

RETROALIMENTACIÓN ORAL CORRECTIVA EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE)

*Oriana Isabel Gutiérrez Oduber**

*Rosannys José Miquilena Matos***

Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”

RESUMEN

Esta investigación analizó la Retroalimentación Oral Correctiva en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE) en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, a fin de responder por qué persisten errores en la producción oral de los alumnos de ILE. Se estudiaron los errores registrados durante sus intervenciones en discursos improvisados, los métodos correctivos del docente y la respuesta actitudinal del estudiante ante la retroalimentación correctiva. Este estudio Exploratorio-Descriptivo tomó como muestra 19 estudiantes del nivel I y 13 del nivel V de la unidad curricular Inglés, con sus respectivos docentes. Los datos fueron recabados a través de la observación directa mediante un cuestionario que constó con la escala de Likert. La triangulación de los mismos mostró una tendencia a corregir errores fonológicos (los más comunes durante la investigación) utilizando *correcciones explícitas*, además de actitudes favorables encontradas hacia el uso de correctivos explícitos y tendencias desfavorables hacia los correctivos implícitos.

Palabras clave: retroalimentación oral, correctivos, lengua extranjera.

ORAL CORRECTIVE FEEDBACK IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) CLASSROOM

ABSTRACT

The following paper was aimed to analyze the Oral Corrective Feedback in the English as a Foreign Language (EFL) classroom at “Francisco de Miranda” University, in order to figure out why students do not fully learn certain basic rules. The researchers studied errors in the students’ improvised discourses, the teachers’ ways of correcting those errors and the subsequent attitude shown by the learners. This exploratory-descriptive investigation took as a sample 19 beginner-level students, 13 advanced-level students and their corresponding teachers. Data were collected using direct observations, a Data Triangulation and Likert scale questionnaires. The final results indicated that phonological errors were the most common in the student’s discourse and these were generally treated by the teacher using explicit corrections. Furthermore, students showed a favorable attitude towards the explicit methods, whereas negative ones were observed during the use of implicit corrections.

Key words: Oral corrective Feedback, errors, Foreign Language.

Recibido: 27/01/2009 ~ Aceptado: 29/04/2009

* Licenciada en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés. UNEFM. orisabelgutto@hotmail.com

** Licenciada en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés. UNEFM. chany371@hotmail.com

EL PROBLEMA

El aprendizaje de idiomas extranjeros se ha convertido en una herramienta indispensable para alcanzar un mayor desarrollo personal, académico y social para cualquier miembro activo de una comunidad. El inglés como “lingua franca” del mundo es uno de los idiomas de mayor demanda social, de manera que su aprendizaje representa una herramienta para facilitar al individuo insertarse total o parcialmente dentro de una comunidad mundial cada vez más integrada.

La enseñanza de esta lengua requiere el uso de métodos y técnicas que despierten interés y curiosidad en el estudiante: en nuestro país, las condiciones para su aprendizaje no son generalmente, las más óptimas para obtener su máximo provecho, ya que la interacción del individuo con la lengua meta se limita con frecuencia, a su exposición dentro de un ambiente creado para tal fin (aula o laboratorio de idiomas) y en ocasiones, a la memorización de contenidos con poco sentido práctico que no facilitan su uso en un contexto comunicativo real.

Por otra parte, el aprendizaje de una lengua extranjera está sujeto a factores como la disposición y actitud del alumno hacia el idioma, las actividades desarrolladas por el docente y la retroalimentación generada entre ambos. Ciertamente, en los primeros niveles de este proceso, se presentan mayor cantidad de errores en la producción oral del alumno ya que es en esta etapa donde se hace el primer contacto con el idioma meta. No obstante, a medida que el estudiante avanza en este proceso, las faltas en su producción oral van disminuyendo gracias al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

En la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), se ha observado en los alumnos de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés, diversas fallas de tipo sintáctica, fonológica, morfológica y semántica en su producción oral, tales como: omisiones de las terminaciones -s, -es, -ies en los verbos conjugados en el tiempo verbal presente simple en tercera persona del singular, omisión del verbo auxiliar “to be” en la conjugación de los tiempos progresivos, fallas de acentuación y entonación de palabras, entre otras, que a pesar de

ser corregidas por los docentes, persisten en los alumnos. Éstas pueden residir en el docente, que al omitir la corrección, permite al estudiante asumir el error cometido como una regla aceptable dentro de la lengua meta. El alumno, por su parte, se encuentra también en la responsabilidad de construir su propio conocimiento y analizar las correcciones que emita el docente. Al aplicar una corrección, el facilitador debe generar una interacción que permita mejorar el desempeño en la producción oral del alumno, al tiempo que despierte actitudes positivas que faciliten la reparación de sus fallas. Al respecto, Hernández (2004, p.1) comenta:

...la pedagogía de la enseñanza de lengua extranjera (LE) debe ayudar al estudiante a fomentar en él una mayor auto confianza y una buena actitud hacia la lengua meta y el proceso de aprendizaje. Los docentes de una LE no debemos perder de vista que el ambiente del salón de clase es el primer contacto social que los alumnos tienen con esa lengua, y que las conductas que ahí se producen provocan una reacción afectiva en los participantes que puede potenciar o inhibir las capacidades de los alumnos para lograr con éxito el aprendizaje de LE.

Se plantea así el estudio de los errores en la producción oral del alumno, los tipos de correctivos orales empleados por los docentes de Inglés I e Inglés V del Programa de Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés, y la actitud de los estudiantes ante los métodos correctivos utilizados, como elementos que alimentan el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, con el fin de evaluar la interacción en el aula de clase. Estos grupos se toman considerando las características de cada nivel: en el I, muchos estudiantes presentan una competencia lingüística limitada, por lo que el docente debe corregir buscando una respuesta favorecedora que no los bloquee al participar en clase. En el nivel V, se presentan faltas igualmente pero existe una mayor habilidad comunicativa en los alumnos que les permite reformular rápidamente sus respuestas y mostrar una actitud positiva en relación a las correcciones.

A través de la identificación y comparación de los tipos de faltas dadas en estos grupos, se podrá mostrar si los correctivos y la actitud de los alumnos están determinados por el nivel de enseñanza donde se encuentran.

Se establecen así las siguientes interrogantes:

¿Qué tipo de errores cometen los alumnos en su producción oral?

¿Cuáles son los correctivos orales empleados por los docentes?

¿Cuál es la actitud que asumen los estudiantes ante el correctivo utilizado por el docente?

Tomando en cuenta la problemática expuesta, se plantea como objetivo central analizar la Retroalimentación Oral Correctiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades curriculares Inglés I e Inglés V, de la Licenciatura de Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.

Asimismo, se concretan como objetivos específicos:

- Identificar los tipos de errores cometidos por los alumnos durante su producción oral en las unidades curriculares Inglés I e Inglés V.
- Identificar los tipos de correctivos orales utilizados por los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades curriculares Inglés I e Inglés V.
- Describir la actitud del alumno de acuerdo al correctivo oral utilizado por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades curriculares Inglés I e Inglés V.

Este estudio permitió mostrar las técnicas que resultan más pertinentes para efectuar correcciones en función de cada situación comunicativa y contexto de aprendizaje a fin de mejorar la calidad de la interacción entre facilitadores y alumnos. El campo de la retroalimentación correctiva ha sido poco estudiado en nuestro país y se considera prácticamente inédito en nuestra institución (UNEFM), por lo que se convierte en un área de notable interés en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y en un reto para la construcción de teorías y metodologías que apoyen la interpretación y análisis de las técnicas de retroalimentación correctiva. En este sentido, la investigación presenta un aporte al área de la Psicolingüística, ya que al comparar el desempeño de los alumnos en relación a

los métodos correctivos, se podrá comprender con más detalle la dinámica del aprendizaje de una lengua a fin de desarrollar interacciones más efectivas que mejoren el desempeño del alumno. A nivel metodológico se presenta la técnica de Triangulación de Datos para el análisis de los resultados -la cual no había sido empleada anteriormente en esta institución- a manera de aportar datos confiables para el desarrollo del estudio a través de la integración de fuentes alternas de información.

