

TRATAMIENTO DEL ERROR EN SEIS COLEGIOS PUBLICOS DE PASTO

Tratamiento del Error en Seis Colegios Públicos de la  
Ciudad de Pasto

Ana Cely Erazo Paredes

Universidad de Nariño

2007

TRATAMIENTO DEL ERROR EN SEIS COLEGIOS PÚBLICOS DE LA  
CIUDAD DE PASTO

Ana Cely Erazo Paredes

Universidad de Nariño

Proyecto presentado a la facultad  
De ciencias humanas como requerimiento  
Parcial para obtener el título  
De "licenciado en lenguas modernas"

2007

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son de responsabilidad exclusiva de sus autores”

Artículo 1° del acuerdo No 324 del 11 de octubre de 1966, emanado del honorable consejo directivo de la universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACION

---

---

---

JURADO

---

JURADO

AGOSTO DEL 2007

*TABLA DE CONTENIDO*

|   |    |
|---|----|
| I. CAPITULO 1: Introducción al estudio                                |    |
| Introducción al problema.....   | 5  |
| Descripción del problema.....   | 6  |
| Pregunta de investigación.....  | 8  |
| Justificación.....  | 8  |
| Objetivos.....  | 9  |
| Objetivo general.....   | 9  |
| Objetivos específicos.....  | 9  |
| Supuestos y limitaciones.....   | 10 |
| II. CAPITULO 2: REVISION DE LITERATURA                                |    |
| Definición del error en el aprendizaje de<br>lenguas extranjeras..... | 11 |
| Motivación.....   | 12 |
| Motivación para el aprendizaje.....                                   | 13 |
| Motivación integral.....  | 13 |
| Motivación instrumental.....  | 13 |
| Diferencias entre error y equivocación.....                           | 14 |
| Tipos de error.....   | 14 |
| Generalización.....   | 14 |
| Transferencia.....  | 16 |

|  |    |
|--|----|
| Simplificación por omisión.....  | 17 |
| Análisis del error.....  | 18 |
| Análisis contrastivo.....  | 20 |
| Métodos de enseñanza y tratamiento del error.....                      | 22 |
| Técnicas de análisis de error.....                                     | 24 |
| Corrección total de los errores.....                                   | 24 |
| Corrección selectiva de los errores.....                               | 25 |
| Marcación del error .....  | 25 |
| Método de selección anticipada de la categoría.....                    | 25 |
| Identificación y corrección del error por parte<br>del estudiante..... | 27 |
| Explicación del error.....   | 27 |
| Consulta detallada de la fuente.....                                   | 28 |
| Técnicas del análisis del error.....                                   | 27 |
| Permitir que los errores determinen la categoría.....                  | 32 |
| Técnicas para la reducción del error.....                              | 33 |

### III. CAPITULO 3: METODOLOGIA

|                              |    |
|------------------------------|----|
| Diseño.....                  | 38 |
| Sujetos.....                 | 39 |
| Instrumentos.....            | 40 |
| Validez del instrumento..... | 43 |

### IV. CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSION.....

|  |    |
|--|----|
| Resultados obtenidos de los estudiantes..... | 45 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Resultados obtenidos de los profesores.....    | 56 |
| V. CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS..... | 69 |
| Bibliografía.....                              | 72 |
| Anexo.....                                     | 73 |

## RESUMEN

Cuando se piensa en la palabra investigación, se asocia esta idea a un concepto muy complejo que involucra el desarrollo de tareas muy especializadas, por lo general no realizables en nuestro medio, pero este panorama ha ido cambiando y poco a poco la investigación local ha cobrado la importancia que justamente merece, este suceso es un cambio positivo que incentiva de manera efectiva la curiosidad investigativa de la gente interesada en profundizar mas su conocimiento en determinado tema. El siguiente trabajo tuvo como propósito indagar acerca de uno de los tantos problemas que los profesores de inglés afrontan en el desarrollo de su área: los errores en la producción escrita considerado en un contexto local, con todas las limitaciones que plantean las realidades socioculturales y de organización del sistema educativo colombiano. Se espera que se otorgue un justo crédito a todo este esfuerzo aquí presentado y que sea un instrumento eficaz para avanzar hacia un conocimiento mas profundo de esta temática.





## ABSTRACT

When the word research comes to our mind, this idea is commonly associated to a very complex process that involves the development of very specialized tasks, but this perspective is changing progressively and every day the importance of local research is getting the importance that it deserves. This change of trend is positive and pushes effectively the curiosity for researching of people for a determined topic. The following paper has as a main goal to describe one of the most common problems that teachers deal in their job: The error of writing in a local context considering all the limitations imposed by some sociocultural aspects and by the educational Colombian system. It is hoped that this effort becomes a step in research about this area and a valuable tool for people involved in this task.

## CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

### *Introducción al problema*

La enseñanza del inglés es un campo de la educación dinámico con un ciclo de permanente transformación que involucra redefiniciones constantes de todas sus conceptualizaciones teóricas, las cuales necesariamente deberán hacerse de acuerdo a los nuevos requerimientos educativos y a contextos específicos de enseñanza. El proceso de enseñanza de un idioma es sin duda un reto complejo en el cual se entremezclan una multiplicidad de factores condicionantes de toda índole; motivación, actitud, cultura, edad, políticas educativas, métodos de enseñanza, en fin, terminar la lista demandaría mucho papel, pero se puede decir sin temor a hacer aseveraciones exageradas, que sean cual fueren los factores condicionantes de este proceso, hay un concepto asociado intrínsecamente a él , éste es el error; y su influencia en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es tal que se podría afirmar que cualquiera de estos procesos está diseñado específicamente con un solo objetivo: eliminarlo. Aparentemente suene simplista decir que todos los procesos del aula están apuntados exclusivamente a lograr que el error desaparezca, pero si se observa detenidamente se

descubrirá que así ocurre. El error y el conocimiento están unidos indisolublemente, pues siendo el hombre un ser no infalible deberá estar siempre sometido a esta constante en todo lo que hace, pero obviamente hay esperanza, pues aunque sea imposible extirpar totalmente el error de la condición humana, si se pueden minimizar sus efectos en cualquier proceso de aprendizaje, incluido él de lenguas extranjeras. En este punto surge la cuestión importancia: ¿Cómo hacerlo?; es difícil contestar esta pregunta, pero se podría empezar por conocer bien el problema desde sus orígenes, las dificultades que ocasiona, los tratamientos y estrategias intentadas para superarlo, entre otros. Es indispensable en este punto mirar hacia atrás para considerar los antecedentes de investigación que han sido hechos en torno al error; estos constituyen valiosas herramientas, pues como es bien sabido, la construcción del conocimiento es una tarea ardua y de lento desarrollo que obliga a cualquiera persista en ella a considerar los esfuerzos investigativos hechos por los antecesores de los cuales hay una larga lista: Lamy, (1979); Richards, (1979); Selinker, (1985); Krashen, (1981); Brown, (1986).

#### *Descripción del problema*

Como se dijo anteriormente, el error es un fenómeno que está inexorablemente adjunto a todo proceso de aprendizaje

y aunque esta verdad es de simple entendimiento, para muchos de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta desconocida.

Sería obvio pensar que cualquier consideración del error como un proceso de común ocurrencia en el aula debería partir del profesor; quien tendría el deber de instruir a los estudiantes constantemente acerca del amplio significado y utilidad de este fenómeno, pero desafortunadamente no ocurre así porque la mayoría de veces, la única opinión de los docentes es que éste debe desaparecer, el como, el porqué, se sintetizan en dos frases sumarias: "Esta mal, debe estudiar mas", de esta manera se pierde una valiosa oportunidad de aprovechamiento del error como posible recurso adicional de aprendizaje, pues de acuerdo a un numeroso grupo de investigadores el error puede ser empleado como un instrumento de diagnóstico del aprendizaje; como tratamiento del mismo error; como temática nueva de estudio; como incentivo a la corrección de nuevos errores, estos entre muchos otros que se explicaran en detalle.

¿Pero hasta que punto los actores involucrados en el aprendizaje ignoran los beneficios de un manejo adecuado del error? No hay una contestación certera a este interrogante, de ahí que se necesite un seguimiento

detallado de esta problemática. Este trabajo abordará este problema intentando hacer una descripción de los procesos de manejo del error por parte de los profesores y como este manejo es considerado por los estudiantes.

#### *Pregunta de investigación*

¿Cuál es el manejo que se le da al error en la producción escrita del idioma inglés por parte de los profesores en seis colegios públicos de la ciudad de Pasto y como perciben los estudiantes este manejo?

#### *Justificación*

Partiendo de lo expuesto en la descripción del problema, se puede afirmar que una investigación acerca del error en el aprendizaje de una lengua extranjera sería de mucha utilidad para aquellos interesados en ampliar la visión de la pedagogía en este campo. Es claro que el objetivo de este trabajo es meramente descriptivo y que no pretende la formulación de respuestas al problema, pero cualquier proceso de solución parte de un diagnóstico inicial, y eso es precisamente lo que se pretende lograr con este estudio: determinar que manejo se está dando al error por parte de los profesores y también como perciben los estudiantes este manejo, todo esto mirando un contexto netamente local, esto es la ciudad de Pasto. Es claro pues que los frutos de esta examinación pueden ser muy útiles,

considerando que el error es como se dijo anteriormente un concepto ligado permanentemente a la enseñanza y al aprendizaje del inglés y que el manejo que se le dé a éste puede ser conducente a lograr mejores resultados en estos procesos; este documento adquiere mas validez aun, si se piensa que considerará solamente el tratamiento del error en la producción escrita del inglés, pues los trabajos hechos a nivel local acerca de este tema son prácticamente inexistentes. De esta manera queda expuesta la importancia de efectuar este trabajo.

#### *Objetivos*

##### *Objetivo General.*

Describir cómo un grupo de profesores de inglés de la ciudad de Pasto maneja el error en la producción escrita en inglés y qué percepción tienen los estudiantes de este manejo.

##### *Objetivos específicos*

Analizar los resultados obtenidos en las encuestas con propósito de sacar conclusiones claras acerca del tema.

Elaborar y aplicar instrumentos encaminados a indagar la percepción que profesores y estudiantes tienen acerca del manejo que se le dá al error asociado a la producción escrita en inglés

Realizar una exhaustiva revisión de la literatura disponible acerca de esta temática considerando investigaciones locales y extranjeras

#### *Limitaciones*

Como se mencionó en la introducción del estudio, éste ha sido hasta ahora un campo poco explorado a nivel local, lo que implicó cierto grado de dificultad en conseguir una bibliografía que sustentara el estudio. De la misma manera es necesario anotar que no fue fácil encontrar literatura reciente asociada al tema, los textos mas cercanos se remontan a 10 años o más. También dentro de las limitaciones, se encuentra cierta actitud de prevención de docentes y estudiantes a ser encuestados por un agente que consideran ajeno y con menos o ninguna autoridad para ello. En este sentido, es posible que la información aportada por ellos contenga sesgos que favorezcan su desempeño en el aula.



## CAPITULO 2: REVISIÓN DE LITERATURA

*Definición de error en el aprendizaje de lenguas extranjeras*

Norrish (1983) define el error desde una perspectiva lingüística como una realización oral o escrita que difiere de la forma correcta o sea de aquella propia del hablante nativo (p.8). En otras palabras, se puede conceptualizar que el error es una producción lingüística de tipo gramatical o fonético; inadecuada respecto a aquella del hablante nativo. Un fenómeno, que en el caso de los estudiantes de lengua extranjera puede generar inseguridad y miedo hacia el aprendizaje; es por eso que autores como Norrish (1983), Littlewood (1987), entre otros consideran al error como uno de los factores más desmotivantes del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El miedo a cometer errores o a estar en situaciones embarazosas frente a los compañeros de clase causan a menudo que los estudiantes pierdan la motivación para participar en clase; según los mencionados investigadores los métodos empleados por los profesores en la corrección de los errores están relacionados intrínsecamente con la actitud que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje de una segunda lengua.

