estímulos recibidos. De acuerdo con Skinner en *Teorías de aprendizaje para maestros*<sup>1</sup>, conducta es "el movimiento de un organismo o sus partes en un marco de referencia proporcionado por el organismo mismo o por objetos o campos de fuerza externos". De acuerdo a este principio, la enseñanza busca que la producción de los alumnos sea lo más acertada posible o igual al modelo proporcionado por el maestro, lo que implica que los alumnos no deben cometer errores al producir la lengua extranjera.

El método audio-lingual. *The Audio-Lingual Method*, adopta plenamente el principio conductista para la enseñanza de lenguas extranjeras. Dentro de este método, el profesor adquiere un papel de autoridad y dirección para controlar el comportamiento y uso de la lengua extranjera de los estudiantes en el salón de clase. El profesor modela para promover la imitación a través de ejercicios mecánicos, cuyas respuestas deben ser rápidas y repetidas. La interacción se desarrolla entre el profesor y el alumno, iniciada siempre por el profesor. Con relación al programa o contenido de este, cabe mencionar que es gradual, es decir, la complejidad de las estructuras lingüísticas, así como la dificultad de las actividades dentro del salón de clase se incrementan paulatinamente, de manera que el moldeamiento del alumno va aumentando en su complejidad hasta lograr la automatización de respuestas correctas. A través del moldeamiento se busca evitar errores, considerados como malos hábitos que deben erradicarse desde el primer momento en que aparecen. Esto se logra si el profesor proporciona modelos correctos, presentados de manera organizada para obtener una práctica eficiente que facilite el aprendizaje correcto y evite los errores, lo más posible.

---

<sup>1</sup> Bigge, Norris L., "El condicionamiento operante de Skinner", *Teorías de aprendizaje para maestros*, p. 148.



con relación al tema. Espero que mi investigación arroje datos que me permitan hacer sugerencias para el mejor uso del material con respecto al tratamiento de errores, con el fin de optimizar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el instituto objeto de mi investigación.

Cuando el aprendizaje se da por moldeamiento y repetición de estructuras, puede ocurrir, como de hecho ha ocurrido, que no todo lo propuesto o enseñado por el profesor se aprenda; fenómeno que despertó desde hace varias décadas una preocupación por buscar una teoría que sustentara los principios a seguir durante la enseñanza y que explicara el proceso del aprendizaje en sí. Es entonces cuando se acudió a teorías en el campo cognoscitivo, las cuales proponen que el aprendizaje es un proceso mental que se desarrolla con base en un laborioso sistema de estructuración y reestructuración mental de las reglas que permiten al estudiante producir ideas propias, de manera correcta en algunos intentos y con errores en otros. Entre los estudiosos del campo cognoscitivo encontramos a Noam Chomsky, quien concebía el aprendizaje de la lengua como un proceso en el cual *"what matters is for learners to internalise a rule and that this will allow for creative performance"*<sup>2</sup>. Otro estudioso del proceso de aprendizaje es Stephen Krashen, quien hace una distinción entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua. Para Krashen el aprendizaje se desarrolla de manera sistemática y consciente, es decir, se aprende acerca de la lengua, se comprende el comportamiento de la misma, pero existe otro proceso subyacente, la adquisición, que es más lento y duradero porque se realiza de una manera inconsciente a partir del *input* que recibe el estudiante, es decir la información que el alumno escucha o lee y que internaliza lentamente.

A partir de estos postulados se ha propuesto trabajar con dos tipos de *input*: uno que posibilite el aprendizaje consciente y otro que favorezca la internalización, a través de lo que se llama en la literatura especializada *finely-tuned activities* y *roughly-tuned activities*, respectivamente. El primer tipo de actividad es controlada, el profesor proporciona todos los elementos para que el alumno produzca modelos exactos, mientras que el segundo tipo, *roughly-tuned activity* la información es menos controlada y puede aun rebasar el nivel de conocimiento del idioma de los alumnos. Esta actividad representa un reto para los alumnos, ya que tendrán que enfrentarse a situaciones más libres en que deberán conformar los mensajes utilizando el conocimiento que han aprendido al encontrarse inmersos en situaciones complejas, proponiendo alternativas y seguramente produciendo errores.

---

<sup>2</sup> Harmer, Jeremi. "Language Learning and Language Teaching", *The Practice of English Language Teaching*, p. 33.

Una propuesta para la enseñanza de lenguas dentro de la perspectiva cognoscitiva sugiere un proceso de interacción entre alumnos con base en *insights*: perspicacia o entendimientos de una situación. Para aprender, los alumnos deben captar la idea o entender situaciones apoyándose en la observación y no en la ejecución mecánica como lo proponían los conductistas. Con el propósito de lograr la comprensión, el alumno deberá recibir usos similares de la lengua para llegar a la generalización de determinada estructura lingüística o aspecto de enseñanza. Como consecuencia, el aprendizaje del alumno es considerado como un proceso dinámico de creación y ajuste de entendimientos; en otras palabras, el aprendizaje se explica como moldeamiento de estructuras mentales con el apoyo de un campo visual, es decir, con material didáctico que estimule al alumno a interpretarlo y que lo invite a usar la lengua.

Los métodos que comparten esta teoría cognitiva son *Community Language Learning*, *The silent Way*, *Total Physical Response* y el enfoque comunicativo. Para estos métodos, el aprendizaje se desarrolla cuando el intelecto y el sentir interactúan, cuando se promueve el conocimiento propio y se crea una atmósfera adecuada en el salón de clase que permita al alumno expresarse con menor temor y de manera relajada. La enseñanza basada en el cognoscitivismo postula que "la mente es un agente activo, responsable de que el conocimiento sea activamente adquirido y no implantado por un agente exterior"<sup>3</sup>.

Los postulados que surgen de este campo han cambiado radicalmente el ejercicio de la enseñanza de lenguas: el papel del profesor, los materiales, las actividades dentro del salón y el papel del alumno. En estos métodos el profesor trabaja como facilitador o apoyo creando situaciones en las que los alumnos interactúan libremente de acuerdo con su capacidad de percepción y fomentando la comunicación como principal objetivo. Ciertamente, puesto que el cognoscitivismo establece que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la comprensión personal de lo observado gracias al trabajo mental, es natural que en su desarrollo se presenten errores hasta lograr una comprensión y aplicación correcta de lo enseñado. Para los métodos que se relacionan con la escuela cognoscitiva, los errores pueden o no interferir con la comunicación, que es su objetivo primordial,

---

<sup>3</sup> Da Silva, Helena y Signoret, Aline. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, p. 79.

lo que no implica que se anule la corrección. El profesor deberá adoptar una actitud positiva para no amenazar la confianza del estudiante en el momento que comete el error. El enfoque comunicativo recomienda que si se realiza una actividad con *finely-tuned input*, el error se corrija en el momento. Asimismo, cuando se proporciona *roughly-tuned input*, el profesor debe corregir posteriormente, además de permitir que los alumnos se corrijan a sí mismos o entre compañeros, para evitar una actitud autoritaria o represiva por parte del profesor dentro del salón de clase. Por otro lado, los materiales así como las actividades propuestas por el profesor deberán fomentar en los alumnos la iniciativa para producir sus ideas con participaciones dinámicas en las que puedan proyectar intereses personales, inquietudes y reflejar su propia realidad.