Finalmente, en el pensum de la Licenciatura en Educación de la UNEFM, no se contempla el estudio de métodos correctivos o taxonomías como herramientas didácticas que orienten a los futuros docentes a corregir a los alumnos eficazmente, de forma que los planteamientos de esta investigación representan una alternativa orientada a fortalecer simultáneamente el eje pedagógico, el eje especializado y de prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés, ya que se pretende contribuir al conocimiento y uso de herramientas didácticas (correctivos orales) que mejoren tanto la calidad de las estrategias comunicativas del docente como el desempeño de los alumnos en las actividades de aula.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Errores en la Producción Oral del Inglés como Lengua Extranjera

La producción oral es una sucesión interactiva de significados contruidos que comprende los procesos de recibir, procesar y producir información, lo cual requiere de una competencia tanto lingüística como comunicativa para emplear esta habilidad satisfactoriamente. Esta destreza incluye distintos tipos de discurso, que varían en función de la situación comunicativa y la intención de los actores. Para esta investigación se han considerado las intervenciones espontáneas o improvisadas de los alumnos a fin de evidenciar de manera confiable los errores existentes en un nivel específico. Olivar (2003, p.1) define el *discurso improvisado* como aquel que se presenta “sin previa estructuración, redacción, memorización o ensayo, lo que permite evidenciar los verdaderos conocimientos del alumno al momento de participar en intercambios comunicativos”.

Durante el aprendizaje, las fallas en el desempeño del alumno muestran cómo se están asimilando las estructuras y funciones de la lengua meta. Este proceso se explica a través del concepto de *Interlenguaje*, definido por Selinker (1972, citado en Ellis, 1998) como un sistema transitorio de lenguaje cuyas reglas son continuamente creadas, editadas y eliminadas en la mente del alumno a medida que aumenta su competencia lingüística, con el fin de comprender el idioma meta. Las reglas de este sistema, aun cuando se apoyan tanto en la lengua materna como en el idioma meta, pueden no responder a ninguna de sus convenciones y en efecto, hacer que el alumno incurra en errores al expresarse.

Los errores en la producción oral pueden responder a dos tipos de fenómeno: una equivocación (*mistake*) es un fenómeno que refiere a una falla en el desempeño del alumno al utilizar de forma incorrecta una regla de lenguaje ya conocida (Brown, 1994). Un error (*error*), por otra parte, es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el estudiante debido al desconocimiento de la regla o función del idioma. Norrish (1983, citado en Alexopoulou, 2005.)

En función de los componentes de una lengua, los errores pueden surgir: a nivel fonológico, referidos a faltas de pronunciación y/o articulación de palabras, como errores de intercambio de fonemas y otros, por ejemplo: */s'tʊv/ en lugar de /s'tov/ (Mendizábal, 2004).

A nivel morfológico, que refiere al uso inadecuado de morfemas, por ejemplo: de afijos, donde “una regla regular se ha aplicado a una forma irregular, donde una regla que debería aplicarse no lo hace o donde una regla se aplica de forma errónea.” (Mendizábal, 2004). Ejemplo: **“beautiffulness”* en lugar de *“beauty.”*

A nivel sintáctico se describe el mal uso de unidades de sintagma, cláusulas y oraciones. Los errores más comunes son las inversiones o intercambios de sintagma del mismo tipo (Hoyos y Marrero, 2006). Por ejemplo *“I went home *tomorrow”*, en lugar de *“I went home yesterday.”*

En el aspecto semántico, se presentan errores de sustitución de palabras cuyos significados son similares: es decir, cada clase gramatical es reemplazada por su propia clase (nombre por nombre y verbo por

verbo). Ejemplo: **“Does she her homework?”* para decir *“Did she do her homework?”* (Mendizábal, 2004).

Una vez definidos los tipos errores, se determina qué lo origina, qué estrategias cognitivas e incluso aspectos de la personalidad subyacen en ciertos errores y se relacionan con el sistema lingüístico de la lengua materna:

Lado (1957, citado en Martín, 2004), plantea que los errores pueden originarse por una *transferencia interlingual*, que surge cuando se utiliza un rasgo fonético, sintáctico, morfológico o semántico propio de la lengua materna en el idioma meta y como tal rasgo es distinto en ambas lenguas, se genera una *transferencia interlingüística negativa*. Ejemplo: *“Carpet”*: **Carpeta*. (Alfombra).

Por otra parte, en la *transferencia intralingual*, se hace una *hipergeneralización*, definida por Jakobovitz (1967, según Richards, 1974) como el uso de reglas previamente adquiridas en situaciones nuevas, que pueden ser útiles en unos casos pero en otros, no son válidas. Por ejemplo, **“he can sings”*.

Blanco (2006) propone el concepto de *simplificación*, donde se reduce la lengua a un sistema simple y se eliminan morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma. Por ejemplo: *He is good actor*.

Finalmente, esta autora plantea el efecto de *Variabilidad*, el cual hace que el desempeño del alumno varíe en función del contexto comunicativo; influyendo factores como la afectividad, espontaneidad, rapidez y otros. Por ejemplo: **you have reason! (You are right!)*

Existen igualmente errores que persisten en el discurso de alumnos en niveles avanzados; tal fenómeno se define como *Fosilización* y es la tendencia que presentan ciertos errores de pasar de un estadio a otro de la interlengua o reaparecer cuando ya se creían erradicados, éstos se manifiestan por transferencias interlinguales o por el uso incorrecto de una regla del idioma meta (Blanco, 2006). Ejemplo: **I have 18 years old. (I’m 18 years old)*.

Corder (1992, citado en Brown, 1994) ofrece una clasificación sistemática que establece 4 fases para describir el desarrollo lingüístico del alumno y explica por qué se producen errores en distintos niveles de aprendizaje:

La primera fase es definida como *Pre-sistemática*: el alumno apenas identifica un orden sistemático en los componentes de la lengua meta y los errores aparecen cuando el alumno trata de adivinar o experimentar con el sistema lingüístico de tal lengua.

En la fase *Emergente*, se adquiere cierta competencia en el idioma meta y los deslices surgen cuando el alumno regresa a la fase pre-sistemática luego de haber asimilado aparentemente un patrón, ya que las reglas aplicadas son válidas en el interlenguaje del alumno.

Al ubicarse en la fase *Sistemática*, el alumno adquiere más habilidades lingüísticas y puede corregir sus errores cuando son señalados: aún cuando las reglas no se han consolidado, son más consistentes y se aproximan más al sistema de la lengua meta. Eventualmente, cuando el alumno es capaz de auto-corregirse, se encuentra en la fase *Post-sistemática*, donde se consolida el sistema de lenguaje aprendido alcanzando suficiente fluidez y competencia comunicativa.