De acuerdo con Norrish (1983), el error ha sido considerado tradicionalmente por algunos métodos de

enseñanza como una falta indeseable en el proceso de aprendizaje, la cual es producto de la poca atención e interés de los estudiantes (p.5), sin embargo algunos nuevos enfoques pedagógicos tienen una visión más optimista de este fenómeno y consideran al error como un posible recurso para enseñar un determinado tema, para aclarar dudas que los estudiantes tengan o para reforzar lo aprendido. Según esta visión, los errores permiten a los estudiantes obtener información adicional del sistema de lenguaje que están aprendiendo y al profesor conocer el avance de sus alumnos en la adquisición de la lengua objeto de estudio. Norrish afirma que el error es un instrumento útil para saber como los estudiantes adquieren o aprenden un lenguaje.

#### *Motivación*

Para Brown (1987), la motivación es un impulso o deseo interior que mueve a un determinado individuo a realizar una acción en particular, según él, los seres humanos tienen ciertos impulsos innatos que los mueven a satisfacer sus necesidades y deseos, esta fuerza interior hace que ellos puedan superar obstáculos o llenar un requisito dado para poder lograr algún objetivo (p.18).

### *Motivación para el aprendizaje*

Garner & Lamber (1985) definen dos tipos básicos de motivación: (citados por Brown, 1994, p.12)

#### *Motivación integral*

Puede ser definida como un interés genuino por aprender una lengua y por la cultura propia de esa lengua, cuando el estudiante posee este tipo de motivación tiende a pasar más tiempo practicando y trabajando fuera de clase, en consecuencia su participación e interés son mas altos. Spolsky (1985) afirma que este tipo de motivación generalmente está asociada a altos puntajes en los exámenes de eficiencia comunicativa en lengua extranjera (citado por Brown, 1994, p.15). La conclusión general de algunos estudios relacionados es que la motivación integral es un requerimiento esencial para un proceso exitoso de aprendizaje de una lengua extranjera.

#### *Motivación instrumental*

Es el deseo de aprender la lengua con el fin de alcanzar un objetivo particular; alcanzar una calificación alta para una beca; pasar la materia; conseguir trabajo; entre otros. De acuerdo con Norrish (1983), los estudiantes que poseen este tipo de motivación tienden a cometer más errores durante el proceso de aprendizaje de

una lengua extranjera que aquellos que tienen motivación integral (p.9).

*Diferencias entre error y equivocación.*

Corder (1993) da las siguientes definiciones para estos términos (p.123):

*Error*

Es una desviación de tipo gramatical o fonético que demuestra la falta de competencia de quien la produce en un determinado tema

*Equivocación*

Esta es en cambio, una desviación o una falla en el uso de un sistema de lenguaje conocido, de esta manera, tanto el hablante nativo como el estudiante de un idioma extranjero pueden incurrir en este fenómeno.

*Tipos de error.*

Aunque en el aprendizaje de una segunda lengua existen varias clases de error, para los propósitos de esta investigación sólo se tomará en consideración aquellos asociados a la producción escrita.

*Generalización*

Es definida por Jakobovits (1985) como el uso de estrategias conocidas previamente en una situación nueva durante el aprendizaje de una segunda lengua, algunas de estas estrategias resultan de gran ayuda para organizar los

datos de la segunda lengua, (citado por Sánchez, 1995, p.67), pero otras sin embargo, no aplican a determinados casos y pueden ser fuente de errores. De acuerdo con Littlewood (1987), la generalización es una estrategia fundamental no solamente en el aprendizaje de una lengua, sino en todos los campos (p.122).

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua ocurren ciertos procesos mentales que tienen como propósito dar un significado y un contexto a las palabras, para ello, éstas se clasifican en categorías y se asocian a ciertas reglas de uso, pero algunas veces la formulación de estas reglas es errada debido a que éstas no se aplican en un determinado caso; o porque las estructuras pertenecen a categorías diferentes, las cuales siguen otras reglas; en consecuencia la competencia en la escritura de una segunda lengua exige que además de las reglas generales, los estudiantes deban aprender las excepciones que ocurren en determinados casos.

Un ejemplo típico de generalización ocurre cuando el estudiante de inglés ha aprendido la regla para formar el plural, esto le permite predecir que el plural de cualquier sustantivo se forma agregando "s", sin embargo, es claro que en el idioma inglés existen muchas excepciones a esta

regla, así cuando el estudiante escribe "We saw two mouses" , él ha cometido un típico error de generalización

### *Transferencia*

Este fenómeno se da cuando el estudiante utiliza su conocimiento previo de la lengua materna, para organizar la información de la lengua que está adquiriendo. Taylor(1983) afirma que la transferencia ocurre con más frecuencia en estudiantes que apenas inician el aprendizaje de la lengua extranjera, según este autor, éstos utilizan su propia lengua extranjera como punto de partida en la construcción de la segunda lengua (citado por Littlewood, 1987, p.127). La transferencia no solamente se aplica a las reglas gramaticales, sino también a simples palabras que en los dos idiomas resultan similares en significado y morfología, como en el caso de los cognados que pueden ser una ayuda, pero también un problema pues existen falsos cognados que difieren por completo en significado. El siguiente es un ejemplo de transferencia:

I have twenty years

Aquí el estudiante hace uso de la construcción española para expresar la edad.

*Simplificación por omisión*

Mesiel (1976) afirma que este fenómeno ocurre cuando los estudiantes de una lengua extranjera producen nuevas oraciones para expresar nuevos significados a partir de un sistema simple creado por ellos mismos. Este autor llama a este proceso "*simplificación elaborada*" y afirma que las nuevas construcciones son el resultado de una hipótesis creada acerca del lenguaje objeto de estudio, lo cual demuestra progreso de los estudiantes en el conocimiento y dominio de la segunda lengua (citado por Littlewood, 1987, p.129). Sin embargo, podemos encontrar otra forma de simplificación que es menos útil, este tipo de simplificación es llamada *reducción de la redundancia* porque elimina palabras que resultan redundantes para comunicar el mensaje deseado, la omisión puede hacer más fácil la producción, pero en algunos casos hace que la comprensión del mensaje sea difícil o hasta imposible, ya que elimina palabras o expresiones que pueden ser útiles para expresar el mensaje deseado, por ejemplo:

I watch television por I was watching television.

Aquí existe una omisión del verbo auxiliar para construir una oración en pasado progresivo la cual conlleva

a que ésta sea poco adecuada para expresar lo que se quiere decir.

Además de los errores mencionados anteriormente, Littlewood manifiesta que existen otros que no necesariamente involucran al estudiante, estos errores tiene que ver más directamente con el profesor y sus métodos, ya que sí el estudiante forma sólo una parte del proceso de instrucción, no puede ser el único responsable de todos los procesos de aprendizaje, entonces el profesor y los errores que éste pueda cometer durante su explicación o los errores que pueda contener el material que utilice para desarrollar su clase pueden ocasionar que el estudiante adquiera conocimientos falsos o erróneos que conduzcan a la producción de errores.

#### *Análisis del error*

Este tipo de análisis se enfoca en los errores que todos los estudiantes cometen durante el proceso de adquisición de una nueva lengua, durante éste, el aprendiz construye un sistema gramatical personal de la segunda lengua, esta construcción en particular merece un análisis detallado, ya que esto va a permitir un mejor entendimiento del proceso de adquisición de la segunda lengua.

De acuerdo con Corder (1993), el entendimiento del error es muy importante pues provee información valiosa



acerca de la forma como se adquiere o se aprende una segunda lengua, según este autor, el análisis del error debe seguir un procedimiento estándar, el primer paso es la *identificación de error*; la participación del estudiante puede ser clasificada como evidentemente errónea o superficialmente bien elaborada, pero sin significado en el contexto, esta identificación se realiza comparando la participación producida por el estudiante con una construcción modelo de la lengua objeto de estudio con el propósito de identificar las posibles diferencias. El segundo paso consiste en la *descripción de los errores*, clasificándolos en errores de ortografía, morfología, fonología, sintaxis, entre otros. El tercer paso es la *identificación del origen y las características del error*, entre las clases principales de error están los de *interlenguaje*, que son aquellos causados por una transferencia negativa desde la lengua materna (p.123). Selinker (1987) define *interlenguaje* como un sistema lingüístico intermedio entre la lengua del aprendiz y la lengua que está siendo estudiada (citado por Brown, 1994, p.203). Corder (1993) explica este concepto usando el término *dialecto idiosincrático*, que se refiere al lenguaje que el estudiante construye para aprender una nueva lengua, el cual posee características únicas e individuales y no

pertenece ni al sistema lingüístico de la lengua materna, ni al sistema lingüístico de la segunda lengua, pero posee características de los dos (p.7).

La segunda causa son los errores de *intra*lenguaje, los cuales están íntimamente asociados al proceso de aprendizaje. Taylor (1983) encontró que al comienzo de aprendizaje de una lengua extranjera se presentan errores de *intra*lenguaje los cuales se incrementan a medida que el estudiante avanza en el conocimiento de la lengua (citado por Brown, 1994, p.24). Brown (1994) presenta un ejemplo de errores intralingüales en la siguiente participación:

Does Jhon can sing?

Esta oración es una composición libre creada por el estudiante pero indiscutiblemente mal elaborada (p.32).

#### *Análisis contrastivo*

Este se refiere al estudio de dos lenguas en contraste, este tipo de análisis estructural se realiza con el propósito de predecir las dificultades que el estudiante pueda encontrar a lo largo de su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Lado (1978) la comparación sistemática de dos lenguajes aporta una contribución significativa a la educación y a la investigación en el campo de la

adquisición de una lengua extranjera, según este autor, no solamente se debe comparar los sistemas lingüísticos sino también la cultura en la cual éstos se circunscriben (citado por Sánchez, 1995, p.66). De acuerdo con Fries (1978) los recursos más efectivos para la enseñanza de una lengua extranjera son aquellos que se basan en una descripción científica de la lengua extranjera comparada cuidadosamente con la lengua materna del estudiante (citado por Sánchez, 1995, p.66),.

La teoría del análisis contrastivo se fundamenta en teorías estructuralistas que plantean que la barrera más importante durante el proceso de adquisición de una segunda lengua es la interferencia del sistema de la primera lengua, y que las dificultades que los estudiantes puedan encontrar durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser fáciles de predecir mediante un análisis contrastivo del sistema de la lengua extranjera y de la lengua materna.

De acuerdo con Whitman (1983), el análisis contrastivo debe seguir cuatro pasos; el primero de ellos es la *descripción*, en este paso se compara las dos lenguas y se analizan tomando en consideración las estructuras y las reglas gramaticales; el siguiente paso es la *selección* de algunas construcciones específicas para ser contrastadas

más a fondo, el tercer paso es encontrar las similitudes que los dos sistemas puedan tener; y el último paso es hacer la predicción de los posibles errores o de las dificultades que puedan aparecer durante el proceso de aprendizaje (citado por Brown, 1994, p.209).

#### *Métodos de enseñanza y tratamiento del error*

Cada método de enseñanza de lenguas extranjeras tiene una concepción particular de error y diferentes maneras de tratarlo. Bastidas (1987) hace un compendio de algunos de los métodos más utilizados para la enseñanza del inglés y de la concepción de error que cada uno tiene. El objetivo principal del *método de traducción gramática* es que el estudiante obtenga un alto nivel de desarrollo de la competencia gramatical aplicada a la traducción, así el tratamiento del error se enfatiza en que el estudiante traduzca estructuras de la mejor manera posible.

En el *Método Directo*, el profesor permite que el estudiante descubra el error por sí mismo, de esta manera los estudiantes hacen la corrección y aprenden a través de sus errores.

En el *Método Silent Way*, se considera al error como algo natural en el aprendizaje y se utiliza dentro del proceso como una forma de diagnóstico para determinar el grado de progreso del estudiante.

En el *Método Audiolingual*, los errores deben ser corregidos inmediatamente para evitar la *fossilización* de los mismos, para esto, el profesor repite la oración hasta que el error desaparezca.

En el *Método Total Physical Response*, el profesor hace las respectivas correcciones en cada etapa, pero lo hace de una forma implícita, sin corregir el error exactamente cuando este sucede, porque según este método, el estudiante podría inhibirse ante una corrección directa de sus errores.

En el *Método Comunicativo*, la corrección del error es poco frecuente, esto se debe a que el aprendiz adquiere la lengua siguiendo diferentes procesos, además el rol del profesor es básicamente de guía y la gramática se aprende de forma implícita.

