



**UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NÚCLEO SUCRE  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES ORALES EN LAS  
CLASES DE INGLÉS, DE LOS ESTUDIANTES DE TURISMO  
DEL IUT “DR. DELFÍN MENDOZA” DE TUCUPITA, ESTADO  
DELTA AMACURO.**

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magíster Scientiarum en  
Educación, Mención Enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

Autor: Lic. Andrés Cequea Pitre

Tutor: Dr. José Beria

Cumaná, diciembre de 2009

## INDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO.....	ii
LISTA DE TABLAS.....	iv
RESÚMEN.....	v
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	3
EL PROBLEMA.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.....	6
1.21 Objetivo general.....	6
1.2.2 Objetivos específicos.....	7
1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION DEL ESTUDIO.....	7
CAPÍTULO II.....	9
MARCO TEÓRICO.....	9
2.1.Antecedentes de la Investigación.....	9
2.2.Bases Teóricas.....	14
2.2.1 Hipótesis del Análisis Contrastivo.....	17
2.2.2.El Análisis Contrastivo y los Modelos Lingüísticos.....	18
2.2.3.Metodología del Análisis Contrastivo.....	18
2.2.4 La Comparabilidad: El Problema de la Equivalencia.....	19
2.2.5 Críticas al Análisis Contrastivo.....	20
2.2.6.-Análisis del error tradicional.....	20
2.2.7.Las Metas del Análisis del Error Tradicional.....	21
2.2.8.La Metodología del Análisis del error.....	21
2.2.9.Resurgimiento del interés por el Análisis del error.....	22
2.2.10.La reorientación del Análisis del error.....	23
2.2.11.La Noción del error.....	24
2.2.12.Errores contra equivocaciones.....	24
2.2.13.Competencia y Ejecución.....	27
2.2.14 Metas del Análisis del error.....	28
2.2.15.Los datos y el método del Análisis del error.....	29
2.2.16.¿Está obsoleta la noción del error?.....	30
2.2.17.Realimentación Correctiva.....	31
CAPITULO III.....	34
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
3.1 Preliminares.....	34
3.2 Tipo de Investigación.....	34

3.3 Diseño de la Investigación.....	35
3.4 Población.....	35
3.5.Recolección de los datos.....	36
3.6.Procedimiento.....	36
3.7.Análisis de los datos.....	37
CAPITULO IV.....	41
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	41
CAPÍTULO V.....	52
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	52
Conclusiones.....	52
Recomendaciones.....	53
CAPÍTULO VI.....	55
ELABORACIÓN DE UN DICCIONARIO PERSONALIZADO DE ERRORES, (DPE).....	55
Objetivo general.....	57
Objetivos específicos.....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
HOJAS DE METADATOS.....	67

## **DEDICATORIA**

A la memoria de mi padre Andrés Avelino quien un día se marchó sin despedirse y que donde se encuentre debe estar lleno de felicidad por el logro de su apreciado hijo.

A mi sucesor Milton Andreich,. quien sigue mis pasos y muy pronto se titulará como flamante profesor de inglés. ¡Adelante hijo!

## **AGRADECIMIENTO**

Para la realización de este trabajo de investigación tuve siempre la motivación y el apoyo de muchas personas quienes me ayudaron a entender que nunca es tarde y que a la segunda va la vencida.

En primer lugar quiero agradecer al supremo creador por darme la fortaleza para seguir adelante en los momentos de tropiezos y por haber colocado en mi camino a ese grupo de personas especiales, las cuales menciono a continuación:

A mi asesor y amigo el Dr. José Beria por su sapiencia, apoyo y conocimientos aportados para la culminación de este trabajo.

A los profesores de la maestría que dejaron huellas en nosotros, compartiendo experiencias y conocimientos: Aura Marina Rodríguez, Malvina Vargas, José Sánchez, Ezequiel Salazar, Carlos Pérez, Darío Zorrilla, Máximo Rodríguez, José Luis Flores y José Vallejo.

A todos esos colegas del Tecnológico que me permitieron estar en sus clases tomando nota y grabando su actuación.