Tratamiento de Error en la Producción Oral del inglés como Lengua Extranjera

El tratamiento de errores refiere a los modelos correctivos empleados por el docente para “mejorar la producción ínterlingüística del aprendiz, que se encuentra en constante evolución en su intento de acercarse cada vez más a la competencia del habla nativo” (Alexopoulou, 2005, p.1). Para esta investigación, se toma la taxonomía de modelos correctivos descritos por Lyster y Ranta (1997, citados en Tedick, 1998) y definidos como “las respuestas a las producciones erradas del alumno que pueden consistir en una indicación señalando un error, el suministro de la forma correcta del lenguaje o de información metalingüística sobre la naturaleza del error”. Estos métodos incluyen seis tipos comunes de tratamiento de error con las respuestas de los estudiantes a tales correcciones, enfocándose tanto en

la precisión léxica como gramatical dentro de un contexto comunicativo real.

El método más empleado se define como Reformulación Correctiva o *recast*, donde el profesor reformula total o parcialmente, la respuesta o enunciado del alumno, corrigiendo el error.

Ejemplo: Alumno: **“Are they have a car?”*

Profesor: **“Are they have a car?”*

En el correctivo de Omisión o *elicitation*; el docente omite la forma incorrecta dada por el alumno y repite el enunciado de modo pausado, deteniéndose ante el error para que el alumno lo identifique.

Por ejemplo: Alumno: *“Red is my *colour favorite...”*

Profesor: *“Red is your ...?”*

Otro de los métodos más comunes es la Petición de Clarificación o *clarification request*, la cual indica al estudiante que el error sintáctico producido afecta la comprensión del mensaje, exigiendo una repetición o reformulación de su respuesta.

Ejemplo: Alumno: * *“Does she her homework?”*

Profesor: *“Pardon?”*

Por otra parte, a través de las Pistas Metalingüísticas o *metalinguistic clues*, el profesor hace comentarios o preguntas referidos a la formación correcta de la respuesta, pero sin ofrecerla directamente. Este método induce al alumno (en cualquier nivel) a utilizar sus competencias para elaborar una respuesta adecuada.

Ejemplo: Alumno: *a lot of*/ anImals/*

Profesor: *do we say /ʊnIməʊls/, / ænIməʊls/ or/ʌnIməʊls/?*

Por otra parte, la Corrección Explícita o *explicit correction*, proporciona directamente la forma correcta, por lo que no representa un método del todo efectivo cuando se intente que el alumno infiera por sí mismo la respuesta deseada.

Ejemplo: Alumno: */re'frɪjereɪtor/*

Profesor: */rɪ'frɪdʒə'reɪtər/*

Finalmente, en la Repetición o *repetition*, se repite aisladamente el error del alumno, empleando una entonación enfática (petición de confirmación) para solicitar una reformulación de su respuesta; haciendo que el estudiante emplee sus conocimientos para re-estructurar su enunciado.

Ejemplo: Alumno: *there is a */stUv/...*

Profesor: */stUv/?*

Estos métodos son clasificados por Ferreira (2006) como estrategias de corrección “explícita” e “implícita”, lo que permitió demostrar en este estudio, la efectividad de ambas categorías de acuerdo con las características de los grupos observados.

Cuadro N° 1: Estrategias de Retroalimentación Correctiva.

Correctivos Explícitos.	Correctivos Implícitos.
Corrección Explícita	Pistas Metalingüísticas
Reformulación Correctiva	Petición de Clarificación
Repetición.	Omisión
Proveer la forma esperada o dar respuesta	

Fuente: Ferreira 2006

Retroalimentación Oral Correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera

Los errores y la retroalimentación correctiva son una parte natural del aprendizaje de la lengua, ya que éstos permiten al docente identificar y corregir debilidades en el desempeño del alumno con el objeto de activar mecanismos y conocimientos que lo conduzcan a la reparación de sus fallas, Ellis (1997, citado en Ferreira, 2006). Durante este proceso correctivo, es importante que el docente tenga en cuenta todos los factores que intervienen en el aprendizaje de las habilidades comunicativas; por ejemplo, el desarrollo de la producción oral está sujeto, entre otros factores, a los métodos correctivos aplicados por el docente y la actitud

que el alumno tome ante las correcciones recibidas, ya que éstos pueden influir directamente sobre su conducta durante el aprendizaje.

Particularmente, las estrategias correctivas pueden efectuarse en función de la forma o función del lenguaje: dependiendo del error cometido por el alumno, el docente puede hacer una *negociación de forma*, definida por Lyster (2002) como una estrategia comunicativa que enfoca la atención del estudiante hacia la forma y precisión del lenguaje, a fin de evitar fallas sintácticas que afecten el desempeño de los alumnos.

Por otra parte, una *negociación de significados* (Lyster, 2002) presta una función conversacional que intenta alcanzar la comprensión mutua a través de correcciones basadas en el componente semántico y lexical de la lengua, apoyándose en el uso de conocimientos previos y del contexto comunicativo.

Como se mencionó anteriormente, la actitud constituye también un aspecto elemental para el aprendizaje del idioma meta. Se toma por ello el concepto de actitud, definido por Triandis (1971, citado en González y Gutiérrez, 2004) como “una idea cargada de contenido emocional que predispone al individuo a actuar de particular manera ante diversas situaciones”. Igualmente, Katz y Stotland (1959, citado en Castaño, 1994) describen la actitud en cuanto a tres componentes que la integran: uno cognitivo, uno afectivo y uno conductual. El componente Cognitivo enfoca la actitud como el conocimiento existente en relación a una situación u objeto: las experiencias previas, creencias y conocimiento de los objetos, son ejemplos de los componentes cognoscitivos que constituyen una actitud.

El componente Afectivo, según Rodríguez (1976) es “el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, para lo que es necesario que exista previamente un componente cognoscitivo”. Finalmente, el componente Conductual viene a ser el comportamiento en sí del individuo (Eiser, 1980) es decir, el conocimiento y los sentimientos hacia una situación generan disposiciones que conducen a la persona a alejarse o a estrechar una relación con ésta. Este aspecto se relaciona directamente con las acciones del estudiante, que pueden ser positivas (al intervenir en

satisfactoriamente en clase) ó negativas (al sentirse cohibido de participar) según el feedback del docente.

Durante el proceso de retroalimentación oral correctiva es importante que el facilitador observe los tres componentes que definen la actitud, de modo que pueda manejar efectivamente las variables que influyen durante la interacción docente-alumno y desarrolle contenidos curriculares, actividades y ejercicios en función de las necesidades individuales y grupales. Asimismo, el alumno debe considerar los correctivos indicados por el docente y asumir un rol autodidacta en su formación para alcanzar un aprendizaje significativo.

METODOLOGÍA

Como se planteó en el problema, el proceso de retroalimentación oral correctiva ha sido poco abordado en investigaciones sistemáticas en nuestro país hasta la fecha; lo que define este estudio como Exploratorio, ya que busca “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández et al. 1999, p. 58). Asimismo, se califica como Descriptivo ya que se orienta a “caracterizar un hecho, fenómeno o grupo” García (2004, p. 22) en este caso, los tipos de errores cometidos por los alumnos, los correctivos utilizados por el docente y la posterior actitud de los estudiantes, a fin de “establecer su estructura o comportamiento”. (García, ob cit, p.22).

Se define éste como un estudio de campo, ya que trabaja con una población real, docentes y estudiantes de los cinco niveles de la unidad curricular Inglés de la Licenciatura en Educación mención Inglés de la U.N.E.F.M en el lapso de estudio I-2007. Tal unidad curricular se tomó considerando que éste es el medio que mejor imita el ambiente donde se desarrollan las competencias comunicativas en el idioma meta.