En el *Método Natural Approach* no se considera el error como una influencia negativa en la adquisición del lenguaje, por esto se toma a la corrección del error como un proceso negativo, que merma la motivación por parte del estudiante para aprender el idioma.

En el *Método Community Language Learning*, el objetivo es crear un ambiente comfortable y cálido donde la corrección del error ocurra a través del proceso de

retroalimentación y en donde el estudiante se percate de sus errores y los corrija por sí mismo.

Finalmente, en el Método Suggestopedia, los errores son corregidos de una manera similar al método anterior, el ambiente es también importante, además el uso del diálogo brinda al estudiante una guía para corregir sus errores.

*Técnicas de corrección del error en la producción escrita.*

Byrne (1988) examina las siguientes maneras empleadas para corregir los errores (p.122).

*Corrección total de los errores*

Esta es la manera más tradicional de corregir los errores en la producción escrita, muy utilizada y efectiva para los profesores, pero desalentadora para los estudiantes, puesto que en este tipo de procedimiento el estudiante realiza el trabajo escrito y se lo entrega al profesor, quien en la siguiente clase regresa el trabajo cubierto con tinta roja.

Byrne (1988) afirma que existen muchas dudas acerca de que esta forma de corrección sea afectiva, puesto que algunos estudiantes no aprenden nada de este tipo de procedimientos, otros se encuentran más interesados en el porqué algo en específico está mal antes que por hacer la corrección total de lo escrito; si se puede corregir algo en clase mientras la actividad escrita está siendo

desarrollada y todo está fresco en sus mentes, la corrección podría ser más efectiva (p.122).

*Corrección selectiva de los errores*

Este proceso no busca corregir todos los errores en el escrito, solamente aquellos que resulten relevantes para el aprendizaje de un determinado tema, el uso de artículos, preposiciones, reglas gramaticales, etc.

*Marcación del error*

Este proceso se realiza señalando el error para llamar la atención del estudiante e indicarle que clase de error es el que ha cometido, esto se hace utilizando un código cuyo significado ha sido explicado con anterioridad, para que el estudiante pueda corregirlo por sí mismo.

A continuación se presenta una lista de códigos utilizados para la corrección de errores en la producción escrita.

| <i>Símbolo</i> | <i>Significado</i>  | <i>Ejemplo</i>             |
|----------------|---------------------|----------------------------|
| S              | Incorrect spelling. | I received Jour<br>letter. |
| WO             | Wrong word order.   | We know what is<br>Burma.  |

|     |   |                                      |
|-----|---|--------------------------------------|
| T   | Wrong tense                                 | It was clear<br>that they are wrong. |
| C   | Concordance subject &<br>verb do not agree. | Two policemen<br>has come.           |
| S/P | Singular or plural form<br>was wrong.       | We need<br>more informations         |
| ( ) | Something has been<br>left out.             | They said was<br>wrong.              |
| X   | Something is not<br>necessary.              | It was too much<br>difficult.        |
| M?  | Meaning is not clear.                       | Come and rest us                     |
| NA  | The usage is not<br>appropriate.            | He requested me<br>to sit down.      |
| P   | Punctuation wrong.                          | Whats your name.                     |



Al usar esta clase de códigos, los profesores hacen posible que los estudiantes puedan identificar y corregir los errores ya sea de forma individual, en parejas o en pequeños grupos. El profesor puede hacer ciertas variaciones al procedimiento de modo que el estudiante tenga más participación en la identificación del error y su posterior corrección, estas variaciones podrían ser:

Subrayar el error, pero no informar de que se trata.

Diagnosticar el error escribiendo el símbolo en la margen, pero no mostrando en que parte de la línea está.

Colocar una cruz en la margen por cada error cometido.

Colocar una cruz en la margen, pero no indicar cuantos errores hay.

*Identificación y corrección del error por parte del estudiante*

Este procedimiento no se puede utilizar todo el tiempo, sin embargo puede resultar útil si se realiza ocasionalmente.

*Explicación del error*

En este procedimiento el profesor escribe un comentario en la margen o al final del trabajo escrito, este procedimiento es especialmente cuando la explicación o el comentario son bien detallados.

*Consulta detallada de la fuente*

Muy frecuentemente los estudiantes pueden sugerir la corrección más fácilmente cuando ellos han ampliado sus conocimientos en el tema.

*Uso del error como base para la explicación del tema*

Este procedimiento puede ser utilizando sí un número representativo de estudiantes ha cometido el mismo error o sí la corrección puede ser usada como una explicación acerca de las reglas que sirven para la construcción de una determinada oración.

*Técnicas de análisis de error*

En el análisis del error se utilizan fundamentalmente dos métodos para el tratamiento del error:

*Método de selección anticipada de la categoría*

Etherton (1982) sugiere la siguiente lista para clasificar los errores (citado por Norrish, 1987, p.82):

Abbreviations

Adjectives

Adverbials

Age

Agreement

American English (i.e not wrong)

Apostrophe

Articles (omitted)

Articles (unnecessary)

Articles (wrong use)

Articles a/an

As

Be

Capital letters

Can

Conditionals

Conjunctions

Comma

Comparison

Days and date

Direct questions

Do

Ed/ing

Full stop

Future perfect

Gerund

Have

Hyphen

Indirect question

Indirect speech

Infinitive

Inverted commas

Make

Must

Nouns (countable/uncountable)

Numbers

One word or two

Passive

Past continuous

Past participle

Past perfect

Personal pronouns

Plural problems

Possessive adjectives

Preposition (omitted)

Preposition (wrong use)

Present continuous

Present participle

Present perfect

Punctuation

Simple future/Simple past

Simple past/Passive

Slang

Spelling

Tag Questions

Reflexive pronouns

Relative pronouns

"S" not needed.

Sequence of tense

There is/are

Time

Verb past not known

Unclassified error

Vocabulary

Para Etherton es importante que el material del cuál se toman los errores para clasificarlos sea una muestra representativa de los trabajos presentados por los estudiantes de idiomas, cabe anotar que es conveniente tomar los errores de los párrafos libres ya que los párrafos guiados no contienen una amplia gama de errores comunes en los primeros, por ejemplo para clasificar por errores la siguiente oración:

i are teacher

Se necesitarían tres categorías de clasificación de error: Capital letters, Verb be, and Omitted article.

Esta simple recolección de errores puede indicarle al profesor que parte de su explicación no está siendo

efectiva y de esta manera cambiar o utilizar otro tipo de ayudas con el fin de eliminar las fallas.

*Permitir que los errores determinen la categoría*

Hudson (1985) propone registrar los errores dentro de tarjetas de manera individual, un error por tarjeta y luego agrupar las tarjetas dentro de una caja, gradualmente la clasificación produce grupos más pequeños hasta que eventualmente todas las cartas están incluidas en categorías que aparecen al final de la lista (citado por Norrish, 1987, p.125), por ejemplo:

|                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| Things which makes me happy      | Subject-verb agreement |
| They might have also some reason | Word order Adverbs     |
| We returned back                 | Redundant Adverb.      |

Este modelo es aconsejable sólo para el inglés escrito, además es recomendable que todos los errores sean registrados en tarjetas, las cuales pueden ser fácilmente reorganizadas y categorizadas, en este procedimiento el error debe ser aislado de su contexto, por ejemplo en esta oración:

|                                    |                   |
|------------------------------------|-------------------|
| He is <u>studied</u> in the schol. | Ing use           |
| He is studied <u>in</u> the schol. | Wrong preposition |

He is studied in the schol.

Spelling

Para esta corrección se utiliza tres tarjetas, sólo un error debe aparecer por cada una; las desviaciones pueden ser subrayadas en la tarjeta para luego tener una referencia, la tarjeta numero 1 podría ser clasificada: In use, la segunda puede ser referenciada: Wrong preposition, la tercera tarjeta podría ser referenciada: Spelling. La desventaja de este método es que su realización consume mucho tiempo.

#### *Técnicas para la reducción de los errores*

Hay algunas técnicas y sugerencias de diversos autores para reducir los errores asociados a la producción escrita. Para Sánchez (1995) es importante brindar a los estudiantes una serie de ejercicios y guías que les permitan tener un conocimiento más amplio de la lengua de tal manera que los errores se puedan prevenir. Según este autor para prevenir los errores de transferencia se pueden utilizar las siguientes técnicas, por ejemplo, para asegurar que los estudiantes no utilicen palabras o formas erradas es preciso tener la seguridad de que ellos conozcan bien las palabras que quieren usar en una determinada construcción, para esto, el profesor puede utilizar ayudas tales como listas de palabras asociadas a los temas de estudio y así

anticiparse al error, Estas listas también pueden servir para enseñar falsos cognados y su significado real (p.77). A continuación se presenta una pequeña lista de este tipo de palabras como en el siguiente listado:

*Falsos cognados*

| Palabras | Significado   |
|----------|---------------|
| Realice  | Darse cuenta. |
| Really   | En verdad.    |
| Actually | Realmente.    |
| Exit     | Salida.       |
| Lecture  | Conferencia.  |
| Large    | Grande.       |
| Grade    | Calificación. |

Otra técnica recomendable para aprender a escribir en un idioma extranjero es evitar el uso de la lengua materna como marco de referencia, por supuesto esto resulta difícil para la mayoría de los estudiantes aun más sí ellos son principiantes que desconocen en gran medida el sistema lingüístico e incluso la misma cultura del idioma objeto de estudio, por este motivo el profesor debe familiarizar al estudiante con el inglés mediante el uso de recursos escritos, textos, revistas, periódicos que involucren el



uso del idioma con el conocimiento de la cultura en la cual éste se habla, por ejemplo:

Oliver Twist was born in a workhouse and when he arrived in this hard world, it was very doubtful. Whether we would live beyond the first three minutes, he lay on a little bed and struggled to start breathing. Oliver fought his first battle without much assistance from the two people present at his birth, one was an old woman, who was nearly always drunk and the other was a busy local doctor, who was not paid enough to be very interested in Oliver`s survival. (1992, p.1).

En este pasaje de Oliver Twist ,del escritor Charles Dickens, se muestra claramente la estructura de las oraciones en pasado con verbos regulares e irregulares. Con ayuda de este texto el estudiante puede identificar las reglas e interiorizarlas mediante actividades como subrayar los verbos en tiempo pasado, al mismo tiempo que conoce la cultura literaria del inglés mediante sus obras más representativas.

También es aconsejable que el profesor presente listas de palabras que empleen una determinada regla, pero que contengan algunos casos con excepciones a esta regla. Después que el estudiante la identifique, el profesor

mediante una actividad evalúa si él asimiló este conocimiento, por ejemplo en el siguiente ejercicio:

Conjugate the following verbs in simple past and make a sentence with each one of them.

to study

to play

to bury

to worry

El estudiante debe conjugar los verbos para esto debe realizar el cambio de la *y* final por *i* y luego agregar *ed*; teniendo en cuenta que el verbo *play* es una excepción a esta regla, pues en este caso se agrega la terminación *ed* sin cambiar la *y*.

Algunos recursos como las flashcards también pueden ser una herramienta valiosa para reducir el error, por ejemplo, en una falta tan común como la posición correcta del adjetivo, el profesor puede colocar las tarjetas en el tablero formando la oración y mostrando el orden correcto de las palabras, por ejemplo:



The green tree is in the garden

El estudiante construye oraciones utilizando las tarjetas como guía.

El proceso de corrección del error es complejo y solamente es recomendable cuando éste interfiere con el significado del texto; cuando éste se presenta de forma continua y reiterada; o cuando existe el riesgo de que se fosilice en la mente de los estudiantes. La corrección del error es un importante procedimiento dentro del proceso de enseñanza de una lengua extranjera, por esta razón el profesor debe tener técnicas adecuadas para realizar la corrección de errores, las cuales deben observar todos los aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje, siendo así, la perspectiva de investigación es amplia y aun quedan muchas dudas por ser resueltas

### CAPITULO 3: METODOLOGÍA

#### *Diseño*

Partiendo de que existen unos métodos y unas técnicas que se han venido conformando desde la experiencia de la enseñanza del inglés, esta investigación pretende identificar de qué manera los profesores actúan ante el error en la producción escrita de sus estudiantes. Por esta razón, este trabajo tiene un enfoque descriptivo encaminado a conocer las técnicas que tienen los profesores de seis colegios públicos de la ciudad de Pasto y las opiniones que tienen los estudiantes acerca de estas técnicas. Esta investigación no pretende proponer soluciones de ninguna clase, sino que centra su interés en la mera descripción de esta situación en el aula de clase.