## 1.2 El enfoque comunicativo. Características.

De acuerdo con Widdowson, el enfoque comunicativo nace por la preocupación de lograr un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera que se manifiesta en su uso correcto y adecuado. Widdowson y sus colegas Brumfit y Windeat diseñaron dos libros que intitularon Communicative Grammar, los cuales contienen dos propuestas con relación a la enseñanza de la lengua: el aprendizaje lingüístico y el propósito no lingüístico. *"Linguistic repetition is a feature of a structural orientation to teaching with its emphasis on knowing; learners are required to practice particular structures so as to facilitate unconscious assimilation. Non linguistic purpose is a feature of a communicative orientation with its emphasis on doing; the learner's knowledge of activities which deflect attention away from the linguistic forms being used."*<sup>4</sup>

La repetición tiene como propósito el que los alumnos se familiaricen con la gramática. Para Widdowson y sus colegas, ya no es suficiente la habilidad lingüística de los alumnos, sino que a la par se debe desarrollar la habilidad comunicativa por medio de actividades, tales como la solución de problemas. Es decir, se debe trabajar para lograr la competencia gramatical, pero dentro de un marco sociolingüístico, que considere factores externos a la lengua como el papel de los interlocutores, su actitud, propósito y el grado de formalidad. Su propuesta es trabajar con el

<sup>4</sup> Brumfit, Christopher, "Design Principles for a Communicative Teaching", *The Practice of Communicative Teaching*, p.46.

discurso que en forma simple podemos definir como la lengua en uso dentro de una situación determinada.

En *The Practice of Communicative Teaching*, Alan Maley enumera las características del enfoque comunicativo:<sup>5</sup>

- 1) La concentración en el uso adecuado de la lengua dentro de un contexto, más que en la forma.
- 2) La preferencia por actividades que favorezcan la fluidez.
- 3) La inclinación a utilizar actividades que promuevan la comunicación a través del uso de la lengua y evitar ejercicios sobre la lengua.
- 4) La iniciativa e interacción del alumno, disminuyendo el poder del profesor.
- 5) El hecho de que los alumnos responden a los materiales o situaciones de manera distinta y,
- 6) El hecho de que la lengua varía, por tanto habrá distintas formas de expresar la misma idea.

Estas características y consideraciones claramente difieren de la enseñanza controlada que permeaba el salón de clase tradicional. Evidentemente el papel del profesor y del alumno también cambian. En este enfoque el profesor debe adoptar un papel de monitor, establecer las condiciones adecuadas para involucrar al alumno de manera significativa en situaciones dentro o fuera del salón de clase, lo cual le proporciona libertad, pero a la vez más responsabilidad de su aprendizaje. Por otro lado el material a utilizar debe reflejar cierta autenticidad para mostrar los diferentes usos de la lengua en el mundo real, y las actividades deben preparar al alumno para la solución de problemas a los que se enfrentará. Así por ejemplo, si el alumno lee un artículo, deberá asimilarlo para poder llegar a conclusiones y producir sus ideas propias en forma coherente.

Todo lo anterior se puede lograr por medio del ejercicio de las cuatro habilidades de manera integral y no de manera aislada, ya que la lectura puede conducir a la producción oral o bien a la

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, pp. 88-89.

escritura. Al haber integración de las habilidades se desarrollará una preparación adecuada para la comunicación real. Es interesante señalar que la puesta en escena de la metodología a partir del enfoque comunicativo, requirió de un "nuevo" salón de clase. El mobiliario debía acomodarse de tal manera que promoviera la interacción y contacto entre los alumnos; los salones con filas de mesa bancos alineados y fijos no eran los indicados, ya que imposibilitan la comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y el profesor.

La metodología que comparte el enfoque comunicativo presenta ventajas y desventajas. Entre las ventajas, enumeradas arriba, se encuentra que el estudiante puede usar la lengua con propósitos propios (ya que se encuentra motivado para hacer su mayor esfuerzo) hay menor pérdida de tiempo cuando la enseñanza se enfoca en lo que es realmente relevante y necesario para los objetivos del estudiante en el mundo real. Sin embargo, este enfoque exige mayor capacitación profesional, energía y adaptabilidad por parte del profesor, así como seguridad y mejor dominio de la lengua extranjera. Esto podría ser un problema si un profesor demasiado tradicional adopta el enfoque comunicativo. Asimismo, el profesor debe adaptar los materiales que usa a la situación que se presente en clase, donde el libro de texto muchas veces no será recurso suficiente. Por otra parte, la nueva perspectiva puede sorprender a los alumnos en sus primeras sesiones provocando aun confusión. Así por ejemplo, respecto al tratamiento de errores y al papel del profesor, tema de este trabajo, puede causar y de hecho causa desconcierto. El proceso de aprendizaje como lo conciben estos métodos, rompe con el modelo tradicional de enseñanza donde el papel del profesor era quien informaba y conformaba un nuevo saber, y de manera análoga cambia también el tratamiento de los errores en el salón de clase, ya que anteriormente la prevención del error era un factor primordial que tenía como propósito asegurar una producción correcta de la lengua meta.

Resumiendo, en cuanto al tema de este trabajo, el enfoque comunicativo rompe la concepción tradicional y propone que la constante corrección de errores es pérdida de tiempo que se puede emplear en la producción, por tanto, el profesor debe emitir el menor juicio posible durante la interlocución de los alumnos, no importando qué tan avanzados o limitados sean los conocimientos lingüísticos del estudiante, cuando se trabaje en una actividad que busque favorecer la habilidad

comunicativa. Esto lo recapitula de manera clara Diane Larsen Freeman en *Challenge and Change in Language Teaching "Errors are tolerated and seen as a natural outcome of the development of communication skills"*.

### 1.3 Interlenguaje y su relación con los errores.

Siempre que se lleva a cabo cualquier aprendizaje existen objetivos por alcanzar, y es natural que durante su desarrollo se presenten obstáculos y tropiezos. El enfoque comunicativo explica el proceso de enseñar y aprender una lengua extranjera por medio de búsqueda, de ensayo y error, de aproximaciones, hasta construir un conocimiento que satisfaga los objetivos y necesidades del alumno. En efecto, el aprendizaje no es un proceso lineal e inmediato (lo que se enseña no siempre se aprende). A manera de espiral, el estudiante avanza pero también retrocede, prueba y corrige, propone hipótesis y corrobora. Así el 'retomar' lo visto, corregirlo y ampliarlo es parte del proceso en sí: 'avanzar', aunque no siempre de manera predecible. Como consecuencia, en este 'andar' los estudiantes van creando sus propias versiones de la lengua meta. A estas aproximaciones se les denomina interlenguaje. Es decir, la lengua extranjera de los estudiantes presentará una serie de errores que son parte inevitable del aprendizaje, durante el cual el individuo gradualmente se va apoderando de la otra lengua, su meta a alcanzar.

Debido a que el tratamiento de los errores es la parte medular de mi tesina, a continuación abundaré en el estudio del interlenguaje y los errores. En el momento en que escuchamos a una persona podemos notar si domina o no el idioma. Cuando el lenguaje de un estudiante es deficiente tiene ciertas características que podemos calificar como interlenguaje. El interlenguaje es el resultado de las aproximaciones del individuo a la lengua meta en combinación con los rasgos de la lengua que el estudiante habla originalmente y con su propio proceso cognitivo. El término interlenguaje fue propuesto por Larry Selinker, por su parte S. P. Corder había propuesto el nombre de "competencia transitoria" y Nemser "sistemas aproximativos". Independientemente de los

términos usados para nombrar el fenómeno, todos los autores coinciden en que "el interlenguaje enfatiza el aspecto de sistema intermedio o 'mezclado', es la 'lengua del estudiante'"<sup>6</sup>.

Nemser resume los principios básicos de la teoría del interlenguaje o de los sistemas aproximativos de la siguiente manera:

- a) El interlenguaje es diferente de la lengua meta y de la lengua nativa.
- b) El interlenguaje se va aproximando gradualmente a la lengua meta.
- c) Los interlenguajes de distintos estudiantes tienen características generales que nos remiten a ciertas constantes en el proceso de aprendizaje.

Dado que el interlenguaje es la manifestación de un lenguaje que está en proceso de desarrollo, es natural que se presenten errores y fallas en la producción. Antes de relacionar al interlenguaje con la corrección de errores es necesario diferenciar los errores (*errors*) de las equivocaciones (*mistakes*). Según S. P. Corder<sup>7</sup>, un error puede ser una transposición, sustitución o adición a un sonido, una palabra o una frase completa, mientras que una equivocación puede ser considerada como un descuido del hablante al utilizar cierta palabra, expresión o estructura como resultado del cansancio o de la tensión, por ejemplo. Estos factores se deben estimar independientemente del nivel de conocimiento de la lengua.