A mi esposa Migdalia, a mis hijos e hijas: Kiss Andreína, Milton Andreich, Christian Andrés, Christina Andreíxa y Viangi Paola, quienes en todo momento jugaron un papel fundamental durante la maestría, bien sea como fuente de inspiración o ayudándome en todo lo posible.

Mención especial para mis compañeros de aventura por tantos años en Cumaná,: Belkys Córdova, Elis Carrasquel, Lorbis Barreto, Cruz Bucarito, Yangelis López, Survey Lara, Eleazar Reyes, Alexis Lezama, Louisa Weston,

Rosita Marcano, Carlos Villalba y Marga González, cuyas manos amigas tienen un alto porcentaje de participación en este logro.

Finalmente no se puede cerrar esta sección sin dejar de mencionar a una persona que siempre estuvo presta para aportar sus conocimientos de diseño, corrección y computación en general para darle forma definitiva al trabajo. A mi hermano, amigo y cuñado de toda la vida Ramiro Delgado, mis apreciaciones!

A todas y todos, MUCHAS GRACIAS!

## LISTA DE TABLAS

Universidad de Oriente  
Núcleo Sucre.  
Maestría en Educación,  
Mención Enseñanza del Inglés.

**LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES ORALES EN LAS CLASES DE INGLÉS  
DE LOS ESTUDIANTES DE TURISMO DEL I.U.T. Dr. “DELFIN MENDOZA” DE  
TUCUPITA, ESTADO DELTA AMACURO.**

Autor: Licdo. Cequea Pitre, Andrés E.  
Tutor: Dr. José Beria  
Año:2009

**RESÚMEN**

Esta investigación se inició a partir de una realidad palpable que vivimos día a día los docentes de inglés cuando nos vemos en la necesidad imperante de corregir a nuestros alumnos ante la presencia de los inevitables errores que se van a suceder en todas las clases. El objetivo general del estudio consistió en describir las estrategias de corrección del error oral utilizadas por los docentes de inglés del área de Turismo del Instituto Tecnológico Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita, Estado Delta Amacuro. Se trata de una investigación descriptiva de campo no experimental, donde se recolectaron y analizaron los datos tomados directamente de la realidad. Comenzó la investigación con la identificación de las estrategias de corrección específicas utilizadas por los profesores de inglés para corregir los errores orales cometidos por los estudiantes, luego se clasificaron las respuestas dadas por los estudiantes de acuerdo con las categorías de Bondarenko, para al final ser analizados los tratamientos que le dieron los profesores a esos errores de acuerdo a las seis categorías desarrolladas por Lyster y Ranta, todo esto basado en las teorías del análisis del error, encontrándose que la forma de corrección más frecuentemente usada por los profesores fue la modificación (*recast*) y la repetición (*repetition*) se describieron las estrategias de corrección usadas por los profesores y finalmente se propusieron estrategias para animar a los estudiantes a participar activamente en la corrección de sus propios errores. Como conclusión tenemos que en el campo de la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el error siempre va a ocurrir. Lo más importante es enseñarle al estudiante a sacarle provecho para su mejoramiento.

**Palabras Claves:** Lingüística aplicada, análisis del error, realimentación correctiva.

## INTRODUCCIÓN

Las perspectivas sobre el tema de la corrección de los errores han sido propuestas de diversas maneras dependiendo del punto de vista del investigador que lo estudie. Por un lado los defensores del enfoque audio lingüístico promueven la no tolerancia de los errores de los estudiantes y recomiendan controlar los contextos lingüísticos para tratar de reducir los errores al mínimo. Por su lado los partidarios de los enfoques enfoque natural y comunicativo consideran la corrección del error contraproducente e innecesaria dándole mayor énfasis a la participación del estudiante.

En los últimos años, el interés por el tema del tratamiento del error en la enseñanza comunicativa del lenguaje ha aumentado considerablemente. Se han realizado muchas investigaciones sobre los diferentes tipos de realimentación y las respuestas de los estudiantes a esas realimentaciones.