El análisis de la información recolectada a través de la aplicación de encuestas se hizo desde dos maneras diferentes observando dos aspectos:

**Aspecto cuantitativo:** se hace a través de gráficas y porcentajes que nos permiten medir el grado de utilización, uso y rechazo de las diferentes técnicas y métodos, así como establecer comparaciones entre estos.

**Aspecto cualitativo:** tiene que ver con las actitudes y percepciones que tanto profesores como estudiantes tienen durante el proceso de enseñanza, producción y corrección de

un segundo idioma que se deducen de las respuestas obtenidas y de su comparación.

#### *Sujetos*

Para el desarrollo de la investigación, se tomó un grupo seleccionado de profesores licenciados en inglés con edades entre 25 y 60 años, hombres y mujeres que laboran en colegios públicos ubicados en el área urbana del Municipio de Pasto, jornada de la mañana y de la tarde, y un grupo seleccionado de estudiantes, los cuales reciben clases de los profesores encuestados.

El total de la muestra costa de 14 profesores y 145 alumnos repartidos por instituciones de la siguiente manera:

|                                   |    |             |
|-----------------------------------|----|-------------|
| Escuela Normal Superior de Pasto  | 2  | profesores  |
|                                   | 20 | estudiantes |
| Liceo Central de Nariño           | 2  | profesores  |
|                                   | 20 | estudiantes |
| Liceo de la Universidad de Nariño | 2  | profesores  |
|                                   | 20 | estudiantes |
| Ciudadela Educativa Sur-oriental  | 3  | profesores  |
|                                   | 34 | estudiantes |
| INEM Pasto                        | 3  | profesores  |
|                                   | 31 | estudiantes |

|                         |                |
|-------------------------|----------------|
| Institución Educativa   | 2 profesores   |
| Aurelio Arturo Martínez | 20 estudiantes |

Del total de 14 profesores; 6 son mujeres y 8 son hombres; del total de 145 estudiantes; 85 son mujeres y 60 son hombres.

Se escogieron colegios públicos porque concentran una gran población estudiantil, con características diversas de edad y procedencia social; ello permitió lograr una muestra representativa. Se trabajó con los cursos en los cuales dictan clases los profesores que participaron en la encuesta; de cada salón se eligió una muestra al azar; sin conocer previamente a las personas seleccionadas para evitar opiniones parcializadas.

#### *Instrumentos*

Como instrumentos para recolectar la información se aplicaron dos encuestas, la primera estuvo dirigida a los profesores y contuvo preguntas relacionadas con la manera como ellos corrigen el error en la producción escrita en inglés de sus estudiantes, la segunda estuvo dirigida a los estudiantes y estuvo encaminada a conocer las opiniones que acerca de estos métodos tienen los estudiantes.

Cada encuesta se diligenció identificando el nombre de la institución y el género, pues en este estudio, el género

se trabajó como una variable moderadora que permitió, además de un análisis detallado, la confrontación de actitudes y tendencias de comportamiento.

Los enunciados de las encuestas tuvieron cinco posibilidades de respuesta, con sendas categorías, que codificadas en la escala de Likert permitieron medir el objeto de actitud, osea, el tratamiento del error en la producción escrita. Las categorías utilizadas, codificadas con valores descendentes, son las siguientes:

|               |   |
|---------------|---|
| Siempre       | 5 |
| Casi siempre  | 4 |
| Algunas veces | 3 |
| Pocas veces   | 2 |
| Nunca         | 1 |

La encuesta aplicada a los estudiantes constó de 8 preguntas y fue encaminada a medir 8 variables:

Motivación del estudiante frente a la corrección del error.

Utilización del tablero como medio para corrección del error.

Efectividad de la corrección del error.

Actitud del estudiante frente a la corrección del error.

Motivación ante el trabajo en el tablero.

Preferencias por la corrección individual.

Interés frente a la autocorrección.

La encuesta aplicada a los profesores constó de 10 preguntas encaminadas a medir las siguientes variables:

Utilización de la corrección del error

Preferencia por subrayar y clasificar el error

Preferencia por promover la autocorrección del error

Utilización del tablero como medio para corregir el error

Utilización de monitores para corregir el error

Preferencias por subrayar pero no clasificar el error

Preferencia por promover la investigación como herramienta para corregir el error

Utilización del error como medio de aprendizaje del inglés

Aprendizaje de la gramática del inglés

Utilización de la hetero-evaluación

El proceso de análisis de las variables se hizo en dos etapas, una primera, donde cada variable se observa de manera independiente según el resultado obtenido en la aplicación de la encuesta; una segunda, donde se establecieron relaciones de causalidad, interdependencia o correspondencia entre variables. El hecho de indagar con



profesores y estudiantes permitió un mayor nivel de reronamiento entre variables y amplio la perspectiva del análisis de este estudio.

#### *Validez del instrumento*

La encuesta fue construida partiendo de la revisión de literatura presentada en el segundo capítulo de este estudio, la cual aportó los elementos principales para establecer las variables más apropiadas para ser analizadas en el medio escolar. Adicionalmente, se pidió el concepto del profesor asesor de investigación y de los jurados del proyecto y se consultó la opinión de algunos profesores. Es importante tener en cuenta que la confrontación de la información dada por los profesores con la valoración obtenida de la opinión de los estudiantes permitió que las encuestas fueran complementarias y elevaran el nivel de confiabilidad del instrumento. Los modelos finalmente aplicados, teniendo en cuenta las sugerencias recibidas, se encuentran en el anexo de este documento.

#### *Procedimientos*

Para efectuar la recolección de datos se cumplió el siguiente procedimiento; primero se pidió las autorizaciones correspondientes para aplicar la encuesta a rectores y vicerrectores académicos de los colegios, luego se solicitó la participación voluntaria de los

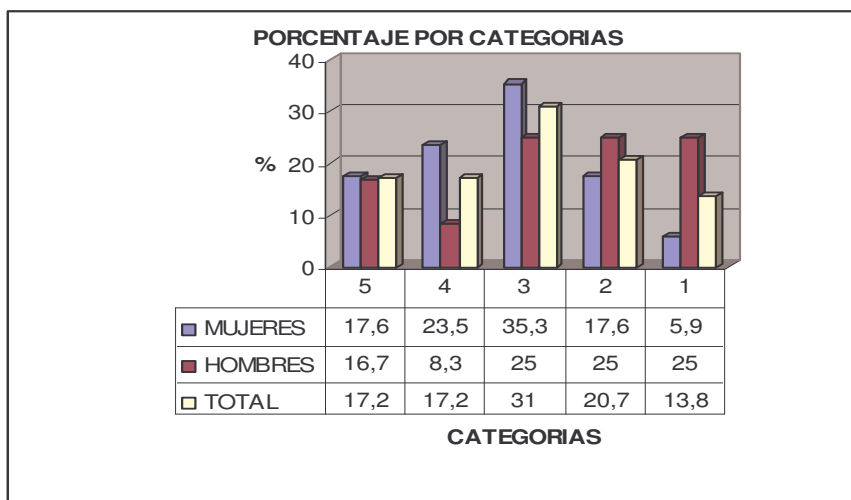
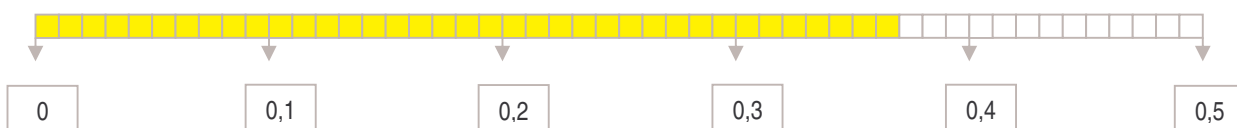
participantes, una vez ellos aceptaron, se les explicó la mecánica del cuestionario y se les resolvió cualquier inquietud que respecto a éste presentaron; en este paso se recomendó a los participantes responder con la mayor sinceridad y seriedad ya que de estas respuestas dependerá el resultado del estudio, finalmente se aplicó la encuesta a los profesores y a los estudiantes seleccionados en cada institución. El cuestionario fue diseñado para ser resuelto en un periodo corto de tiempo y fue aplicado durante el tiempo libre de los profesores y estudiantes.

## CAPITULO 4: RESULTADOS

*Resultados obtenidos de los estudiantes*

Pregunta 1: La forma como el profesor de inglés corrige los errores que se cometen en la producción escrita resulta motivante para seguir en el proceso de aprendizaje del inglés.

Escala de Likert: 0,37



De acuerdo a la escala de Likert, se puede observar un grado de aceptación que tiende a ser favorable respecto a la motivación que el método de corrección de los errores logra en los estudiantes. Es llamativo que el grado de motivación sea más alto entre las mujeres, pues en la

categorías 3, 4 y 5 suman el 76,4% frente a un 50% de los hombres. En contraste, el 50% de los hombres consideran que nunca o muy pocas veces se motivan con el método de corrección de los errores empleados por sus profesores.

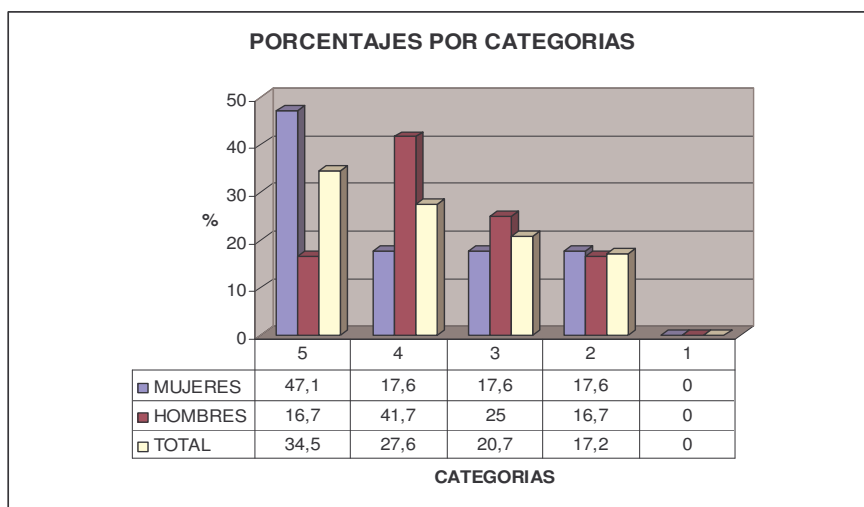
También es importante mencionar que entre las mujeres el porcentaje más alto está en la categoría 3 con un 35,3%, lo que indica que sólo algunas veces logran sentirse motivadas.

En general, el resultado obtenido en este ítem pone en manifiesto que para los estudiantes los profesores deben trabajar para conseguir una mayor motivación al abordar la corrección de los errores para que esto contribuya mejor al aprendizaje del inglés.

Pregunta 2: Cuando un estudiante comete un error en un escrito el profesor lo corrige en el tablero permitiendo despejar las dudas que los demás puedan tener frente a esto.

Escala de Likert: 0,47





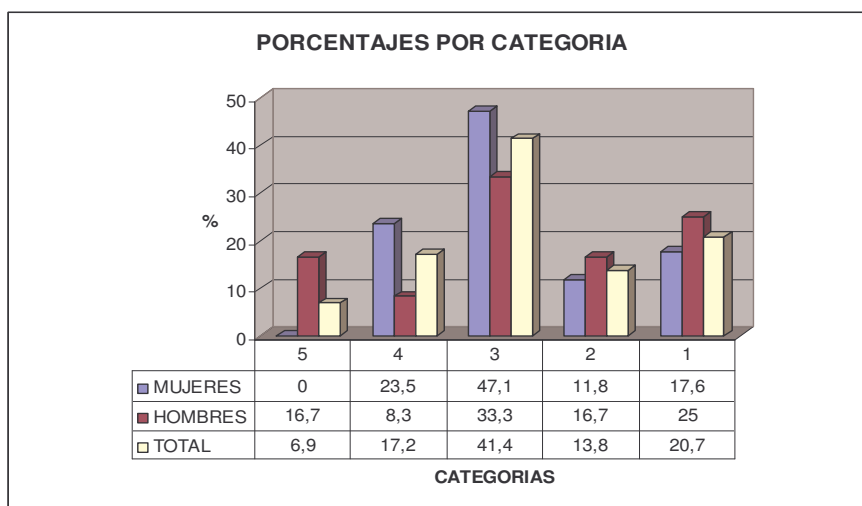
El promedio obtenido en la escala de Likert muestra un alto grado de utilización de este método en la corrección de los errores en la producción escrita por parte de los profesores.