Selinker, citado en *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* de H. Da Silva y A. Signoret, dice: "el interlenguaje es un sistema lingüístico especial cuya existencia se define a partir de los enunciados producidos por el estudiante de una lengua extranjera cuando intenta expresar significados de acuerdo con la norma de la lengua meta"<sup>8</sup>. Selinker postula que una vez que lo enseñado se integra con lo aprendido, da como resultado un nuevo código en el estudiante, que es la nueva lengua que el alumno va creando con características propias incluyendo errores. Resumiendo,

<sup>6</sup> Da Silva, Helena y Signoret, Aline, *op. cit.*, p. 113.

<sup>7</sup> Cjr. Allen, J.P.B. y Corder, S. P., *Techniques in Applied Linguistics*, pp. 122-123.

<sup>8</sup> Da Silva, H. y Signoret, A., *op. cit.*, p. 114.



existen diversas perspectivas o puntos de vista sobre la naturaleza del error y por ende su tratamiento:

- a) "Se puede tratar al error como un fenómeno indeseable resultante de una metodología inadecuada.(perspectiva tradicional, con énfasis en la enseñanza), o bien
- b) Podemos considerar al error como un fenómeno natural del desarrollo lingüístico y como evidencia empírica de los procesos y conocimientos subyacentes a ese desarrollo o proceso de adquisición (perspectiva cognoscitiva)"<sup>9</sup>. Esta segunda perspectiva es compartida por enfoque comunicativo, ya que a través de los errores el profesor podrá notar el desarrollo del aprendizaje del alumno y la manera en que se va aproximando a la lengua meta, lo que le permitirá seleccionar y adoptar las estrategias de corrección pertinentes.

#### 1.4 Teoría sobre el tratamiento de los errores.

Según J. Hendrickson en "Which Errors to Correct"<sup>10</sup>, los errores que se deben corregir dependen del nivel del estudiante. Hendrickson propone la siguiente jerarquía:

- a) *Elementary Level: correct only errors that impede communication.*
- b) *Intermediate level: correct errors that occur frequently.*
- c) *Advanced level: correct errors that have a stigmatizing effect upon the student.*

Esta clasificación sobre qué tipo de errores se deben corregir, puede ser una guía práctica relativa al quehacer en el salón de clase. Por su parte, R. L. Allwright en el mismo texto, propone que un error es trascendente cuando se considera la frecuencia con que se presenta y el potencial del error para impedir la comunicación entre los interlocutores. Del mismo modo, sugiere que los errores pueden tener su precedente en métodos y estrategias de enseñanza no apropiados durante el proceso de aprendizaje además de los errores interlingüales e intralingüales al usar la lengua meta. Finalmente, R. L. Allwright insiste en que una corrección con resultados favorables depende en gran medida de

---

<sup>9</sup> *Idem.*

la capacidad del profesor al decidir cuándo y cómo corregir, sin olvidar el tiempo con el que cuenta para dicho trabajo<sup>11</sup>.

Cualquiera que sea el parámetro para la selección de los errores a corregir, es necesario recordar que dentro del enfoque comunicativo el profesor debe ser menos insistente en la corrección inmediata de cada error. Por mi parte considero que el nivel del estudiante, los problemas que el error causa a la comunicación efectiva y a las condiciones y dinámicas de la clase, deben intervenir en la decisión que tome el profesor para la corrección y la manera de hacerlo. Por ejemplo, de acuerdo con J.C. Richards en la metodología de *New Interchange 3*, la corrección se puede hacer a la clase completa cuando el error ocurra con frecuencia, lo cual evitará pérdida de tiempo y en ocasiones el fracaso del objetivo que se había planeado. La corrección personalizada también es una opción si los alumnos se encuentran trabajando por parejas o individualmente con el propósito de no abrumar a los estudiantes con demasiada información.

En términos generales S. P. Corder divide los errores en dos grandes ramas que son los errores receptivos y los errores expresivos. Los expresivos son muestras evidentes de la habilidad lingüística del estudiante que se da cuando éste produce un discurso significativo. Los errores receptivos son de comprensión, los cuales algunas veces pasan inadvertidos ya que no es fácil reconocerlos o bien determinar las razones por las cuales se produjeron. Para el estudio del análisis de errores S. P. Corder sugiere tres etapas: identificación, descripción y explicación del error.

- 1) Identificación del error: Es un proceso comparativo entre las estructuras lingüísticas incorrectas producidas por el estudiante y las correctas proporcionadas por el profesor. Sin embargo, el error debe ser regular para ser considerado como tal, ya que una sola manifestación puede ser una falla o equivocación que no necesariamente demuestra que el estudiante esté siguiendo reglas incorrectas en su transición a la lengua meta.

---

<sup>10</sup> Walz, J.C., *Error Correction Techniques for the Foreign Language Classroom*, pp.8-9.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 6-7.

- 2) Descripción del error: El profesor puede hacer al alumno consciente de su error cuando le expone que debe haber una relación entre la forma y el uso de la lengua, es decir, un conjunto de reglas explícitas con determinada función.
- 3) Explicación del error: Se relaciona con la psicolingüística y se refiere a saber por qué y cómo ocurrió el error. A través de la explicación del error se puede notar con frecuencia que el estudiante tiende a desarrollar hábitos de su propia lengua en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Si el alumno no recuerda o no sabe una regla de la lengua meta, tratará de expresarse aun cuando use reglas de su lengua nativa; mientras no se le corrija podrá pensar que su uso es adecuado. A este tipo de error se le denomina de transferencia. También se pueden explicar errores por el proceso de sobregeneralización, cuando el alumno no distingue las diferentes categorías o restricciones en las que se aplica una regla, por lo tanto pensará que una regla funciona de la misma manera en diferentes situaciones.

La perspectiva de J. C. Richards<sup>12</sup> con relación al análisis de errores está enfocada hacia la adquisición del inglés como un segundo idioma (*ESL*), pero no se basa en el análisis comparativo entre distintas lenguas, donde la lengua se analiza a nivel fonológico, morfológico y de sintaxis. Sin embargo, hay similitudes con lo propuesto por S. P. Corder al explicar la causa y clasificación de los errores. En primer lugar J. C. Richards divide los tipos de errores en tres grandes grupos que son errores de interlenguaje, intralenguaje y de desarrollo. Los errores de interlenguaje se dan por interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Este tipo de errores no proporciona evidencia del avance o desarrollo de la adquisición como lo hacen los errores intralingüales, los cuales se originan cuando el alumno establece reglas incorrectas dentro de la misma estructura de la lengua meta, lo cual lo orilla a descuidar el uso correcto de la gramática. Por último, los errores de desarrollo se presentan cuando el alumno no comprende o distingue correctamente las diferencias entre distintos puntos gramaticales, los cuales usa indistintamente. La diferencia entre estos últimos y los errores intralingüales es que en los de desarrollo, el alumno puede producir las estructuras correctamente, pero fuera de contexto.

---

<sup>12</sup> Richards, J. C., "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", *The Context of Language Teaching*, p. 46.

Por todo lo dicho anteriormente y con base en la teoría de diferentes autores, puedo concluir que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los errores son inevitables y difíciles de predecir. En los métodos de enseñanza basados en la teoría conductiva, en la que los errores se trataban de evitar proporcionando patrones correctos a los alumnos, estos errores se presentaban irremediamente, lo que demuestra que algo ocurre en la mente del estudiante fuera del control del profesor. Los métodos que comparten el principio cognitivo en la enseñanza, consideran que no existe un único método infalible, sino que hay que ser ecléctico para adecuar y combinar diferentes estrategias de enseñanza y así alcanzar los objetivos planeados. S. P. Corder resume lo anterior de la siguiente manera. "*There is the school which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never be committed in the first place. The philosophy of the second is that we live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts.*"<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Corder, S. P., *Error Analysis and Interlanguage*, pp. 5-6.