El objetivo principal del presente estudio es determinar cómo los profesores de inglés en el área de Turismo del Instituto Universitario de Tecnología Dr. "Delfín Mendoza" de Tucupita tratan el error oral que en las clases diarias cometen sus estudiantes y las respuestas de éstos a esa realimentación correctiva

Uno de los aspectos más relevantes del presente estudio es que los resultados obtenidos pueden ser extrapolados para el tratamiento del error oral en la enseñanza/aprendizaje de la lengua warao, la cual es también impartida a estos estudiantes en el primer semestre.

El trabajo comienza con una descripción detallada del contexto educacional donde se realizó la investigación de campo para recolectar la data, conjuntamente con una definición precisa del problema de estudio. luego se especifican los objetivos de la investigación, el objetivo general de la misma conjuntamente a los cuatro específicos que nos llevaron a las conclusiones obtenidas, junto a la relevancia y justificación del mismo.

El segundo capítulo está dedicado al desarrollo del marco referencial, detallando los estudios previos realizados en esta importante área de estudio, así como un recorrido por la bibliografía especializada en el tema de la corrección del error, buscando siempre sacarle el máximo provecho para nuestro trabajo.

En el capítulo III se justifica el porqué se escogió la metodología descriptiva para llevar a cabo esta investigación, se hace también una descripción detallada porqué se usa una población finita como muestra, especificando además los instrumentos de recolección de datos, terminando con la descripción de los procedimientos utilizados para recoger esa data de la realidad.

Se hace hincapié en el capítulo IV en la descripción teórica de los errores cometidos por los estudiantes, así como también las técnicas de corrección del error utilizadas por los docentes y finalmente las respuestas dadas por los estudiantes. Se describen y analizan cada una de las técnicas de retroalimentación encontradas, conjuntamente con las respuestas dadas por los estudiantes.

En el capítulo V se exponen los resultados del tratamiento, análisis y presentación de los resultados, con las conclusiones a las que se llegó después del tratamiento de la data, conjuntamente con las recomendaciones que van a llevar a mejorar el proceso de enseñanza del inglés o del Warao en el área de Turismo del I.U.T. Dr. "Delfín Mendoza".finalizando con una propuesta metodológica para lograr involucrar a los estudiantes en la corrección de sus propios errores. Finalmente en el capítulo VI se incluye una propuesta que se puede realizar con los alumnos para incentivarlos a ser copartícipes en la corrección de sus propios errores.

# **CAPITULO I**

## **EL PROBLEMA**

### **1.1 Planteamiento del problema**

Es muy triste constatar que después de 5 años en el liceo cursando la asignatura ingles como materia obligatoria del pensum de estudios en los estudiantes de los Subniveles de Básica, Media, Diversificada y Profesional de Venezuela, estos no posean al graduarse de bachilleres más que el dominio de ciertas expresiones y vocabulario muy limitado. Cabe preguntarse de inmediato, ¿Porqué cursar ingles si no me va a servir de nada? O mejor dicho en otras palabras no aprendo nada. Durante la permanencia del autor de este estudio en las aulas de clases por mas de veinte años laborando en instituciones de Básica, Media y Diversificada y a nivel de academias y universidades, se ha evidenciado siempre la misma situación, participantes que toman la asignatura inglés porque no tienen otra opción y la cursan más por obligación que por obtener los provechos que en el mundo globalizado de hoy día tiene dominar el idioma inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

Para nadie es un secreto que el aprendizaje y dominio de una segunda lengua es vital para cualquier ser humano que quiera relacionarse con sus semejantes de otras culturas y razas en todo el mundo, importancia que se duplica si esa segunda lengua es el idioma considerado universal; el inglés.

Los estudiantes de Turismo de toda Venezuela no escapan de estarealidad, incluidos los que van a estudiar inglés como profesión, con el agravante de que estos estudiantes de Turismo si necesitan el inglés como herramienta principal para interactuar a diario con personas venidas de otras latitudes, quienes en su gran mayoría si no son nativos de la lengua inglesa, la utilizan con destreza como segunda lengua, tal es el caso de los

alemanes, holandeses, suizos y franceses que nos visitan, sólo por mencionar unos.