Tanto el promedio obtenido en la Escala de Likert como los porcentajes reflejados en las encuestas muestran un nivel de aceptación similar respecto a hombres y mujeres.

Pero en el caso de las mujeres es muy superior el porcentaje que acepta siempre este método, un 47,1%, mientras que la mayoría de los hombres se encuentran en la categoría 4 (casi siempre) con un 41,7%, esto puede ser un indicativo de un ambiente favorable en el aula que permite socializar el aprendizaje.

Pregunta 3: Considero que el profesor de inglés corrige los errores de producción escrita de una manera clara y fácil de entender dando una explicación suficiente que sirve para no cometerlos otra vez.

Escala de Likert: 0.34



El resultado de la escala de Likert muestra un grado de aceptación de nivel medio respecto a la eficacia con la que el profesor corrige los errores.

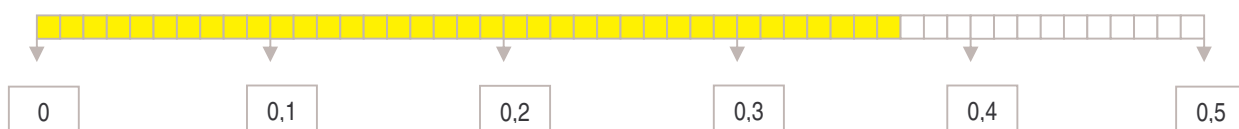
Observando los porcentajes obtenidos en la encuesta vemos como existe un mayor porcentaje de hombres que aceptan totalmente la eficacia del método de corrección de

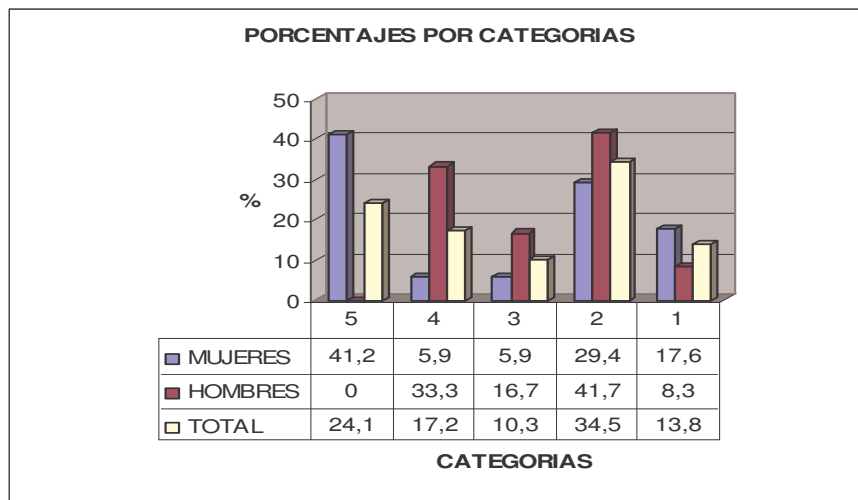
los profesores, siendo de todas maneras muy inferior a quienes opinan que sólo algunas veces la explicación es suficiente. En este caso las mujeres en una gran mayoría muestran un grado de insatisfacción frente a sentir que las explicaciones son suficientes tanto en los hombres como en las mujeres los porcentajes que muestran alto grado de insatisfacción resultan significativos, con un 29,4% en las mujeres y un 34,5% en los hombres.

Si comparamos con el grado de aceptación del ítem 1, vemos como se van estableciendo relaciones entre la motivación y la eficacia en la corrección de los errores, pues ambos están muy cercanos.

Pregunta 4: La forma como el profesor de inglés corrige mis errores resulta frustrante para mí.

Escala de Likert: 0,37





Según el resultado obtenido en la escala de Likert, los estudiantes presentan un grado de frustración notable que evidencia que los estudiantes relacionan la motivación con el método de corrección. Según este resultado, en ocasiones los estudiantes pueden sentirse intimidados o inseguros para establecer una comunicación más abierta con el profesor.

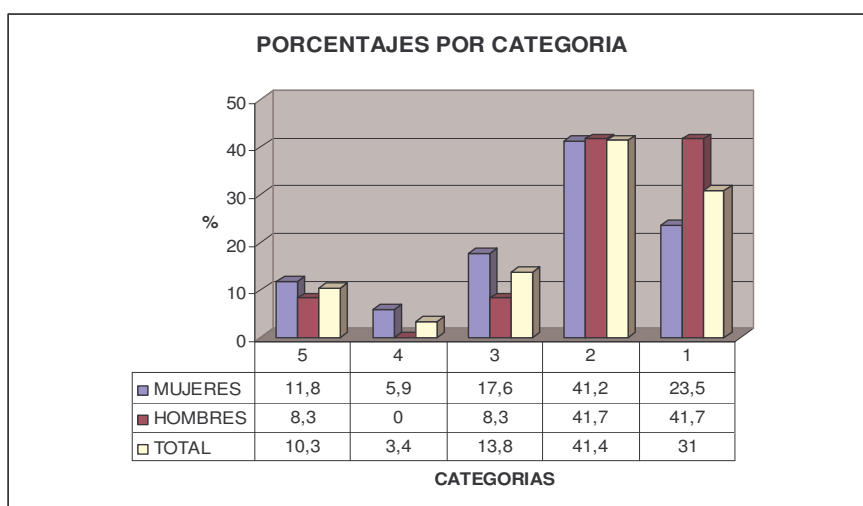
Es bastante significativo que el grado de frustración se presente en un alto porcentaje entre las mujeres, pues el 41,2% reconocen siempre sentirse mal ante la forma como son corregidas; en los hombres la sensación de frustración se concentra entre las categorías 3 y 4 con un 50,1%, que de todas formas resulta importante. También se observa que para el caso de las mujeres estas se polarizan entre un alto grado de frustración, 47,1 se encuentran entre siempre



y casi siempre, y un bajo grado de frustración, 47% dicen que nunca o pocas veces experimentan la sensación de frustración.

Pregunta 5: Siento inseguridad al desarrollar ejercicios en el tablero pues temo cometer errores.

Escala de Likert: 0,27

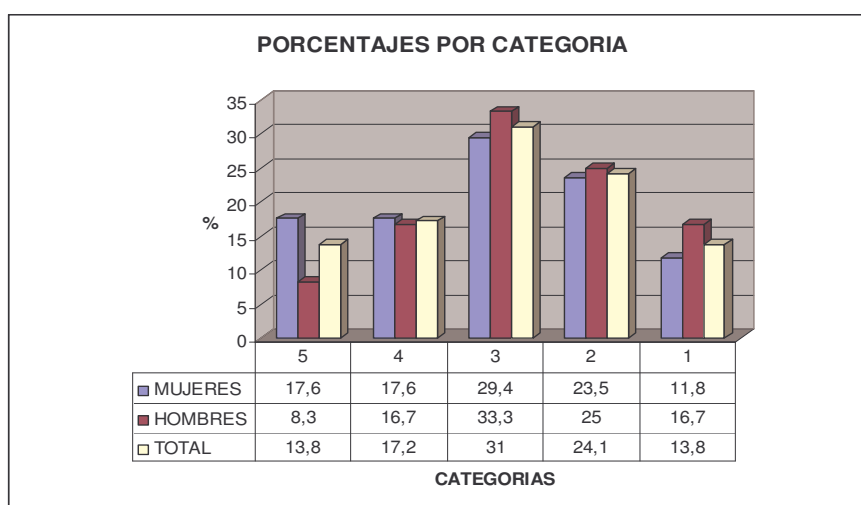
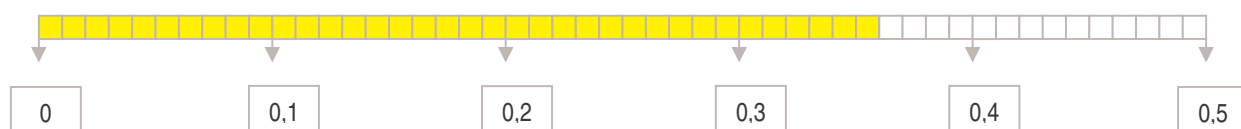


Se concluye que los estudiantes sienten poca inseguridad para desempeñar trabajos en el tablero, lo cual concuerda con el hecho de que este sea uno de los métodos más utilizados por los profesores para la producción escrita, tal como lo muestra la pregunta 2.

Sin embargo, si observamos los porcentajes obtenidos por género, vemos como el nivel de inseguridad es más representativo en las mujeres, lo que puede ser reflejo del tipo de relaciones que se manejan al interior del aula y que no necesariamente es una condición que se da sólo en las clases de inglés. Sin duda se puede ver una relación con el ítem anterior, donde se observa que el grado de frustración ante la forma como son corregidas es más alto en las mujeres.

Pregunta 6: Prefiero que el profesor de inglés corrija mis errores de manera individual y no en público.

Escala de Likert: 0,36



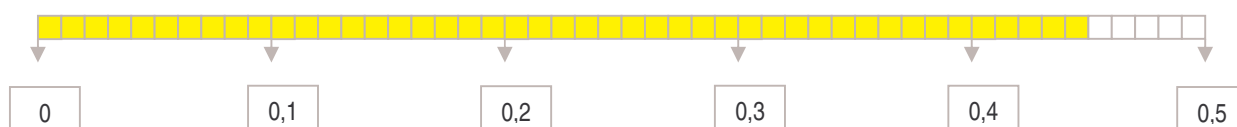
El promedio obtenido a partir de la escala de Likert indica una actitud que tiende a ser favorable respecto a la preferencia de un método de corrección individual.

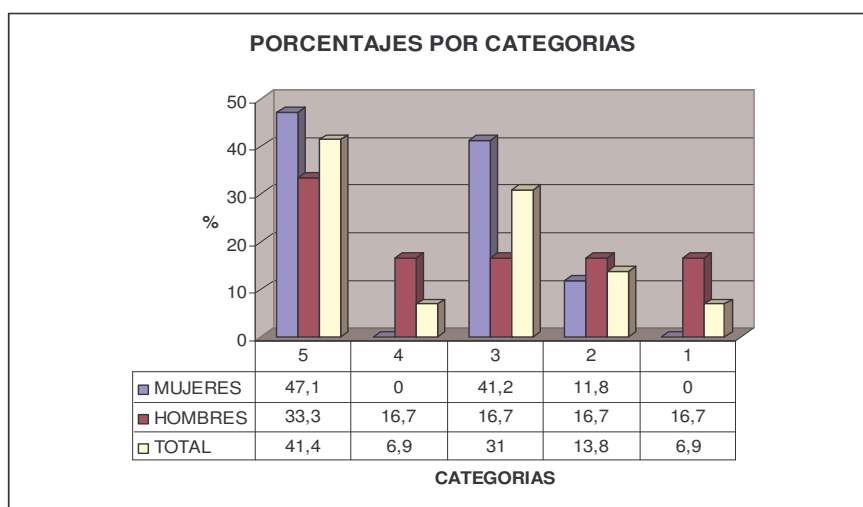
En concordancia con los ítems anteriores, se muestra un mayor porcentaje de mujeres que prefiere que sus errores sean corregidos de manera individual, sumando entre la categoría 4 y la 5 un 35,2% frente a un 25% de los hombres.

Esto muestra además que los estudiantes asumen que entienden mucho mejor la explicación si está es dada de manera personalizada y que además el hecho de que su error no sea conocido por todos crea menor sensación de inseguridad o frustración.

Pregunta 7: Como estudiante me gusta que el profesor de inglés nos incentive a corregir nuestros propios errores.