En este sentido, la muestra tomada son los docentes y alumnos de las unidades curriculares Inglés I e Inglés V de la Licenciatura en Educación, mención Inglés de la U.N.E.F.M., con el objeto de evidenciar cómo se lleva a cabo la retroalimentación oral correctiva en los niveles inicial y final de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esto define el tipo de

muestra como “no probabilística” ya que “no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra”. Hernández y otros (ob cit, p.207).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Durante la investigación se aplicó la técnica la observación, definida por Hernández y otros, (ob cit, p.309) como: “el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta”. Este método registra valores que han sido ejecutados por factores ajenos a este, es decir, no se interfirió en los correctivos empleados por el docente o en la actitud de los estudiantes. El registro de datos se realizó a través de una hoja de observación estructurada que incluyó los tipos de errores cometidos por los alumnos junto con los correctivos aplicados por el docente. Los ítemes sobre correctivos empleados se diseñaron de acuerdo a la taxonomía propuesta por Lyster y Ranta (1997, citado en Tedick, 1998, p.1), la cual presenta una serie de correctivos comúnmente utilizados por los facilitadores y describe cuáles son los más apropiados para ser aplicados durante una corrección. Para brindar confiabilidad a este instrumento, se elaboraron dos instrumentos más en un formato de escala de estimación dirigido tanto al docente como al alumno.

Para la medición de actitudes se realizó un cuestionario basado en una escala tipo Likert, definido como: “un conjunto de ítemes presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” Hernández y otros (ob cit). Este instrumento se estructuró de acuerdo a los 3 componentes actitudinales: cognitivo, afectivo y conductual.

Los instrumentos utilizados fueron validados por un grupo de expertos del Departamento de Idiomas de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” y para brindar confiabilidad a estos instrumentos, se aplicó una Triangulación de Datos aportados por las investigadoras, docentes y alumnos de la muestra. La triangulación se define como “la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga”

Cowman (1993, citado en Arias, 1999, p.1). Al triangular observadores “se remueve el sesgo potencial que proviene de una sola persona y se asegura una considerable confiabilidad en las observaciones” (Arias, ob cit).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados arrojados por la triangulación de datos mostró que las fallas de tipo fonológica y/o fonético son las más frecuentes en el discurso de los alumnos (50.87% en Inglés I y 53.97% en Inglés V), por ejemplo: brown /^obrawn/, architecture /^orkə^otɛktʃər/. Éstas surgen a partir de anticipaciones de fonemas y fallas de pronunciación, producto de una *interferencia* donde un elemento de la L1 es asociado incorrectamente con otro de la L2, generando un error (Lado, 1957. Citado en Martín, 2004). Por otra parte, Blanco (2006) plantea que al expresarse rápida y espontáneamente, el alumno omite algunas reglas de la lengua e incurre en errores producto de un efecto de *variabilidad*.

En relación a los errores de tipo sintáctico, se observó que los estudiantes de Inglés I cometieron este tipo de falla en un 45.61% mientras que en los alumnos de Inglés V en un 25.40%, lo que manifiesta la diferencia en las etapas de desarrollo lingüístico donde se encuentra cada grupo: el de Inglés I puede ubicarse en la etapa *pre-sistemática* de Corder (1992, citado en Brown, 1994), donde el alumno apenas está consciente de que existe un orden particular en los elementos del sistema lingüístico del idioma meta y comete errores con frecuencia; mientras el segundo grupo (Inglés V) concuerda con las características de la etapa *post-sistemática* que describe este autor, estableciendo que el estudiante posee pocos errores y ha consolidado el sistema de lenguaje aprendido alcanzando suficiente fluidez y competencia comunicativa.

Asimismo, Blanco (2006) plantea que este tipo de errores, a nivel inicial, se dan por efecto de una *permeabilidad*: cada vez que aprende una estructura parecida a otra conocida, todo el sistema de la interlengua se desestabiliza y se producen errores al utilizar estructuras aparentemente dominadas.

En función de los errores registrados, los docentes aplicaron los siguientes métodos correctivos:

La *corrección explícita* se dio en un 72.92% en Inglés I y 61.22% en Inglés V en equivocaciones principalmente de tipo fonológico (50.87% inglés I y 53.97% Inglés V). Los docentes emplearon este método debido a que no quieren perder la fluidez e ilación de la comunicación y evitan correctivos implícitos que desvíen la atención de la función comunicativa. En la triangulación de datos se obtiene la frecuencia con la que los docentes emplean el modelo de correcciones explícitas, el cual expresaron usar “siempre”, a su vez que el 80% de los alumnos encuestados confirmó el uso de tal método.

Luego se presenta la *reformulación correctiva (recast)* como el segundo método más empleado por los docentes, registrada en un 16.67% dentro del nivel básico y en un 12.24% en el nivel avanzado. Los docentes, por su parte, manifestaron que “siempre” y “casi siempre” utilizan este modelo, mientras que el 47% de los alumnos del nivel básico opinan que este correctivo se aplica “ocasionalmente” y los del nivel avanzado (46.15% de los estudiantes) expresan que se usa “rara vez”. Tal discordancia puede ocurrir debido a que los alumnos no reconocen el fin de este correctivo, orientado al uso funcional y no formal de la lengua.

En un porcentaje mínimo, se registraron errores de tipo semántico (3.51% en el nivel I y 9.52% en el nivel V): las sustituciones de palabras en la lengua meta se dieron con mayor frecuencia por confusiones a nivel fonético; Mendizábal (2004) comenta que es posible que la palabra que se pretende enunciar y la que se dice, compartan semejanzas en algunos o todos sus aspectos lingüísticos. Se observa que este tipo de error es más frecuente en el nivel avanzado ya que los estudiantes no se enfocan en el significado de palabras aisladas sino en ideas completas en un determinado contexto, produciendo ciertos vacíos en lo que se desea transmitir al emplear elementos lingüísticos que pueden modificar el significado de lo que se está comunicando.

Gráfico 1: Manifestación Cognitiva Inglés I.