## 2 CONTEXTO EDUCATIVO

### 2.1. Características de la escuela.

Interesada en saber si la teoría sobre el análisis de errores se lleva a la práctica en las clases de inglés que utilizan una metodología de corte comunicativo, consideré pertinente acudir al instituto *Yellowstone*, para llevar a cabo una investigación de campo sobre el parecer de profesores y alumnos en cuanto al tema en cuestión. A continuación describiré lo referente al instituto: metodología, materiales didácticos y perfil de profesores y alumnos.

El instituto de inglés *Yellowstone* ubicado en calle Chaparrita # 110, colonia Benito Juárez en Cd. Nezahualcóyotl, con clave de incorporación a la SEP 15PBT1401R, ha funcionado desde 1993. *Yellowstone* busca satisfacer la inquietud que existe en esta zona del Estado de México por aprender inglés. Las razones de dicha demanda son múltiples: comunicarse directamente con gente de habla inglesa por razones de trabajo, como por ejemplo para establecer negocios u operaciones comerciales; aprobar la asignatura como requisito escolar; aprender un idioma del cual nuestra cultura así como los medios de comunicación se impregnan cada vez más; o simplemente por el placer de aprender un idioma extranjero. Considerando las características socioeconómicas de la gente de esta comunidad (Cd. Nezahualcóyotl) se pensó en ofrecer cursos que la gente no podía tomar en lugares especializados en la lengua debido a la ubicación de las escuelas, además de los gastos que ello implica. Nezahualcóyotl es una ciudad cuya población es mayoritariamente gente joven que estudia y trabaja, gente que se prepara cada vez más para tener un buen desempeño escolar y profesional. Por otro lado, las fuentes de empleo que se generan en esta población requieren de personal mejor capacitado: escuelas particulares, empresas, oficinas y agencias de viajes. El instituto *Yellowstone* busca responder a las necesidades de ese público específico y hacerlo de manera competente.

El instituto ofrece cursos de inglés a nivel básico, intermedio y avanzado para jóvenes y adultos, además de cursos para niños. La duración de los cursos es de ocho a diez meses cada nivel, con clases diarias de una hora, con la facilidad de tomar clases adicionales en distintos horarios para

reforzar el conocimiento. El instituto cuenta con seis aulas con capacidad para quince alumnos; cada salón cuenta con equipo de sonido y video. El instituto también cuenta con un proyector de acetatos, sala de recepción y de espera. En general la adecuación de las instalaciones crea un buen ambiente que favorece el aprendizaje.

## 2.2 Metodología de enseñanza.

La metodología que se siguió durante los primeros años de vida del instituto era de corte conductiva, debido a los textos que se manejaban (*American Streamline Departures, Connections, Destinations y Directions*), pero al cambiar a *Interchange* y *New Interchange*, la metodología tuvo que cambiar para seguir una línea de tipo cognitivo. Los profesores del instituto pensamos que esta metodología permite al alumno internalizar la lengua. De manera inductiva, los alumnos encuentran y asimilan las reglas de la lengua meta, logrando aprender de una manera natural. Por otra parte, el profesor actúa como facilitador, permitiendo a los alumnos tener una participación más abierta, activa y personal, lo que también se piensa apoya el aprendizaje.

*New Interchange* de J. C. Richards es un material didáctico que tiene como base el enfoque comunicativo. Contiene propuestas de actividades en las que se establece la negociación significativa entre los estudiantes con base en las estructuras de la lengua enseñada. La enseñanza se enfoca en el desarrollo de la habilidad comunicativa del alumno, en forma individual, lo cual lleva a los profesores a aplicar diversas actividades

que faciliten el proceso de comunicación entre interlocutores. Por lo tanto, un principio en el instituto es que no existen programas y métodos fijos. El profesor adopta una manera ecléctica de enseñar con base en el enfoque comunicativo, creando situaciones que favorezcan el proceso de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los alumnos y el criterio del profesor.

## 2.3 Materiales didácticos empleados.

Desde 1997 el instituto optó por cambiar a *Interchange* de J. C. Richards. Posteriormente, se editó una nueva versión del texto y desde 2002 a la fecha el instituto trabaja con *New Interchange 1, 2 y 3* elaborado por Cambridge University Press en 1998. Este material cubre niveles básico, intermedio y alto intermedio, con sesiones diarias de 60 minutos. Cada nivel contiene un libro para el estudiante, guía para el maestro, cuaderno de trabajo, 3 cassettes, 2 CDs y 1 video por texto. Cada libro se compone de 15 unidades, con repases y exámenes cada 3 unidades. Las unidades están organizadas temáticamente a partir de una cápsula informativa sobre situaciones del mundo real que introducen el tema de la unidad. Posteriormente se agregan ejercicios de vocabulario relacionados con el tema a tratar que se aplican finalmente en una conversación donde se contextualiza y presenta la gramática; de esta manera los alumnos pueden trabajar en equipos o por parejas para representar situaciones adaptadas a su realidad. Asimismo se ofrecen ejercicios de pronunciación, comprensión auditiva, escritura, lectura y actividades adicionales que en lo general permiten al alumno no solamente usar el idioma por medio de diferentes actividades sino conocer sobre temas que son de interés para los jóvenes y adultos, motivándolos y ayudándolos en su desarrollo como estudiantes y personas.

En cuanto al objetivo y la metodología, *New Interchange 3* prepara a los alumnos para usar el idioma inglés en situaciones de la vida cotidiana a través de prácticas de comunicación auténtica durante las cuales los alumnos expresan sus propios puntos de vista.

El material tiene un programa integrado que relaciona temas, funciones comunicativas y gramática. La variedad en las actividades hace que el aprendizaje no sólo sea útil, sino que además se disfrute. Las actividades productivas y receptivas preparan a los alumnos para la transición del salón de clase al mundo real. En ciertos momentos, el profesor debe presentar y modelar los elementos a aprender en clase pero durante el trabajo de los alumnos el profesor funciona como facilitador, proporcionando la mínima corrección en el momento de la producción y la participación del alumno. Por otra parte, los alumnos deben participar activa y creativamente en el proceso de aprendizaje utilizando los materiales que se le proporcionen, y como seres pensantes deben aportar ideas y opiniones propias, dentro de un ambiente amable y estimulante.

del alumno. Por otra parte, los alumnos deben participar activa y creativamente en el proceso de aprendizaje utilizando los materiales que se le proporcionen, y como seres pensantes deben aportar ideas y opiniones propias, dentro de un ambiente amable y estimulante.

Por todo lo mencionado acerca del material de J. C. Richards, el instituto considera que parte del éxito que ha obtenido en la enseñanza se debe al uso de *New Interchange*, que es uno de los cursos de inglés más populares y exitosos en el mundo. Por esas mismas razones está disponible en la mayoría de las librerías que se dedican al ramo y al alcance de los alumnos. El libro de texto es el único material que los alumnos deben adquirir, ya que el instituto proporciona material complementario como fotocopias para reforzar lo propuesto por el libro de texto. El instituto se encarga asimismo de proporcionar a los profesores libros de consulta y todo el material didáctico extra para el mejor desempeño de la enseñanza durante los cursos.

#### 2.4 Perfil de profesores y alumnos.

Los 7 profesores de *Yellowstone* no somos hablantes nativos. Sin embargo, el dominio de la lengua es satisfactorio para la enseñanza por haber obtenido una buena capacitación pedagógica y especialización en didáctica de la lengua. Tenemos una experiencia de varios años como docentes y el ambiente flexible y organizado del instituto *Yellowstone* ha fomentado la colaboración y retroalimentación entre los profesores, creando un espíritu de grupo. Los profesores aprendimos el idioma inglés en el departamento de Lenguas Extranjeras en la FES Zaragoza de la UNAM, con formación en la didáctica de lenguas extranjeras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en el Colegio de Postgraduados de Chapingo (COTE). Estas instituciones ofrecen amplios programas de enseñanza que permiten al profesor conocer diversos métodos que pueden adaptar en diferentes situaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos y proponer una enseñanza ecléctica que combine métodos tradicionales como el método audio-lingual, recursos de los métodos *Silent Way Total Physical Response*, y *Suggestopedia*. Sin embargo, en el instituto los métodos dentro del enfoque comunicativo juegan un papel preponderante, de allí que los materiales *New Interchange* sean la guía y base para la enseñanza del inglés.