Escala de Likert: 0,45



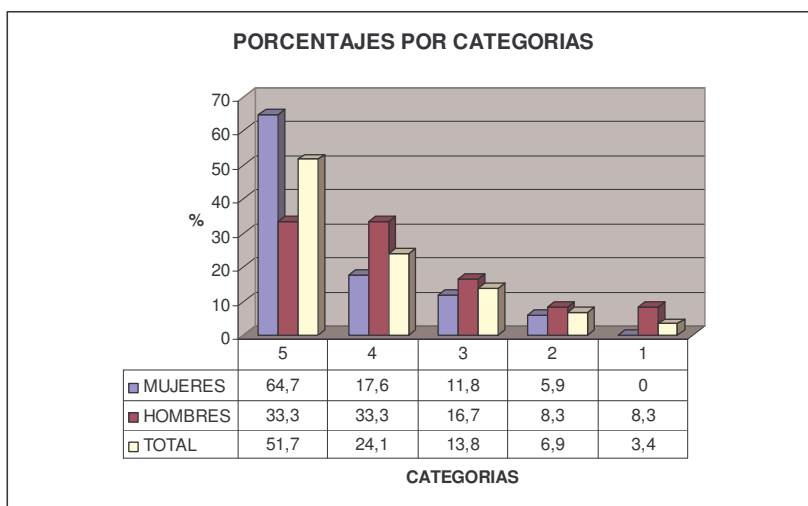
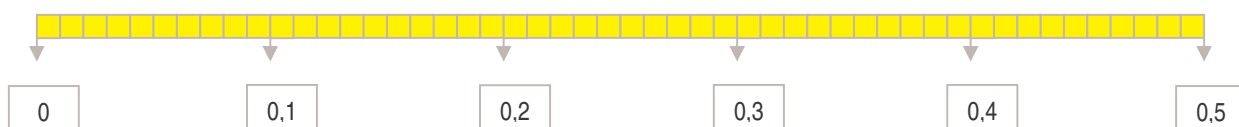


El registro obtenido con la escala de Likert muestra una actitud altamente favorable hacia el hecho de que el profesor incentive la autocorrección de los errores.

Discriminado por género, se observa que las mujeres se inclinan de manera más favorable hacia un trabajo de autocorrección incentivado por el profesor, alcanzando en la categoría 5 un 47,1%. En los hombres igualmente se presenta una actitud favorable, pero alcanzan un porcentaje de 50% sumando las categorías 4 y 5. Es claro que los estudiantes vinculan la autocorrección de los errores con el hecho de que el profesor utilice una metodología personalizada para la explicación.

Pregunta 8: Con frecuencia el profesor realiza ejercicios enfocados a despejar las dudas que se tengan acerca de la gramática y la sintaxis.

Escala de Likert: 0,5



El resultado obtenido en esta pregunta muestra que los profesores recurren sistemáticamente al uso de ejercicios para que los estudiantes corrijan los errores en la producción de textos escritos.

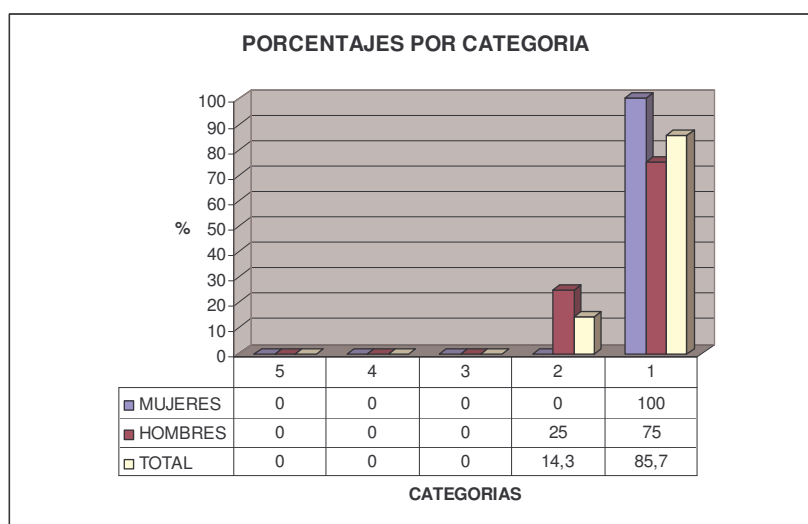
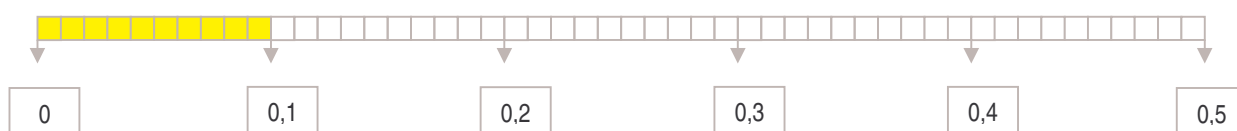
Resalta el hecho de que también en este ítem sean las mujeres las que más reconocen la utilización de este método por parte de los profesores. Este resultado guarda coherencia con lo obtenido en los ítems anteriores, por su

parte, los hombres muestran opiniones más repartidas, pero de todas formas reconocen el trabajo del docente en la realización de ejercicios.

*Resultados obtenidos de los profesores*

Pregunta 1: Cuando un estudiante comete un error durante la producción escrita lo ignoro.

Escala de Likert: 0,1

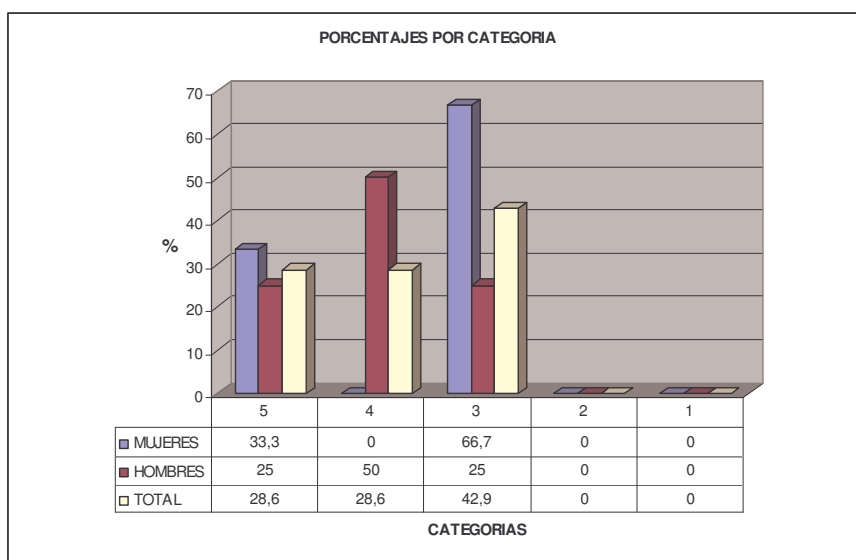
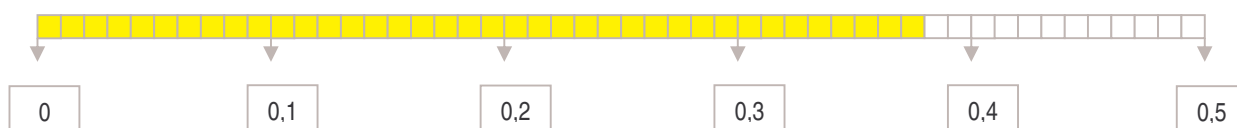


La escala de Likert nos muestra un resultado de 0,1, lo cual indica que los profesores no ignoran a los estudiantes cuando estos cometen errores en la producción escrita. Observando la tabla de porcentajes, vemos que las mujeres en su totalidad corrigen los errores, en tanto un 25% de

los hombres admite que ignora a los estudiantes pocas veces.

Pregunta 2: Subrayo el error y lo diagnostico en la margen utilizando un código apropiado.

Escala de Likert: 0,38

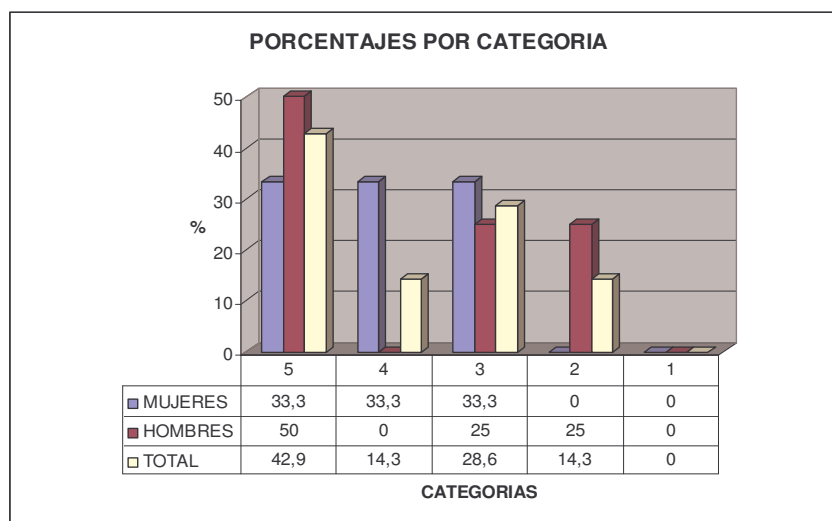
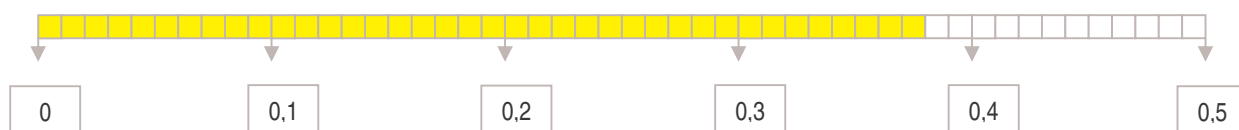


Según el índice obtenido con la escala de Likert, podemos concluir que la aceptación de los profesores hacia este método es alta, es decir, generalmente corrigen los errores con algún tipo de anotación para guiar a los estudiantes.

Los porcentajes muestran una mayor tendencia entre los hombres para utilizar siempre este método, pero las mujeres se concentran principalmente entre las categorías siempre y casi siempre, mientras un 25% de los hombres manifiestan que pocas veces utilizan este método. Analizados de manera global los porcentajes, se observa que las mujeres utilizan más sistemáticamente las anotaciones en la margen.

Pregunta 3: Permiso que el estudiante identifique y corrija el error por sí mismo.

Escala de Likert: 0,38



El resultado obtenido muestra que los profesores afirman utilizar este método de manera constante, dando importancia

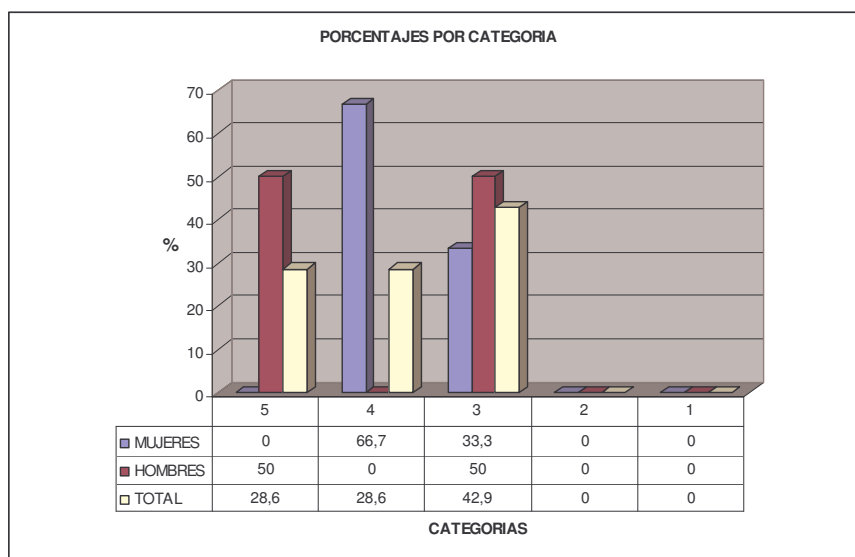
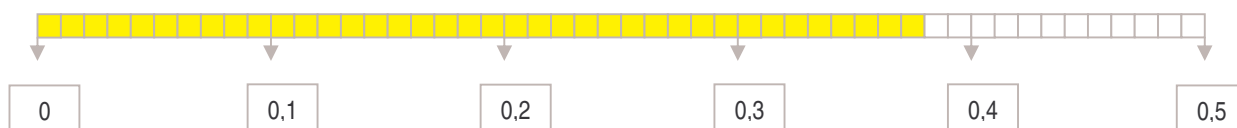


a la evaluación como un proceso de retroalimentación entre todos los sujetos al interior del aula.