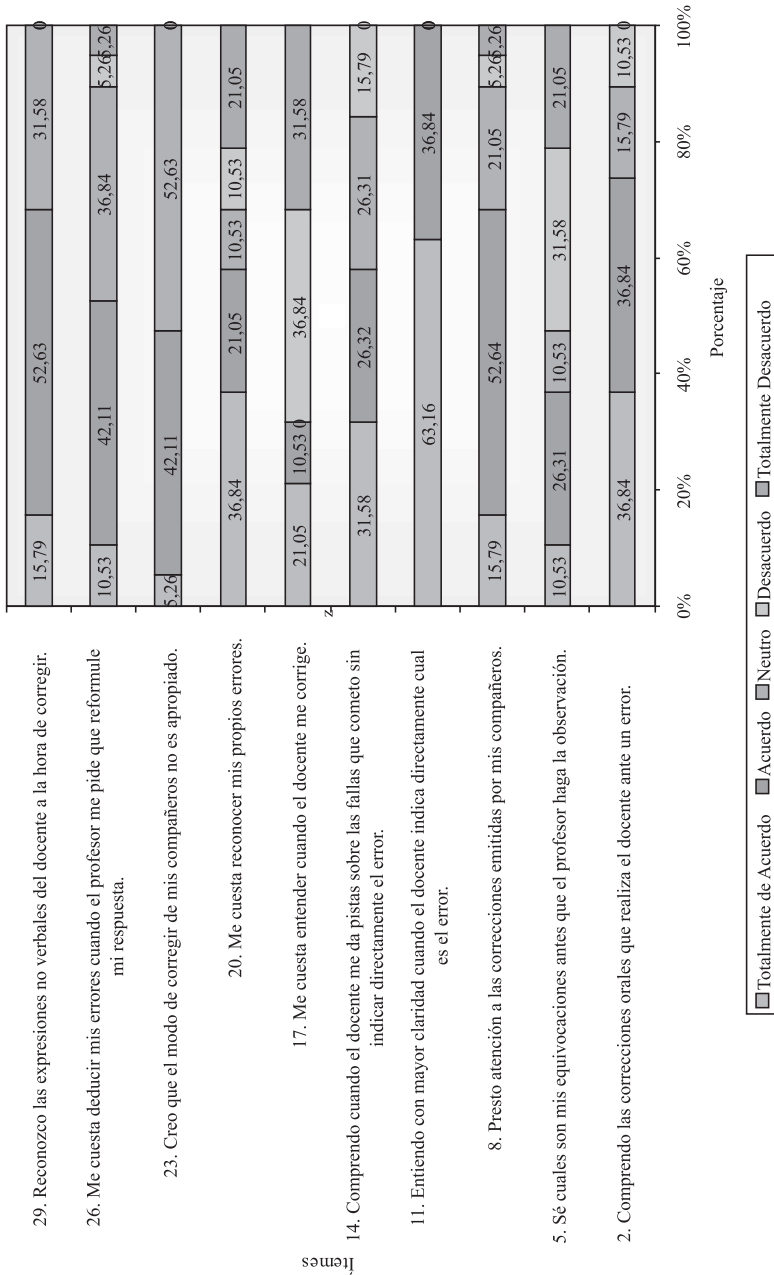
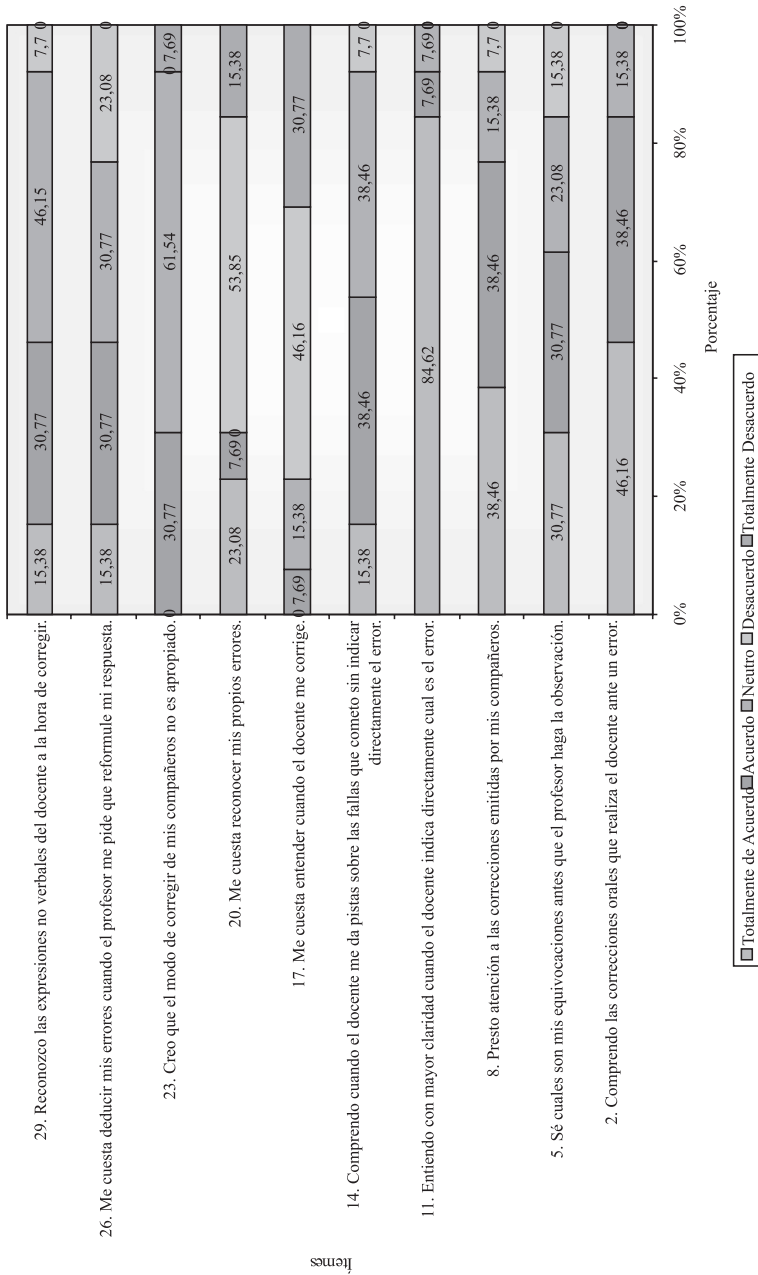


Gráfico 2: Manifestación Cognitiva Inglés V.



En cuanto al objetivo de actitud, los datos recabados se desglosan en función de los tres componentes que la estructuran: cognitivo, afectivo y conductual, de acuerdo a las definiciones de Katz y Stotland (1959, citados en Castaño, 1994).

En los *Gráficos 1 y 2* se presentan las manifestaciones cognitivas registradas en la muestra: la mayoría de los alumnos (73.68% en Inglés I y 84.62% en Inglés V) comprende las correcciones del docente, mientras que más de la mitad de los alumnos de Inglés I (52.63%), manifestaron que no saben cuáles son sus equivocaciones antes que el docente haga la observación, lo que indica que los alumnos se ubican en la fase *pre-sistemática* o *emergente* de Corder (ob cit). En cambio, el 61.54% de los alumnos de Inglés V saben cuáles son sus equivocaciones antes que el profesor haga la observación; ubicándose así en la etapa *Post-Sistemática* de su desarrollo lingüístico, según la clasificación anteriormente descrita.

Los resultados indican igualmente que más del 90% de los alumnos de ambos niveles entienden con mayor claridad cuando el docente indica directamente el error, sin embargo, este método correctivo no estimula en el alumno procesos de análisis y auto-corrección que favorezcan un aprendizaje significativo.

Cuando el facilitador utiliza *reformulaciones correctivas* y *peticiones de clarificación*, cerca de la mitad de los alumnos de ambos grupos manifestaron una actitud desfavorable ya que les cuesta ubicar sus errores al indicárseles de esta manera.

Por otra parte, el 57,9% de la muestra de Inglés I y el 53,85% de Inglés V, manifestaron una actitud favorable hacia el uso de pistas ya que opinan que comprenden cuando el docente emplea este método para indicar los errores cometidos, aún cuando se registró como uno de los correctivos menos utilizados por los docentes.

Gráfico 3: Manifestación Afectiva Inglés I.