**adultos. Sus edades oscilan entre 6 y 40 años generalmente, aunque ocasionalmente se encuentran personas aun mayores.**

### 3 ENCUESTA

#### 3.1 Definición y tipos de encuestas.

Cuando se plantea un problema de investigación es necesario recopilar datos o puntos de vista sobre el tema a investigar. Dichos datos y/o comentarios deben ser proporcionados por personas o poblaciones con ciertas características en común, a este tipo de estudio se le denomina encuesta.

La técnica de investigación nace en el campo de las ciencias sociales con base en la experimentación de psicólogos, antropólogos, pedagogos y otros investigadores para conocer actitudes significativas de gente determinada. Las encuestas pueden tener distintos propósitos, intereses y formas de recopilar datos de determinada población, por lo que existen diferentes tipos de encuestas. Así, a la encuesta que tiene como fin encontrar la explicación a un fenómeno, se le denomina teórica o explicativa. Su propósito puede ser el modificar la manifestación del fenómeno con base en los resultados arrojados por el sondeo. La encuesta pragmática tiene por objetivo obtener datos más concretos y algunas veces anticipados. La encuesta diagnóstico sirve para investigar dentro de un ámbito desconocido sin esperar algún tipo de respuesta específica. Por otro lado, también hay encuestas de predicción, las cuales tienen como meta hacer una estimación de hechos a futuro. La encuesta generalmente "se aplica a una fracción representativa de una población total. Este tipo de encuesta depende del contacto directo con todas aquellas personas cuyas características, conductas o actitudes son significativas para una investigación específica"<sup>14</sup>.

Esta forma de realizar una encuesta por muestreo se debe aplicar siempre y cuando las personas seleccionadas para proporcionar datos estén dispuestas a hacerlo, y cuando la información requerida no se pueda obtener de otra fuente. Al aplicar una encuesta por muestreo, el investigador debe recopilar "datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio"<sup>15</sup>. Para

<sup>14</sup> Festinger, I., y Katz, D., (compiladores) *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, p.33.

<sup>15</sup> Rojas, S. R., *Guía para realizar investigaciones sociales*, p.137.

aplicar una encuesta se debe elaborar un cuestionario o una guía de entrevista siguiendo el mismo procedimiento.

En la entrevista, el encuestador es quien llena el cuestionario o cédula de entrevista. Dicho procedimiento comienza con la consideración de objetivos generales, continuando con los específicos, los cuales definen los datos que se deben reunir a través de cierto tipo de preguntas. También se debe pensar en la muestra, o la población a quien va a dirigirse el cuestionario, que debe ser representativa de la población en su totalidad. Otro aspecto a considerar es la construcción de la encuesta que facilite su aplicación e interpretación.

R. Rojas Soriano propone los siguientes lineamientos para la elaboración de un cuestionario<sup>16</sup>:

1. No sacrificar la claridad por la concisión.
2. Evitar que las preguntas induzcan las respuestas.
3. No emplear tesis de personas e instituciones conocidas para apoyar las preguntas. No se deben mencionar doctrinas o posturas ideológicas tomadas como verdades indiscutibles.
4. Evitar preguntas que molesten e incomoden a los informantes.
5. Redactar las preguntas con las palabras apropiadas según el público a quien se aplique el cuestionario.

En cuanto al formato de la encuesta, las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. Las primeras son más sencillas de codificar, pero la información es más limitada. Las segundas proporcionan una información más vasta, lo cual requiere seleccionar las respuestas que se repiten más para poder emitir un juicio. La elección del tipo de preguntas a plantear dependerá del tema de investigación y de los objetivos que se deseen alcanzar. En cuanto a las preguntas se refiere, éstas deben presentarse codificadas, es decir, se debe asignar un número, letra o símbolo a las posibles respuestas, lo cual facilitará el trabajo de recopilación de resultados. Por último, en relación a la confiabilidad del

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 138.

cuestionario, cabe mencionar que en la mayoría de los casos la información deberá ser anónima para tener más confianza en las respuestas o bien, después de haber transcurrido un tiempo corto tras la primera aplicación del cuestionario, se puede hacer nuevamente a la misma muestra para corroborar los resultados. Naturalmente éstos pueden variar debido a factores tales como las actitudes de los informantes y el momento en que se aplica la encuesta.

Posteriormente a la aplicación del cuestionario, se debe realizar un análisis y un informe de las respuestas obtenidas; estos resultados permitirán tomar decisiones para actuar dentro del campo de la investigación.

### 3.2 Objetivo y contenido de la encuesta sobre análisis de errores.

Lograr que nuestros alumnos aprendan una lengua extranjera es el objetivo principal del instituto, por lo que diferentes aspectos de la enseñanza deben ser revisados para saber qué tan favorables son para el aprendizaje del alumno. Uno de estos aspectos es la corrección de errores: las metodologías que parten del enfoque comunicativo sugieren tratarlos en una forma bastante alejada de lo recomendado en métodos más tradicionales. Así, interesada en conocer la opinión de los alumnos del instituto *Yellowstone* sobre la manera en que son corregidos y en investigar cómo corrigen los profesores la producción de sus alumnos para determinar si lo hacen de acuerdo a los lineamientos del texto *New Interchange 3* de corte comunicativo, llevé a cabo una encuesta por muestreo a los estudiantes de nivel intermedio del instituto y a los profesores que imparten dicho nivel.

Comenzaré por plantear la construcción de la encuesta<sup>17</sup>.

- a) Objetivo general: Investigar sobre el tratamiento de la corrección de errores dentro de la propuesta del enfoque comunicativo.
- b) Objetivos específicos: A través de la encuesta, conocer el manejo de los errores en clase en producción oral a nivel intermedio. Los profesores comentarán sobre la aplicación de técnicas de

<sup>17</sup> Festinger, L. Y Katz, D., *op. cit.*, pp. 52-53.

corrección empleadas. Por su parte, los alumnos manifestarán su sentir sobre la manera en que son corregidos en clase.

- c) Muestra: La encuesta abarcará por una parte el 20% de los alumnos del instituto *Yellowstone*, es decir 40 alumnos que se encuentran en nivel intermedio de una población total de 200 alumnos; por la otra, a las 2 profesoras que imparten ese nivel.

### 3.3 Cuestionario para los profesores con relación a la corrección de errores en producción oral.

La encuesta realizada a dos profesoras de un total de siete en el instituto *Yellowstone* contiene preguntas abiertas que se contestaron por escrito, lo cual tomó a las profesoras aproximadamente veinte minutos después de haber leído las preguntas durante quince minutos. La razón por la cual se encuestó únicamente a dos es porque son las encargadas de impartir los cursos a nivel intermedio. A continuación presentaré el cuestionario y las respuestas proporcionadas por ambas profesoras.

#### Profesora A

1. ¿Cómo considera los errores en el salón de clase: controlables, inevitables, consecuencia de una mala metodología o incapacidad de alumnos y profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?

"Creo que los errores son inevitables ya que el alumno está adquiriendo el conocimiento de un idioma muy diferente al propio. Sin embargo, se van corrigiendo mientras mayor conocimiento se adquiere".

2. ¿En qué momento corrige generalmente, corrige constantemente en clase o retoma el error en clases subsecuentes?

"Es importante corregir en clase o retomar el error en clases subsecuentes si se presenta la oportunidad, ya que de otro modo el alumno los vuelve a cometer".

3. ¿Qué tipo de error corrige?

“Pronunciación, orden de las palabras en estructuras gramaticales, tiempos verbales”.

4. ¿Cómo lleva a cabo la corrección: personalmente, frente al grupo, permite la corrección entre compañeros o induce a los alumnos a la autocorrección?