La gráfica que muestra los porcentajes de las respuestas indica que los hombres tienden a utilizar más recurrentemente este método, pues un 50% afirma utilizarlo siempre. Las mujeres lo utilizan, pero no lo priorizan sobre otras formas de corrección de los errores. También se muestra que es un método al que siempre se recurre, ningún profesor dice que nunca lo utilice.

Pregunta 4: Explico el error y lo corrijo en el tablero.

Escala de Likert: 0,38

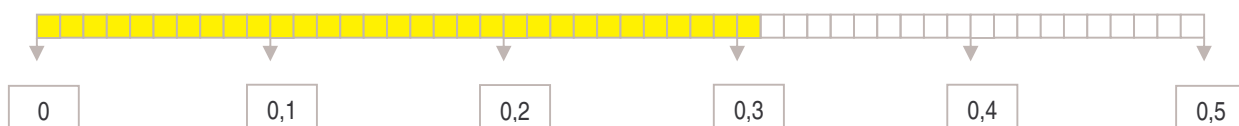


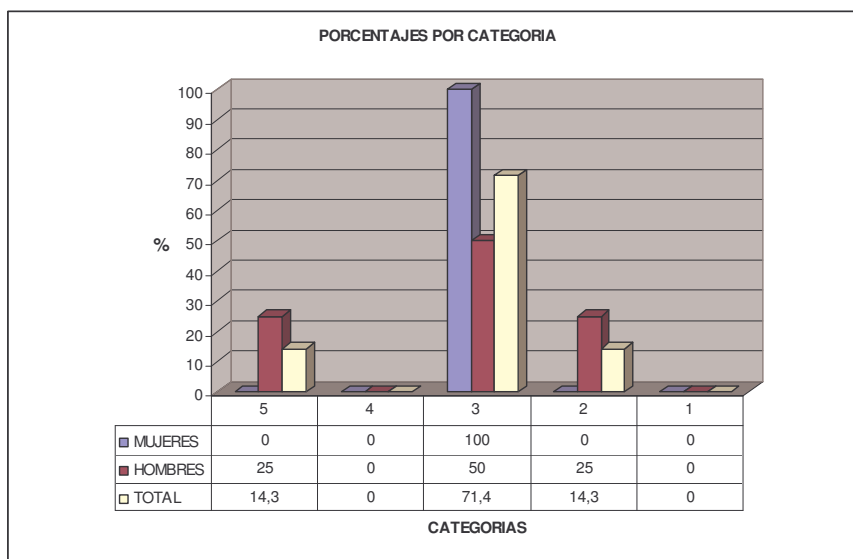
El índice de la Escala de Likert muestra una actitud favorable por parte de los profesores hacia este método, esto concuerda con los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los estudiantes, donde ellos reconocen este método como el más utilizado por los profesores y confirma, para el caso de los colegios estudiados, que también guarda relación con el número de estudiantes por salón, pues resulta práctico desde el punto de vista del manejo del tiempo y del grupo.

Tanto hombres como mujeres utilizan intensivamente este método; los hombres en un significativo porcentaje del 50% dicen utilizarlo siempre, mientras un 66,7% de las mujeres afirman que casi siempre hacen uso del tablero para la corrección de los errores. En ambos casos el 100% es colmado hasta la categoría tres, es decir que al menos algunas veces se recurre a este método.

Pregunta 5: Solicito la participación de otro estudiante para que corrija el error en el tablero.

Escala de Likert: 0,31





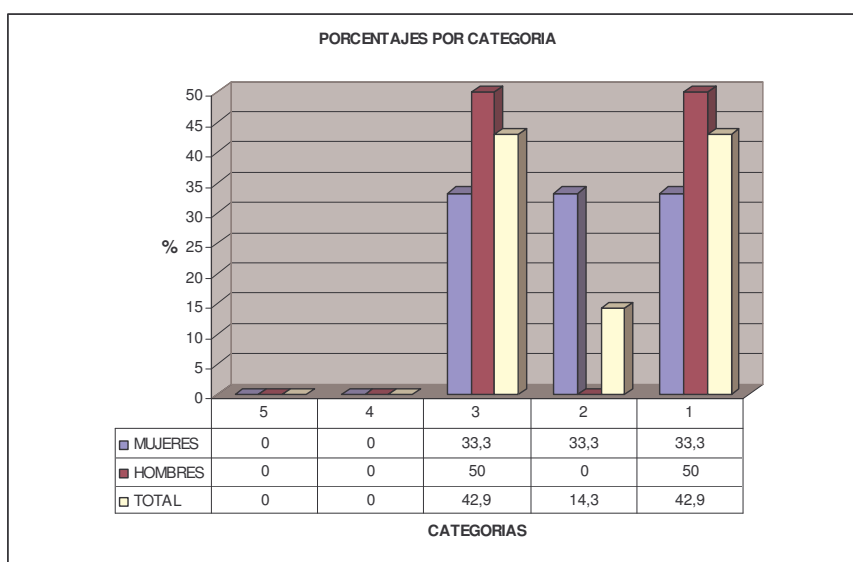
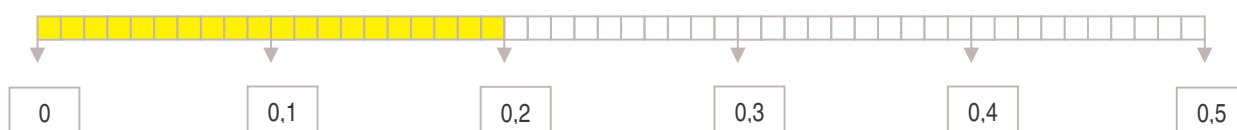
El índice obtenido en Escala de Likert de 0,31 muestra favorabilidad hacia este método. Esto nuevamente muestra concordancia con los ítems donde se ha indagado por la utilización del tablero como medio para corregir el error en la producción escrita.

Sin embargo, los resultados obtenidos muestran que no es la forma más habitual de utilización del tablero, frente a la explicación dada por el mismo profesor. Las mujeres muestran una mayor aceptación de esta forma de trabajo en el aula de clase, pues el 100% lo utiliza por lo menos algunas veces; en tanto que los hombres si bien en un 25% aceptan utilizarlo siempre, también un 25% afirma que pocas veces lo hacen.

Este resultado también guarda relación con la poca aceptación de los estudiantes frente a la corrección de errores en público.

Pregunta 6: Subrayo el error pero no lo clasifico.

Escala de Likert: 0,2



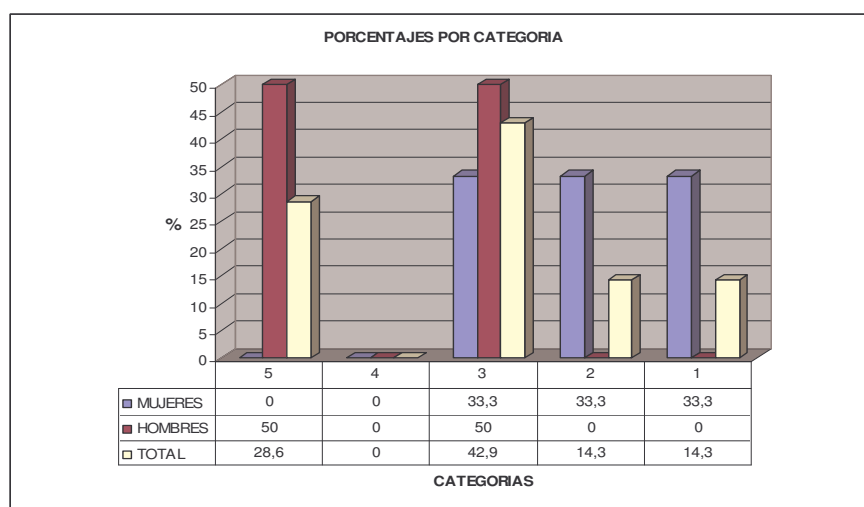
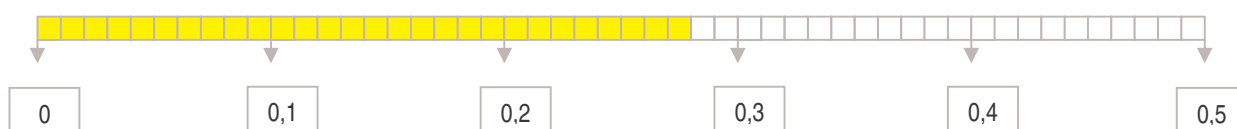
La escala de Likert muestra que los profesores, en concordancia con el ítem 2, afirman utilizar el diagnóstico y la clasificación de los errores además de subrayarlos.

De todas formas el hecho de que un 33,3% de las mujeres y un 50% de los hombres reconozcan que algunas veces subrayan y no lo clasifican, es un indicativo de que no es

un método que genere una opinión de consenso entre los profesores. Esto coincide también con la percepción de los estudiantes quienes no lo consideran un método muy utilizado por sus profesores.

Pregunta 7: Indico a mis estudiantes que deben consultar acerca del error.

Escala de Likert: 0,28



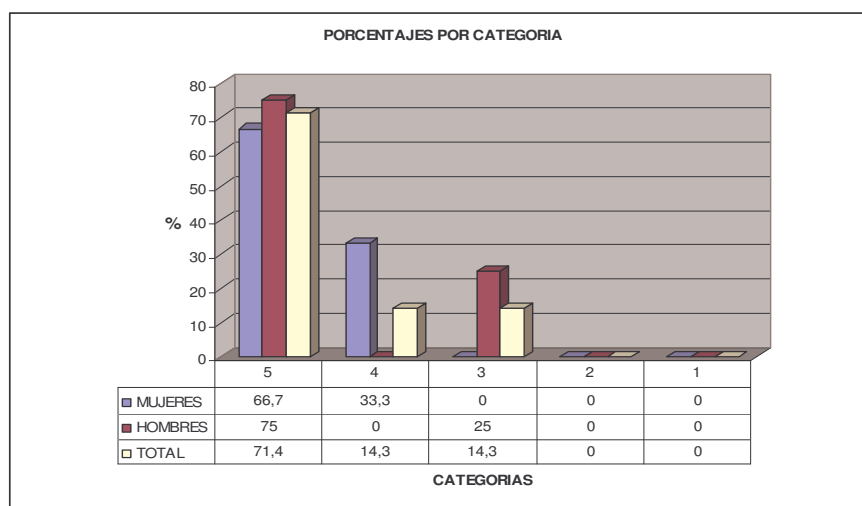
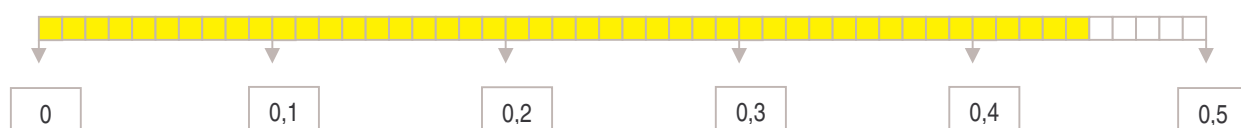
El resultado mostrado por la Escala de Likert muestra un nivel de aceptación que tiende a no ser favorable respecto a este método.

Sin embargo, esta tendencia es determinada principalmente por las mujeres, quienes en un 66% reconocen

que pocas veces o nunca lo utilizan; en tanto los hombres muestran una mayor aceptación ya que el 50% afirma que siempre lo utilizan en sus clases. Si se ven los resultados como promedio, vemos que el 43% de los profesores lo utiliza sólo algunas veces. Esto muestra los profesores no emplean el trabajo propio de los estudiantes como un medio para la corrección de errores.

Pregunta 8: Utilizo el error como base para la explicación encaminada a corregirlo.