Tratando de encontrar respuestas científicamente válidas a todas las interrogantes que nos podamos formular ante la situación evidenciada y plasmada en los párrafos anteriores, se procura tratar de determinar lo que sucede realmente en las aulas de clases del Instituto Universitario de Tecnología Dr. "Delfín Mendoza" de Tucupita, Estado Delta Amacuro, en el área de Turismo, asignaturas Inglés I, II, III, IV y V en lo referente a los errores orales que inevitablemente van a cometer los estudiantes en su participación diaria y activa en clases y cómo, cuándo y con qué retroalimenta el profesor esos errores cometidos.

Las herramientas esenciales de cualquier estudiante de turismo en un país de habla hispana, además de sus conocimientos específicos en el área, está la de expresarse con fluidez en el idioma inglés ya que esto le permitirá desenvolverse con solvencia en su vida profesional cuando interactúe con extranjeros quienes en su gran mayoría, si no son nativos del idioma, lo tienen como segunda lengua. En tal sentido Vila (1993) sostiene:

Desde un aspecto universal el idioma es un medio de superación puesto que es un fin en sí, pues capacita al individuo para un mejor aporte a la sociedad en que vive a través del desarrollo de sus capacidades crítico-comparativas, desde un mayor conocimiento, y del consecuente estilo de su potencial creador.(P.7).

De las palabras de Vila podemos deducir que el lenguaje es un fenómeno social a través del cual los individuos manifiestan su cultura. Sin embargo, la enseñanza de idiomas en muchos casos, especialmente el inglés como lengua extranjera no ha cumplido con los fines y propósitos para lo que se hace una alta inversión. Se puede encontrar, por ejemplo en Venezuela los bachilleres que ingresan al nivel de educación superior no poseen los conocimientos y destrezas necesarias que los capaciten para

comprender y expresarse oralmente en el idioma inglés, a pesar de haberlo estudiado por cinco años a nivel de Básica y Diversificado.

Por ello es que se hace absolutamente necesario buscar la explicación a este archiconocido hecho. ¿Será el método utilizado? ¿Serán los estudiantes? O ¿Serán los profesores? En éste caso muy particular se evidencia claramente que los estudiantes, futuros Técnicos Superiores en Turismo, presentan serias dificultades en el uso y manejo del idioma inglés, tanto desde el punto de vista de la comunicación en general, como en todo lo concerniente a su profesión.

Esto nos lleva a pensar si la actuación del docente en el aula y el uso de los métodos para la enseñanza del idioma no motivan al estudiante a participar activamente en su proceso de formación integral, estará repercutiendo en su casi total rechazo hacia la asignatura inglés.

La educación actual en el país reclama profundos cambios tanto en la actuación de los docentes como la de los alumnos, asignándoles a estos últimos un papel más activo en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los estudiantes de inglés del Instituto Universitario de Tecnología Dr. "Delfín Mendoza" de Tucupita parecen ajenos a esos cambios, notándose su pasividad y su temor a participar activamente en las clases de inglés. Además, no es tan difícil darse cuenta que tanto en el aula como fuera de ella, les cuesta expresarse en el idioma inglés. Es un hecho muy notorio que la gran mayoría de esos estudiantes tratan de evitar intervenir en clases y cuando se ven precisados a hacerlo muestran muchas fallas, además de inseguridad y temor.

Esta situación conduce a preguntarse si el estudiante, que va a egresar de la mención Turismo, no adquiere las competencias comunicativas en el idioma inglés, ¿Podrá desenvolverse de manera exitosa tanto en su trabajo como en su vida diaria?, ¿Cómo incentivan los profesores de inglés a sus estudiantes a participar en clases?, ¿Qué estrategias utilizan estos profesores

para corregir los inevitables errores que se cometen y que pueden o no inhibir al estudiante a participar activamente en clases?.

La otra cuestión fundamental que nos preocupa es la actitud de los profesores de inglés ante los errores cometidos, ¿corrigen al instante? ¿Utilizan técnicas grupales? ¿Dejan pasar el error?