“En general la corrección es frente al grupo, ya que el error de un solo alumno lo pueden tener otros. También es importante hacer que los alumnos noten sus errores y los corrijan por sí mismos de ser posible”.

Profesora B

1. ¿Cómo considera los errores en el salón de clase, controlables, inevitables, consecuencia de una mala metodología o incapacidad de alumnos y profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?

“Los errores pueden ser controlados aunque son inevitables, porque indican que el alumno está aprendiendo”.

2. ¿En que momento corrige generalmente, corrige constantemente en clase o retoma el error en clases subsecuentes?

“La corrección se lleva a cabo en el momento en que se produce el error o al terminar la actividad; mucho depende del nivel y el tipo de alumno. Hay alumnos que si se les interrumpe para corregirlos, pierden totalmente la idea y es difícil que continúen la actividad con la misma confianza”.

3. ¿Qué tipo de error corrige?

“Si se está llevando a cabo una actividad donde se está practicando la gramática presentada recientemente, eso es lo que se corrige. En otros casos se corrige pronunciación o la posición de las palabras en una estructura, ya que muchas veces los alumnos tienden a expresarse como lo harían en su propio idioma”.

4. ¿Cómo lleva a cabo la corrección: personalmente, frente al grupo, permite la corrección entre compañeros o induce a los alumnos a la autocorrección?

“La corrección se lleva a cabo personalmente, con toda la clase, después de clase, o entre compañeros, incluso la autocorrección. También depende del nivel de los alumnos, y qué tipo de alumnos son; hay ocasiones en que si los alumnos se corrigen entre ellos, el alumno que cometió el error se siente avergonzado, en otras ocasiones no es así. Nosotros como profesores tenemos que tomar algo de tiempo para conocer a nuestros alumnos”.

#### 3.4. Cuestionario para los alumnos de nivel intermedio sobre corrección de errores en producción oral.

Con el propósito de conocer su opinión pedí a 40 estudiantes que contestaran el siguiente cuestionario con base en lo que sucede en el salón de clase. El cuestionario se contestó por escrito y de manera anónima para asegurar su confiabilidad y para proporcionar comodidad a los alumnos. Dicha entrevista se desarrolló en un tiempo no mayor de quince minutos, después de haber leído las preguntas durante diez minutos. A continuación presento el cuestionario para los estudiantes que contiene preguntas cerradas y una abierta. En el siguiente apartado presentaré los resultados obtenidos.

1. Subraya los tipos de errores que más frecuentemente corrige tu profesora cuando hablas inglés durante la clase:  
a) Gramática (sintaxis)      b) Pronunciación      c) Vocabulario      d) Entonación
2. ¿En qué momento la profesora corrige tus errores?  
a) Siempre en el momento en que ocurre.  
b) Al final de la actividad.  
c) En la clase siguiente o subsiguiente.

3. ¿De qué manera te corrige?

- a) Frente a la clase.
- b) En privado.
- c) Permite y favorece la corrección entre compañeros y la autocorrección.

4. ¿Cuál es la actitud de tu profesora al corregirte?

- a) Amable
- b) Agresiva o burlona
- c) Perfeccionista
- d) Accesible

5. ¿Qué tan tolerante es tu profesora hacia tus errores cuando hablas inglés durante la clase?

- a) Tolerancia excesiva
- b) Tolerancia suficiente
- c) Ninguna tolerancia

6. ¿Cómo consideras la corrección de errores con relación a tu aprendizaje del inglés?

- a) Favorable
- b) Necesaria
- c) Desmotivante
- d) Desfavorable

7. ¿Te gusta la manera en que te corrige?

- a) Sí
- b) No

¿Tienes alguna sugerencia relacionada con la corrección en el salón de clase?



## 4 RESULTADOS

### 4.1 Análisis de datos.

Al terminar una investigación es necesario examinar los datos recopilados para poder llegar a las conclusiones, ya que presentar la información bruta difícilmente puede ser interpretada. De acuerdo con R. Rojas S., "El análisis consiste en separar los elementos básicos de la información y examinarlos con el propósito de responder a las distintas cuestiones planteadas en la investigación"<sup>18</sup>. Una vez que los datos se han recopilado, es necesario regresar al planteamiento del problema con relación al marco teórico que lo sustenta. Así se podrá analizar la información capturada; para ello realizaré un análisis descriptivo general con base en el procedimiento que propone el autor<sup>19</sup>.

1. Con base en el análisis individual de preguntas, se agrupan las respuestas según los factores que se investigan.
2. Se analizan preguntas cerradas y abiertas para comparar la información obtenida sobre un mismo rubro.
3. Se redacta el documento con el análisis descriptivo, se pueden intercalar cuadros estadísticos o gráficas para visualizar los resultados.

Para iniciar el análisis de datos de la encuesta sobre la corrección de errores, comenzaré por separar las referencias de profesores y alumnos. Debido a que únicamente entrevisté a dos profesoras, no será necesario realizar alguna gráfica o cuadro estadístico de los resultados. Me concretaré a reportar los datos.

---

<sup>18</sup> *Cfr.*, Rojas S., R., p.248.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 250.

#### 4.2 Resultados sobre el cuestionario de las profesoras.

En la pregunta 1, ambas profesoras coincidieron en que los errores son parte del proceso de aprendizaje y por lo tanto inevitables. Las preguntas 2, 3 y 4 se plantearon para averiguar sobre la metodología empleada al corregir. La pregunta 2 reportó que ambas participantes corrigen en el momento en que se comete el error durante la producción oral, especialmente se enfatiza en el uso correcto de la gramática. Sin embargo, para la segunda participante la corrección realizada en clases posteriores es importante para evitar interrumpir al alumno cuando habla, lo cual podría generar desconfianza o para evitar que otros alumnos cometan el mismo error. Los datos de la pregunta 3 son totalmente afines: ambas profesoras corrigen principalmente gramática, sintaxis y pronunciación. Por último, la manera de llevar a cabo la corrección es distinta. La primera participante prefiere la manera tradicional de corregir frente al grupo, aunque considera que los alumnos pueden ser capaces de corregirse a sí mismos. La segunda es más abierta, ya que para ella lo primero es conocer a los alumnos para poder tomar una decisión en cuanto a la manera de corregir. Así: propone que la corrección no sea únicamente frente a la clase, sino también entre compañeros y la autocorrección.

Retomando el marco teórico, cabe recordar lo que propone el enfoque comunicativo en cuanto a la corrección de errores: "not all mistakes need to be corrected: the main aim of language learning is to receive and convey meaningful messages, and the correction should be focused on mistakes that interfere with this aim, not on inaccuracies of usage"<sup>20</sup>. Si se considera esta propuesta es evidente que las participantes en la encuesta tienen una postura un tanto tradicional al decidir cuándo y cómo corregir. Por otro lado, J. C. Richards considera que "It is important to give clear feedback on students' performances, but feedback should not inhibit students' attempts to communicate with one another"<sup>21</sup>. Con lo cual una participante está de acuerdo al corregir sin afectar la confianza del alumno para comunicarse, pero siempre considerando su nivel. El autor de *New Interchange 3* sugiere que el error puede ser corregido entre compañeros o por sí mismos dependiendo del grado

<sup>20</sup> Ur, P. *A Course in Language Teaching*, p. 244.

<sup>21</sup> Richards, J. C., "Introduction", *New Interchange 3*, p. IX.

de dificultad de lo que se produce. Es importante recordar que existe un criterio que permite a los profesores de lengua elegir la mejor manera de corregir y cuándo hacerlo: es decir, dependiendo del tipo de actividad que se realice, ya sea con base en *finely-tuned* o *roughly-tuned input*. El primer tipo contiene información que debe ser seleccionada de manera tal que se adapte al nivel de conocimiento de la lengua extranjera de los estudiantes para que el resultado sea una producción correcta. Mientras que las actividades con base en *roughly-tuned input* deben representar un reto para los alumnos por su nivel o dificultad. Lo que se pretende lograr con este tipo de actividad es propiciar la comunicación entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades comunicativas. Por lo tanto, las actividades que utilizan *finely-tuned input* requieren una corrección más estricta e inmediata, donde el maestro juega un papel de controlador, puesto que el alumno se encuentra practicando estructuras específicas en un momento dado y de manera consciente. En las actividades de tipo comunicativo, el papel del profesor es de recurso, está presente para cuando el alumno lo necesite y por lo tanto la corrección que quiera proporcionar deberá presentarla posterior a la actividad para no afectar el desarrollo de la comunicación entre los estudiantes.