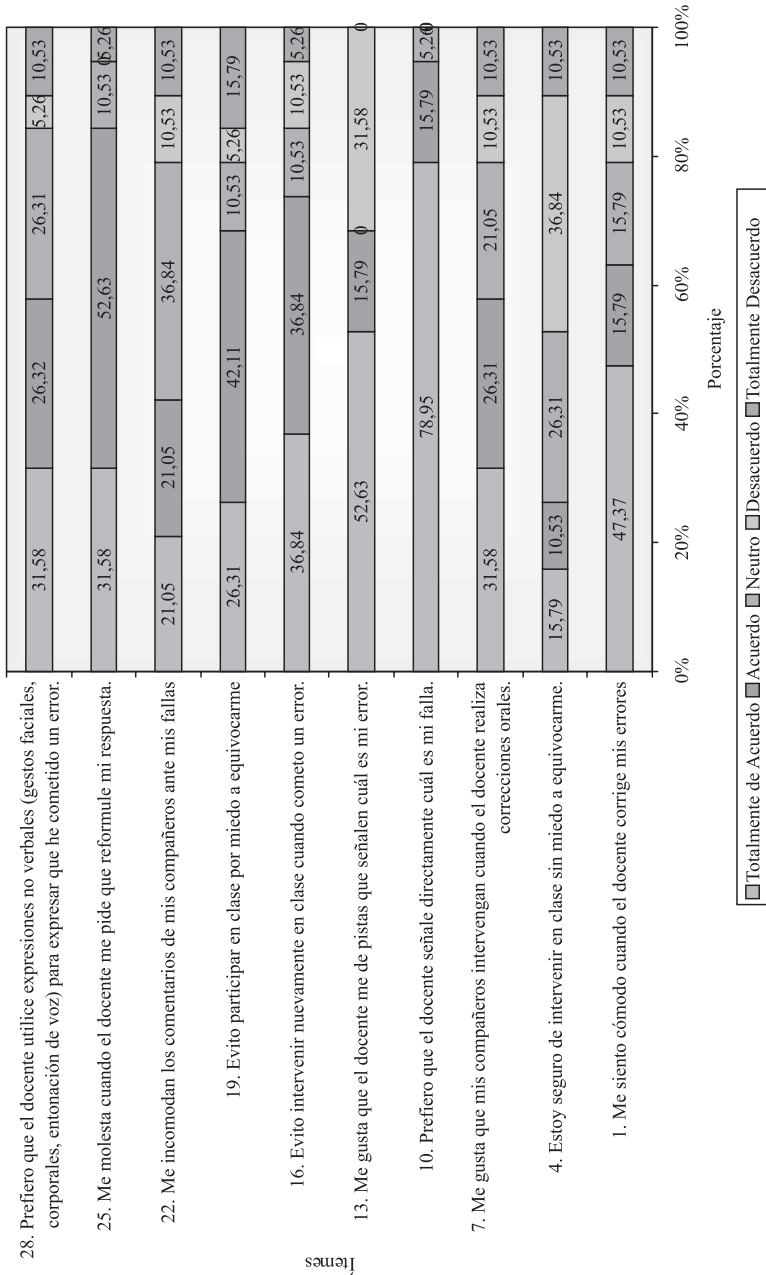
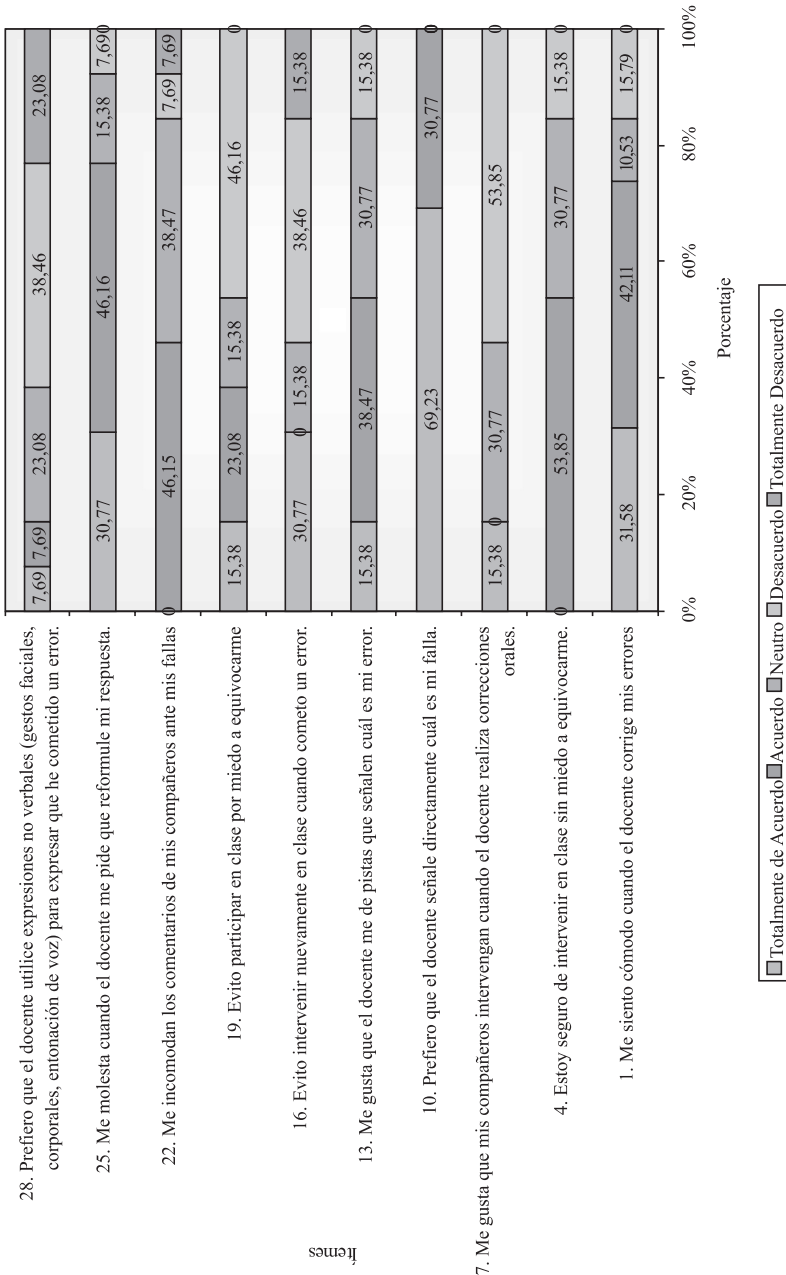


Gráfico 4: Manifestación Afectiva Inglés V.



En cuanto al componente afectivo, se observa en los *Gráficos 3 y 4* que más del 95% de los alumnos de ambos grupos manifestaron que prefieren que el facilitador señale directamente la falta: al darse una respuesta positiva a nivel cognitivo, no se genera en el alumno un estado de ansiedad que perjudique el desempeño del estudiante, ya que tanto la indicación como la corrección del error la emite el docente.

Por otra parte, el 84.21% de los alumnos de Inglés I y 76.93% del grupo de Inglés V les molesta cuando el docente solicita que reformulen su respuesta, ya que se ven obligados a re-estructurar su enunciado sin saber exactamente donde está el error. En contraste, más de la mitad de ambos grupos (68.42% de Inglés I y 53.85% de Inglés V) les gusta que el docente use pistas para indicar sus errores, aún cuando se registró como unos de los métodos menos utilizados. Al tomar en cuenta el nivel de competencia del alumno, el contenido a impartir y los métodos utilizados, puede generarse una respuesta positiva que le facilita al estudiante corregir un error por sí mismo.

Un aspecto resaltante igualmente se observa en *Gráfico 4*, donde el 57.90% de los alumnos de Inglés I y un 15.38% de los alumnos en inglés V expresó que prefieren que el docente utilice expresiones no verbales para indicar que han cometido un error. En el nivel inicial, puede plantearse que cuando el docente utiliza esta técnica se sostiene un tipo de comunicación más personal y discreta con el alumno y al no comunicar verbalmente las fallas, se tiende a no involucrar a los compañeros en el proceso correctivo, de manera que el estudiante puede sentirse menos presionado al momento de corregir su falta. Por otra parte, a nivel avanzado, los alumnos pueden sentir más confianza de que intervengan sus compañeros o bien mostrar una posición neutral: así como se muestra en los resultados donde la mitad de los alumnos de Inglés V expresaron una opinión neutra o positiva en cuanto a las intervenciones que realizan los compañeros para corregir una falla cometida.

Se afirma así que las actitudes registradas a nivel afectivo en relación con los correctivos orales empleados por los docentes, se dieron acorde con las experiencias registradas a nivel cognitivo.