Escala de Likert: 0,45

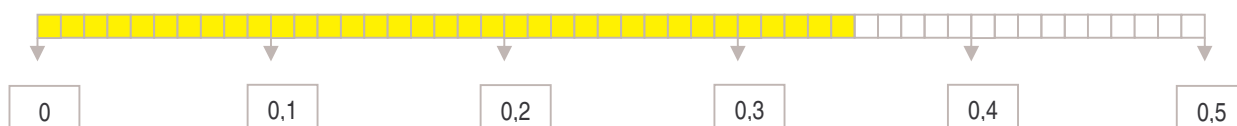


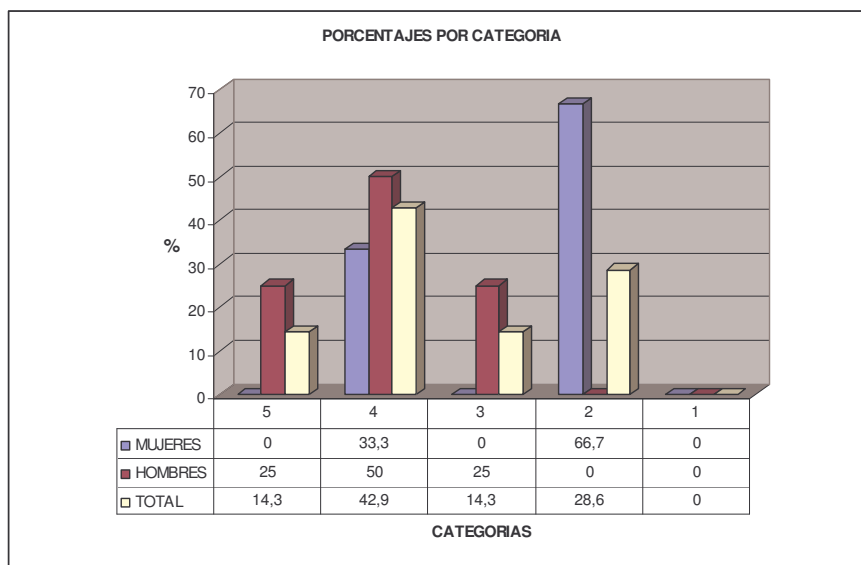
El resultado muestra la utilización del error como una herramienta pedagógica de amplia utilización por parte de los profesores para la enseñanza de la lengua extranjera.

Un alto porcentaje tanto de hombres como de mujeres afirma utilizar el error como base para sus explicaciones. Nadie desconoce el error como un elemento de ayuda para sus explicaciones. Es llamativo que un 25% de los hombres reconozca que sólo algunas veces utiliza los errores cometidos por los estudiantes en sus producciones escritas como base para su explicación y corrección. Vistos los resultados de manera global, las mujeres muestran una mayor tendencia a la utilización de este método.

Pregunta 9: Realizo ejercicios enfocados al conocimiento del vocabulario y la gramática del inglés.

Escala de Likert: 0,35





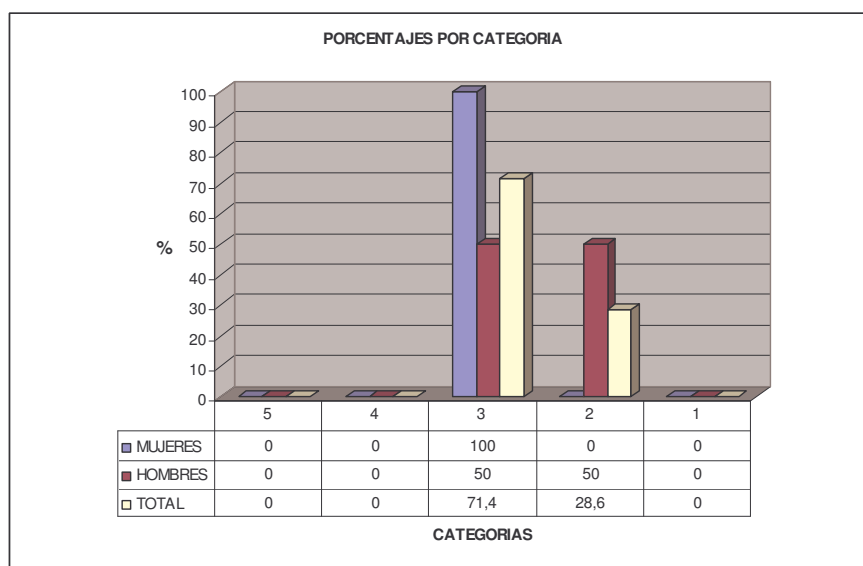
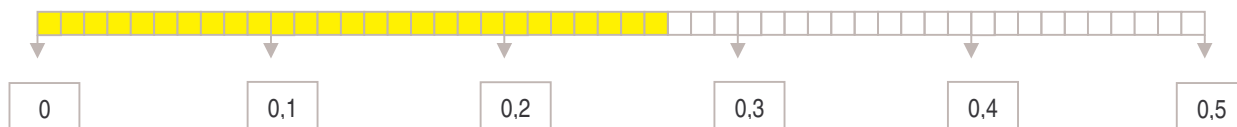
El índice de la Escala de Likert muestra un grado de aceptación favorable por parte de los profesores hacia la utilización de los ejercicios de vocabulario y gramática.

Las mujeres muestran una menor inclinación a la utilización de este método para la enseñanza del inglés, pues un 66.7% reconoce utilizarlo pocas veces, en contraposición un 50% de los hombres dicen utilizarlo casi siempre y un 25% siempre. Es la categoría 4, casi siempre, la que en conjunto muestra un alto nivel de utilización de este método por parte de los profesores en general.

Pregunta 10: Permiso que los estudiantes corrijan el trabajo de sus compañeros.

Escala de Likert: 0,27





Es un método que tiene un nivel medio de aceptación con un índice de 0,27 según la escala de Likert.

Es más alta la utilización de este método por parte de las mujeres, quienes en un 100% afirman utilizarlo algunas veces. Mientras tanto los hombres se reparten en porcentajes iguales entre algunas veces y pocas veces. Esto muestra coincidencia con el hecho de que los profesores no muestran como una tendencia fundamental en su trabajo en el aula de clase utilizar la retroalimentación entre los mismos estudiantes. Posiblemente esto se relaciona con el hecho de que los mismos estudiantes manifiestan que

prefieren que les corrijan de manera individual y que sus errores no sean expuestos ante sus compañeros.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La pedagogía actual demanda de parte de los docentes la aplicación de metodologías que aseguren la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, entendido este como una construcción permanente y dinámica del conocimiento. En nuestro medio, para el aprendizaje de una segunda lengua se deben tener en cuenta diversos factores que afectan el proceso de adquisición por parte de los estudiantes, entre los que se puede mencionar están: el comienzo tardío del proceso, en muchos casos sin cumplir con un programa bien diseñado; la descontextualización que no contempla la integración cultural de las dos lenguas; el tipo de materiales y textos que se utilizan y los bajos niveles alcanzados en las evaluaciones que miden las competencias respectivas. En ese sentido, la forma en que se hace la corrección de errores juega un papel fundamental para cualificar el proceso de adquisición de una lengua extranjera, por lo cual es válida la investigación permanente sobre la forma como en el aula se da este proceso y cómo es asumido tanto por los docentes como por los estudiantes.

La información obtenida en el estudio demuestra que los docentes en general ven el error asociado al proceso de escritura como un medio para generar nuevas explicaciones

sobre las estructuras gramaticales, ya sea reforzando lo ya trabajado o intentando nuevas formas para que el estudiante se apropie de los contenidos que se estén viendo. Por su parte, los estudiantes también entienden que a partir de los errores que ellos cometen en su producción escrita pueden lograr una mejor asimilación de la lengua extranjera, pero condicionan esta posibilidad a la forma como ellos se sienten mejor motivados cuando son corregidos por parte del profesor. Existe en este punto una diferencia notoria entre la forma como el profesor sustenta y asume que está utilizando la corrección del error como un instrumento pedagógico y en cómo los estudiantes interpretan a su vez esos métodos de corrección, generando contradicciones y tensiones en el aula a la que los profesores debe prestar mayor atención.

La motivación juega un papel esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, tal como lo sostienen los estudios de Norrish (1983), Brown (1987) y Brown (1994) citados en el capítulo 2 de este estudio. Los resultados obtenidos muestran que efectivamente los estudiantes se sienten poco motivados por algunos de los métodos de corrección que utilizan sus profesores, particularmente cuando estos tienen que ver con una exposición pública de sus errores; en contraposición, expresan su inclinación

hacia formas de corrección individuales, donde el profesor dedique más tiempo a cada estudiante e incentive el aprendizaje individual.

Aunque existen diferentes métodos y técnicas para trabajar la corrección del error en la producción escrita, se priorizan aquellos que permiten la explicación a todo el grupo, resaltando entre estas la utilización del tablero como medio que permite la explicación colectiva. Los estudiantes la aceptan y reconocen la utilización que los profesores hacen de estas, sin embargo les gustaría que se utilicen métodos como la consulta propia y explicaciones de carácter más individual. Sin duda, los métodos que priorizan la explicación colectiva sólo garantizan cumplir con los contenidos exigidos y los niveles de aprobación permitidos, pero no permiten la diferenciación de los problemas particulares para optimizar el aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque los profesores sostienen que utilizan de manera equilibrada diferentes técnicas, la percepción de los estudiantes es que técnicas como la consulta propia o incluso la corrección al margen son utilizadas sólo de manera intermitente.

# ANEXO

**CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES**  
**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS**  
**PROGRAMA INGLÉS -FRANCÉS**

**Institución** \_\_\_\_\_ **Género** \_\_\_\_\_

Por favor lea cuidadosamente los enunciados, luego marque con una x la respuesta.

1. Cuando un estudiante comete un error durante la producción escrita lo ignoro.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

2. Subrayo el error y lo clasifico en la margen utilizando un código apropiado.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

3. Permito que el estudiante identifique y corrija el error por sí mismo.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

4. Explico el error y lo corrijo en el tablero.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

5. Solicito la participación de otro estudiante para que corrija el error en el tablero.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

6. Subrayo el error pero no lo clasifico.
- |                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |
7. Indico a mis estudiantes que deben consultar acerca del error
- |                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |
8. Utilizo el error como base para la explicación encaminada a corregirlo.
- |                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |
- |                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |
9. Realizo ejercicios enfocados al conocimiento del vocabulario y la gramática del inglés para que mis estudiantes puedan superar los errores.
- |                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |
10. Permito que los estudiantes corrijan el trabajo de mis compañeros.
- |                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |



**CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES**  
**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS**  
**PROGRAMA INGLÉS -FRANCÉS**

**Edad** \_\_\_\_\_ **Género** \_\_\_\_\_ **Institución** \_\_\_\_\_

Por favor lea cuidadosamente los enunciados, luego marque con una x la respuesta que crea conveniente.

1. La forma como el profesor de inglés corrige los errores que se cometen en la producción escrita resulta motivante para seguir en el proceso de aprendizaje del inglés.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

2. Cuando un estudiante comete un error en un escrito el profesor lo corrige en el tablero permitiendo despejar las dudas que los demás puedan tener frente a este.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

3. Considero que el profesor de inglés corrige los errores de producción escrita de una manera clara y fácil de entender dando una explicación suficiente que sirve para no cometerlos otra vez.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

4. La forma como el profesor de inglés corrige mis errores crea frustración en mi.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

5. Siento inseguridad al desarrollar el ejercicio en el tablero pues temo cometer errores.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

6. Prefiero que el profesor de inglés corrija mis errores de manera individual y no en público.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

7. Como estudiante me gusta que el profesor de inglés nos incentive a corregir nuestros propios errores.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

8. Con frecuencia el profesor realiza ejercicios enfocados a despejar las dudas que se tengan acerca de la gramática y sintaxis del inglés.

|                |                 |         |
|----------------|-----------------|---------|
| 5 siempre      | 3 algunas veces | 1 nunca |
| 4 casi siempre | 2 pocas veces   |         |

## BIBLIOGRAFÍA

- Bastidas, J. (1991). EFL Learning and Teaching Problems.  
Pasto: Universidad de Nariño.
- Brown, D. (1994). Principles of Language Learning and  
Teaching. New Jersey: Paramount Communication Company.
- Byrne, D. (1988). Teaching Writing Skills. England:  
Longman publishers Inc.
- Chaudron, C. (????). Second Language Classrooms. Cambridge:  
Cambridge University Press.
- Corder, P. (1993). Techniques in Applied Linguistics.  
Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1987). Foreign and Second Language  
Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norrish, J. (1983). Language Learners and Their Errors.  
London: Macmillan publishers.
- Sanchez, A. (1995). The Analysis of the Error in Writing.  
Pasto: Universidad de Nariño.