#### 4.3 Resultados sobre el cuestionario de los alumnos.

Con relación a la encuesta aplicada a los alumnos, cabe mencionar que todas las preguntas fueron cerradas, con excepción de la última (pero la muestra es mucho mayor que la de las profesoras, ya que se entrevistaron 40 personas). Los resultados reflejan claramente el trabajo de las profesoras. Las 3 primeras preguntas se refieren a la metodología que aplican. 43% de la población (17 alumnos) reporta que el tipo de error que se corrige con más frecuencia es gramatical, mientras que 70% (27 alumnos) señala la pronunciación. La respuesta a la pregunta 2 informa que 88% (34 estudiantes) recibe corrección al momento de producir el error, y 25% (10 personas) al terminar la actividad. La manera en que se realiza la corrección es la siguiente: al 74 % (34 alumnos) se le rectifica frente a la clase, y para 50% (20 alumnos) la corrección se da entre compañeros o la autocorrección.

Las respuestas 4 y 5 se refieren a la actitud de las profesoras para con los alumnos, con lo cual pude confirmar lo expresado por las profesoras, quienes cuidan de no afectar la confianza ni el

aprendizaje de los alumnos. 72% de la población (28 alumnos) informa que las profesoras son amables y 50% (20 personas) comenta que son accesibles; además que su tolerancia es alta para 42% (16 alumnos) y suficiente para 53% (21 personas). Sólo 3 alumnos reportan que las profesoras son intolerantes, respuesta que puede ser debida a problemas de personalidad. La pregunta 6 indaga sobre el sentir de los alumnos en cuanto a la relación que existe entre la corrección y el aprendizaje, ante lo cual 63% (25 alumnos) considera que la corrección es favorable y necesaria para su aprendizaje, ya que 97% (39 alumnos) encuentra adecuada la manera en que se lleva a cabo la corrección.

La última pregunta abierta sobre sugerencias informa sobre las necesidades de 8 personas:

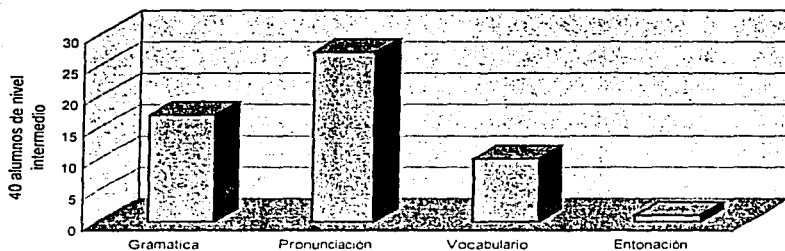
1. Corrección personalizada.
2. Corregir en todo momento.
3. Hablar inglés más lento.
4. Aclarar bien las dudas.
5. Corregir sólo si es necesario.
6. Tener más paciencia, necesitan hablar y leer más.
7. Reforzar los errores con más material.
8. Corregir el más mínimo error.

Estas sugerencias, denotan que hay diferencias de apreciación en cuanto a la corrección de errores. Ello refleja que *Yellowstone* tiene tanto alumnos que prefieren una postura totalmente tradicional como estudiantes que les gustaría menos rigor y más apoyo.

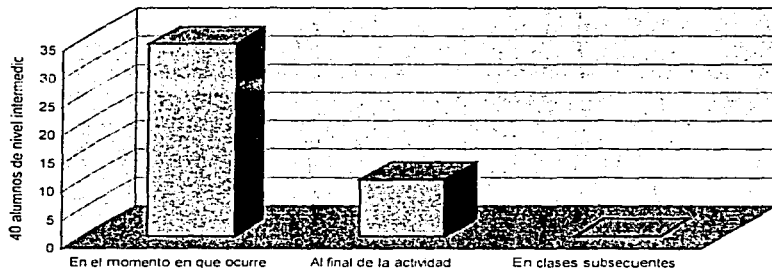
#### 4.4 Gráficas sobre los datos proporcionados por los alumnos.

Las gráficas ilustran los resultados del cuestionario aplicado a los alumnos de nivel intermedio con relación al trabajo de corrección de errores que realizan los profesores que imparten el nivel intermedio.

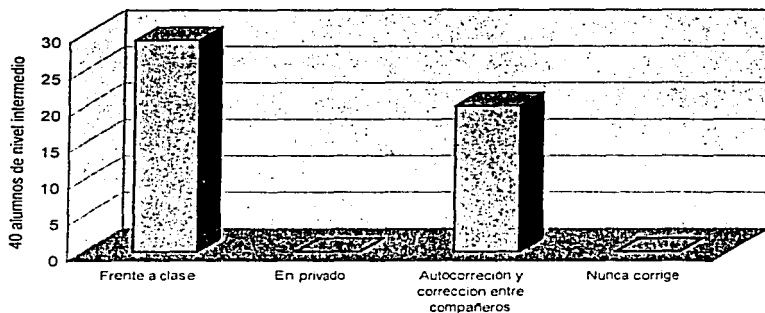
##### Tipo de error más frecuentemente corregido



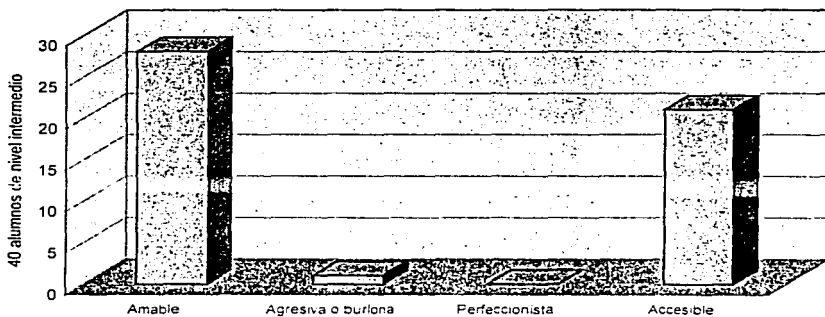
##### Momento en que el profesor corrige errores