Gráfico 5: Manifestación Conductual Inglés I.

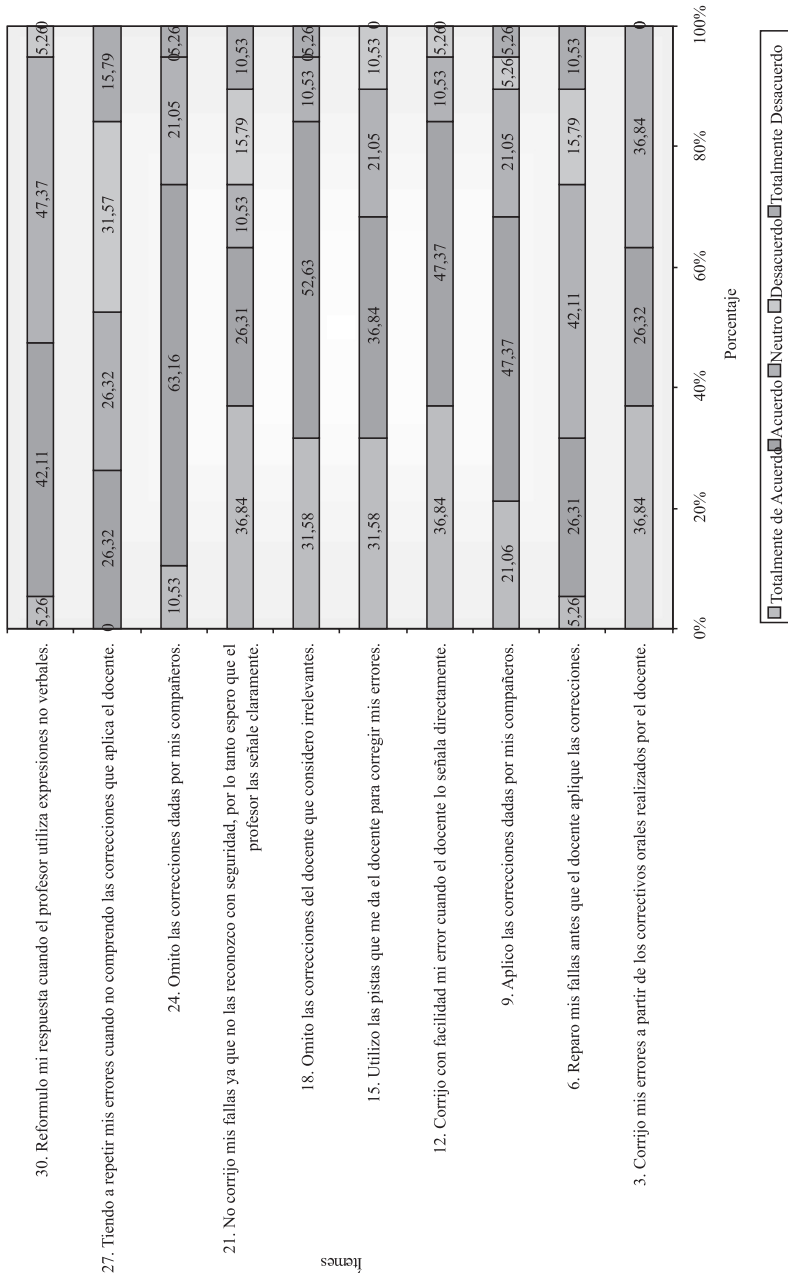
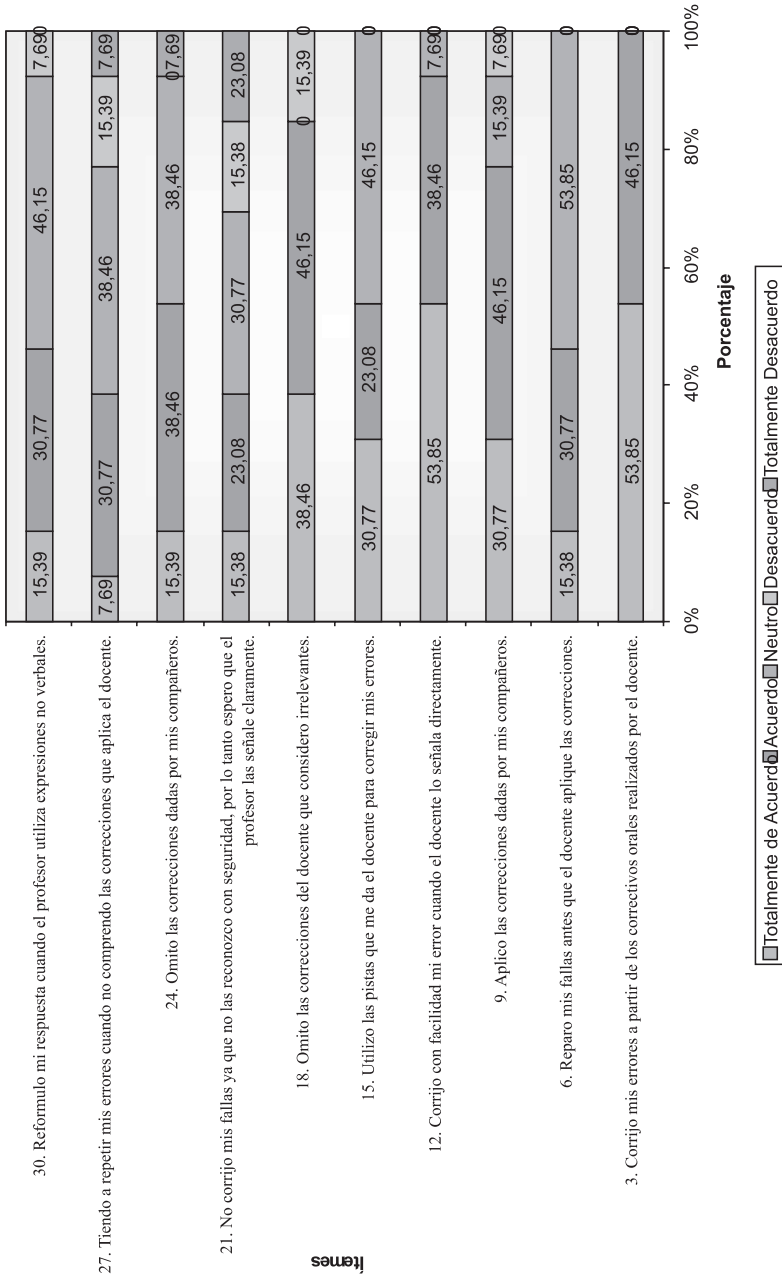


Gráfico 6: Manifestación Conductual Inglés V.



En cuanto al componente conductual, los resultados se describen como producto de lo experimentado a nivel cognitivo y afectivo: se muestra en los *Gráficos 5 y 6* que tanto los alumnos del nivel inicial como el terminal, (63.16% en Inglés I y el 100% en Inglés V) corrigen sus errores a partir de los correctivos dados por el docente; asimismo, el 31.57% de los alumnos de Inglés I y el 46.15% del grupo de Inglés V, son capaces de reparar sus faltas antes que el docente aplique las correcciones, lo que coincide con las características planteadas por Corder (ob cit) y los ubica en una etapa post-sistemática, donde se alcanza una mayor competencia que le permite al alumno reconocer sus errores y auto-corrigerse.