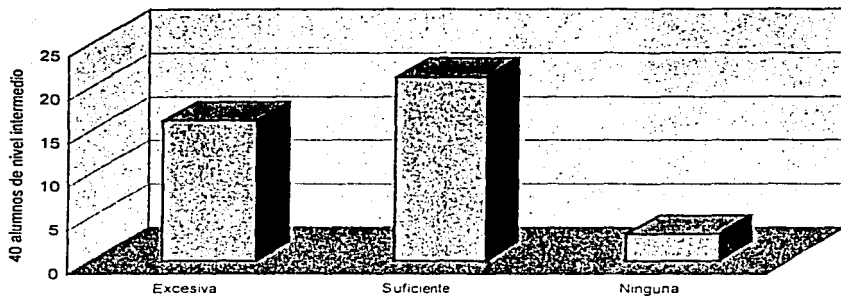
### Manera en que el profesor corrige



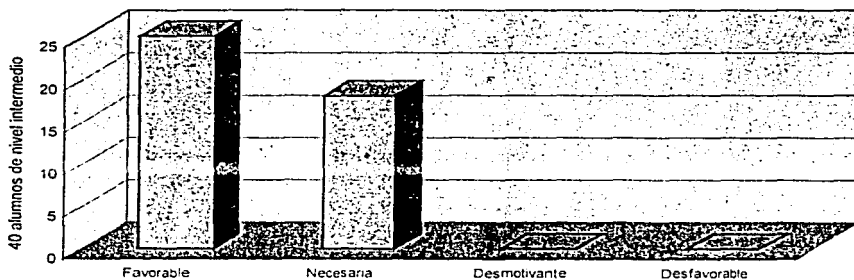
### Actitud del profesor al corregir



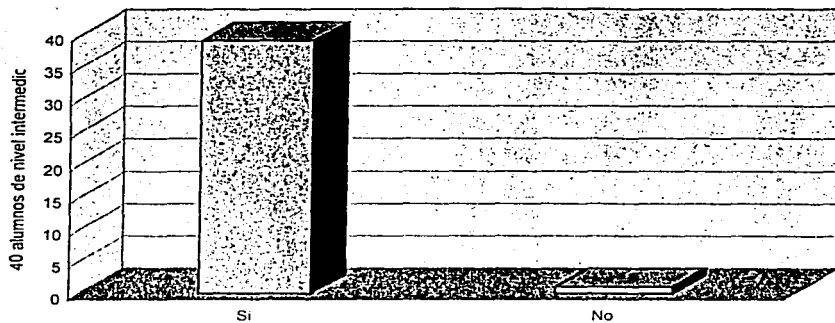
### Tolerancia del profesor al corregir



### La corrección con relación al aprendizaje es considerada por alumnos como



### Alumnos que gustan del tipo de corrección que reciben





## 5 SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES

La escuela cognoscitiva establece con relación al aprendizaje en general que el alumno debe procesar y almacenar información sobre sus percepciones del entorno y así podrá entenderlas e interpretarlas subjetivamente, es decir, adquirir el conocimiento. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el cognoscitivismo propone la manera en que los alumnos deben actuar para adquirirlas, la forma de practicarlas y también de corregirlas. En lo que se refiere a la corrección, el cognoscitivismo propone maneras de hacerlo dependiendo de la actividad y su objetivo. Al referirse a las actividades con contenido lingüístico específico, por ejemplo al tratar un aspecto particular de la gramática, la corrección se debe proporcionar en el momento para evitar informar mal a los alumnos al principio de su instrucción. Penny Ur opina al respecto: "*Mistakes are regrettable, but an integral part of the learning; they should be corrected whenever they occur to prevent them occurring again*"<sup>22</sup>. Cabe mencionar que éste es el tipo de corrección que prefieren los alumnos y profesoras de acuerdo con los resultados de la encuesta, la corrección que se favorece es la inmediata y rigurosa, que se recomienda para actividades de aprendizaje controlado. Sin embargo, considero que si los alumnos cursan un nivel intermedio donde, de acuerdo con el libro de texto *New Interchange 3*, se requieren más actividades de tipo comunicativo (*roughly-tuned activities*) para las cuales se recomienda una corrección más laxa, posterior a la práctica oral; se debe evitar tratar al alumno como mero imitador del profesor por el contrario hay que darle tiempo y la oportunidad para que se autocorrija para lograr su contenido comunicativo. Por otro lado, la corrección en éste tipo de actividades, debe concentrarse de la misma manera en errores de gramática, sintaxis, pronunciación, entonación, vocabulario, así como en los errores intralingüales e interlingüales, los cuales pueden pasar desapercibidos para los alumnos, pero en el momento de una comunicación real fuera del salón de clase, este tipo de errores pueden impedirles expresarse adecuadamente y por tanto no lograr la comunicación. Por lo tanto, la corrección favorecida en la encuesta no es siempre la correcta. Yo recomendaría dejar a los alumnos comunicarse aun cuando se presenten errores que se

---

<sup>22</sup> Ur, P., *op. cit.*, p. 244.

deberán retomar en clases posteriores, si son frecuentes. Este criterio lo encontramos en la introducción de la guía del profesor *New Interchange 3*.

En cuanto a mis recomendaciones generales, considero pertinente aconsejar a las profesoras que opten por ser más flexibles al corregir, que su sentir hacia la enseñanza no se incline únicamente hacia la estructura gramatical del idioma, sino que combinen nociones, funciones, contexto y cultura para que realmente se cumpla con el propósito del enfoque comunicativo. Les recomiendo que con la ayuda de material adecuado, creen situaciones donde los alumnos manejen contenido y formas lingüísticas con el propósito de expresarse, de comunicar.

Asimismo, considero que la clase debe estar más centrada en el alumno para que participen de manera más activa y libre; así las actividades que realicen les permitirán analizar lo que producen para poder corregirse a sí mismos o solicitar ayuda del profesor en algún momento.

Por otro lado, las profesoras deben informar a sus alumnos al inicio del curso sobre su manera de trabajar para evitar confusiones durante su desarrollo. Para esto el profesor debe hacer un encuadre, es decir, una especificación sobre la manera de trabajar del profesor, el programa que seguirá, así como las obligaciones y derechos de los alumnos en clase. Es necesario considerar el encuadre y aún discutirlo con los alumnos cada vez que su participación o actitud afecten de manera negativa el desarrollo en clase. En cuanto a corrección se deberá especificar el porqué del no corregir cada mínimo error en su momento, la razón por la que se promueve la corrección entre compañeros, la autocorrección y la corrección posterior a la clase. Igualmente es necesario puntualizar a los alumnos que en el nivel intermedio, la producción oral es vital porque es el momento de aplicar lo que en niveles anteriores han adquirido, pero de manera independiente. Por lo tanto, una corrección rigurosa y en el acto no permitirá al alumno expresarse naturalmente.

El estudio que realicé en el instituto *Yellowstone* me informa que la base teórica que sustenta la enseñanza en dicho lugar es el cognitivismo, donde los alumnos adquieren el idioma, lo internalizan por medio de un método ecléctico en el que se combina la corrección lingüística con uso comunicativo. Sin embargo, el sugerir más flexibilidad por parte de las profesoras al corregir

obedece al hecho de que quizá para ellas pueda ser más importante la competencia lingüística que la comunicativa, pero para el nivel de los alumnos, es necesario establecer un balance de actividades entre ambas y optar por técnicas de corrección adecuadas a las actividades, al tipo de error y el nivel de los estudiantes; porque si bien, no existen métodos de enseñanza que nos garanticen una producción infalible por parte de los alumnos, tampoco existe una técnica de corrección única que se pueda aplicar a cualquier tipo de error.

## BIBLIOGRAFÍA

Allen, J. P. B., and Corder, S.Pit, *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 1974.

Bigge, Morris L., *Teorías de aprendizaje para maestros*, México, Trillas, 1975.

Bratt, Christina and Newton, Mary, *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*, Massachusetts, Winthrop Publishers Inc., 1976.

Brumfit, Ann and Windeatt, Scott, *Communicative Grammar*, Oxford, English Language Teaching World/Oxford University Press, 1984.

Brumfit, Christopher, *The Practice of Communicative Teaching*. University of Southampton, ELT Documents 124, Published in Association with the British Council, Oxford, Pergamon, 1986.

Da Silva Gomes, C. Helena María y Signoret Dorcasberro, Aline, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, CELE. UNAM. 1996.

Doff, Adrian, Teach English. *A Training Course for Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Ellis, Rod, *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishers, 1990.

Ellis, Rod, *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

Festinger, Leon y Katz, Daniel, *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1953.

Harmer, Jeremy, *The Practice of English Language Teaching*, New York, Longman, 1991.

Hyman, Herbert, *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires, Amorrortu, 1955.

Krashen, Stephen D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford. Pergamon Press, 1982.

Larsen-freeman, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Odlin, Terence, *Perspectives on Pedagogical Grammar*, New York, Cambridge, 1994.

Richards, Jack C., *New Interchange 3*, Cambridge University Press, 1998.

Richards, Jack c., *The Context of Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. 1985.

Rojas Soriano, Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Textos Universitarios UNAM, 1982.

Scrivener, Jim, *Learning Teaching*, Oxford, Heinemann, 1994.

Ur, Penny, *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Waltz, Joel C., *Error Correction Techniques for the Foreign Language Classroom*, Washington, Center for Applied Linguistics, 1982.

Zarzar Charur, Carlos, *La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo*, No. 9, julio-agosto-septiembre. México, CISE. UNAM, 1980.