En cuanto a la actitud del estudiante al interactuar con el docente, se observó que más del 80% de los alumnos en ambos grupos, corrigen con facilidad sus errores cuando el profesor los señala directamente; mientras que el 63% de los estudiantes de Inglés I y el 38.46% Inglés V no corrigen sus faltas cuando el docente utiliza reformulaciones correctivas ya que no reconocen el error con facilidad.

Por otra parte, el 68,42% de los alumnos de Inglés I y un porcentaje menor, de 53.85% de los alumnos en Inglés V, corrigen sus errores utilizando las pistas que brinda el facilitador. En este caso, se reconoce el correctivo, de manera que alcanza un mayor nivel de efectividad al ser utilizado con el alumno.

Se sostiene también que el 52.64% de los alumnos de Inglés I tienden a repetir sus errores luego que el docente ha hecho la corrección, a diferencia de los alumnos de Inglés V que tuvo un porcentaje de 38.46%. A partir de este ítem, puede explicarse qué sucede una vez que el docente ha aplicado la corrección y qué hace el estudiante con la misma: en un nivel inicial existe un mayor porcentaje de incidencia de errores debido a las características del sistema de lenguaje que poseen los estudiantes, ubicados en la etapa *emergente* según la clasificación de Corder (ob cit) por lo que es común que cometan “deslices” luego de haber asimilado una norma aparentemente.

CONCLUSIONES

- Las estrategias de Retroalimentación Oral Correctiva son usadas con frecuencia por los docentes de la muestra y en función a éstas, el alumno responde reparando la falla directamente, reformulando el enunciado o cometiendo nuevamente el error y/o equivocación.
- Las fallas cometidas por los estudiantes de inglés en los niveles I y V de la UNEFM son principalmente de tipo fonológicas y/o fonéticas, seguidos de errores sintácticos y en menor proporción, semánticos; generados por procesos naturales de *Interlenguaje* que intervienen en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Los docentes tienden a utilizar correctivos explícitos con la finalidad de no perder la ilación y fluidez de la clase ya que se realiza la *negociación de forma* al momento. Sin embargo, el alumno no tiene oportunidad de analizar su respuesta y se limita a repetir la corrección del facilitador, lo que repercute en la calidad de su aprendizaje.
- Los facilitadores proporcionaron pocas correcciones implícitas (omisión, pistas metalingüísticas y petición de clarificación) debido a que éstas exigen en el alumno la habilidad de auto-corregirse rápidamente, por lo que el docente opta por estrategias más simples que proporcionen la frase correcta al momento, a fin de mantener el dinamismo de la clase.
- A través del análisis de feedback oral correctivo, se logró observar relaciones entre el error y los correctivos que emplea el docente: existe una tendencia a corregir los errores fonológicos por medio de *correcciones explícitas* debido a que facilita la corrección de fallas de pronunciación. Otra tendencia fue el uso *peticiones de clarificación* para corregir errores semánticos: el facilitador, al no comprender lo que el alumno quiere expresar, utiliza el correctivo para interpretar el significado y luego, su forma o estructura. Para los errores sintácticos, se apreció una

variedad de correcciones explícitas, reformulaciones correctivas y peticiones de clarificación, dependiendo del tipo de falla sintáctica y contexto comunicativo.

- La actitud de los estudiantes varía en función del correctivo empleado: éstos mostraron una actitud favorable hacia el uso de correcciones explícitas, ya que al no exigirle un proceso analítico inmediato, no se produce ningún estado de ansiedad o incertidumbre, por lo que simplemente recibe la corrección del docente y se continúa con el desarrollo de la clase.
- Los alumnos mostraron una actitud desfavorable hacia el uso de *peticiones de clarificación*, ya que exigían una corrección inmediata durante la clase que generaba inseguridad en ellos y elevaba su filtro afectivo; en consecuencia, se producía una respuesta afectiva negativa y a nivel de conducta, una corrección no satisfactoria del error. Por otro lado, se registró que los alumnos muestran una actitud favorable en cuanto al uso de *pistas metalingüísticas* como método implícito, aún cuando se describió como uno de los correctivos menos usados por los docentes.
- La utilidad de cada método correctivo no se define expresamente por sus características, sino por la situación comunicativa, contexto de aprendizaje, contenido a impartir, necesidades y habilidades de alumno. Las ventajas y desventajas de cada correctivo pueden cambiar; por lo que el docente debe tomar en cuenta estas variables al momento de escoger la forma más pertinente de corregir al alumno.
- Se concluye que el uso constante de correctivos explícitos en el proceso de feedback oral correctivo contribuye a la persistencia de errores en la producción oral en niveles avanzados de la Licenciatura de Educación mención Inglés. Este método, a pesar de ser efectivo frente a fallas particulares, no estimula a los estudiantes a intervenir activamente en el desarrollo de sus

habilidades orales, lo que los convierte en agentes pasivos y al llegar a los últimos niveles, reinciden en fallas que afectan su competencia comunicativa y a largo plazo, en su desempeño como futuro docente.

REFERENCIAS

- Alexopoulou (2005) “*Aproximación al Tratamiento de error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores*”. Estudios de Lingüística Aplicada, Universidad Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- Brown (1994). “*Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*”. Longman. II edición. New York.
- Eiser (1980) “*Psicología social*”. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Ellis (1998) “*Second Language Acquisition.*” Oxford University Press. Oxford.
- Ferreira (2006). “*Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera*” Revista Signos, no.62. Chile.
- García F. (2004) “*El anteproyecto de investigación*”. Editorial Exísteme. Caracas.
- González V. y Gutiérrez J. (2004) “*La actitud de los docentes de inglés ante la aplicación del enfoque comunicativo*”. Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Mención Inglés, Coro. Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.
- Hernández S. y otros (1999). “*Metodología de la Investigación*”. Grupo Editorial McGraw-Hill. México D.F.
- Richards (1974). “*Error Analysis. Perspectives on second language acquisition.*” Longman Editorial. London.
- Rodríguez (1976) “*El efecto como variable fundamental en el logro de los aprendizajes significativos*”. Editorial Romor. Caracas.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Arias. (1999). *“La Triangulación Metodológica: Sus Principios, Alcances y Limitaciones”*. Disponible en: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html> (Consulta: Ago-09-2007).
- Blanco. (2006). *“El error en el proceso de aprendizaje”*. Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html. (Consulta: May-11-2007).
- Castaño. (1994). *“Actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza”*. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art15.htm>. (Consulta: Jul-08-2007).
- Hernández. (2004). *“Sobre la afectividad y la enseñanza de Lenguas Extranjeras”*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1218349>. (Consulta: May-19-2007).
- Hoyos y Marrero. (2006). *“Errores de habla espontáneos: de lo normal a lo patológico”*. Disponible en: <http://www.uv.es/perla/2%5B10%5D.HoyosyMarrero.pdf>. (Consulta: Ago-16-2007).
- Lyster. (2002). *“The importance of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interaction”*. Disponible en: <http://www.education.mcgill.ca/profs/lyster/Lyster2002>. (Consulta: May-21-2007).
- Martín. (2004). *“Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos”*. Disponible en: http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis_de_errores_en_la_interlingua_de_espa%C3%B1ol_en_estudiantes_italianos/default.html. (Consulta: Ago-09-2007).
- Mendizábal. (2004). *“Los errores espontáneos en la producción lingüística”*. Disponible en: <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista4/testi/errores.asp>. (Consulta: Ago-04-2007).
- Olivar. (2003). *“Análisis del Discurso”*. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones>. (Consulta: Abr-21-2007).

Tedick. (1998). “*Research on error correction and implications for classroom teaching*”. *ACIE Newsletter*” N° 3. Disponible en: www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/May1998. (Consulta: Mar-29-2007).