Mucho se ha escrito en lo referente al análisis de los errores cometidos por los estudiantes en el aula de clases. Existe abundante literatura donde se aborda desde el punto de vista contrastivo el análisis de los errores tanto en inglés como en castellano, sin embargo del análisis y descripción del error oral cometido por los estudiantes en su interacción diaria en el aula de clases no se encuentra mucho.

Debido a esta realidad nace la inquietud de realizar un estudio, el cual desde un enfoque cualitativo, utilizando un método descriptivo de campo se intenta determinar cuales son las estrategias utilizadas por los docentes para corregir el error oral de sus estudiantes, clasificar las respuestas dadas por los estudiantes, evaluar las implicaciones que puedan tener esas estrategias de corrección en los alumnos y proponer otras que puedan animar a los estudiantes a participar activamente en la corrección de sus propios errores. Para lograr tales propósitos nos trazamos los siguientes objetivos:

## **1.2.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

Los objetivos que se plantearon para llevar adelante la investigación fueron los siguientes:

### **1.21 Objetivo general.**

Analizar cómo los profesores de inglés, del área de turismo del I.U.T. Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita, tratan el error oral que cometen sus estudiantes.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Para alcanzar este objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar los errores orales más comunes cometidos por los estudiantes
2. Identificar las estrategias utilizadas por los profesores de inglés del área de turismo del I.U.T. Dr “Delfín Mendoza” para corregir los errores orales cometidos por sus estudiantes.
3. Proponer estrategias que incentiven a los estudiantes a participar en la corrección de sus propios errores.

## 1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

El aporte y la importancia que tuvo el trabajo fue determinar cuales son los errores orales cometidos por los estudiantes de inglés en el área de Turismo del I.U.T. Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita y el tratamiento que le dan los profesores a esos errores para corregirlos, buscando de esta manera minimizarlos, utilizando para ello las estrategias adecuadas que lleven al estudiante a participar en su propia formación.

Este Trabajo especial de Grado es un aporte para la Universidad de Oriente ya que trata un tema de mucha importancia que no ha sido investigado en toda su extensión y que merece ser considerado con mayor profundidad en estudios posteriores.

De igual manera los resultados de este estudio van a servir para que los docentes de inglés y también los estudiantes tomen cartas en el asunto

profundizando en la corrección de sus errores orales utilizando para ello las técnicas más adecuadas, conociendo ya cuales son sus errores y el tratamiento que se puede aplicar.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes de la Investigación**

El problema de la reacción de los hablantes nativos cuando tienen frente a sí a un aprendiz de esa lengua que comete errores al hablar ha tomado muchas direcciones dependiendo del enfoque que tenga el investigador que aborda el problema. Es así como el caso ha sido examinado en términos de evidencia negativa por varios lingüistas (por ejemplo White, 1989), y como reparación por analistas del discurso (por ejemplo, Kasper, 1985) y también como retroalimentación negativa por psicólogos (por ejemplo, Annet, 1969); como retroalimentación correctiva por profesores de segundas lenguas, (Fanselow, 1977) y como concentración en la forma en estudios más recientes en salones de clases de estudiantes de segundas lenguas, (por ejemplo, Lighbown y Spada, 1990; Long 1991).

Como se puede notar las diferentes corrientes conducen a estudios variados usando enfoques distintos en la recolección de los datos, lo cual puede ser de poca ayuda para el profesor de aula que revisa la literatura existente buscando ayuda para tratar de resolver el problema de cómo tratar de manera práctica los errores que cometen los estudiantes en el aula de clases cuando se comunican con el docente o entre ellos mismos.

Existen para este propósito un buen número de discusiones del tratamiento del error en los salones de clases (Allwright y Bailey, 1991; Chaudron, 1988; Dekeyser 1993). Todos estos investigadores han retomado las inquietudes de Hendrickson (1978, Pág. 387) quien editó uno de los

primeros compendios del tratamiento de la corrección del error en el salón de clases. Este investigador se preguntaba:

¿Deberían corregirse los errores de los aprendices?

¿Cuándo deberían corregirse?

¿Cuáles errores deberían corregirse?

¿Cómo deberían ser corregidos?

Quién debería hacer la corrección?

Después de más de veinte años de investigaciones, no estamos ni cerca de responder satisfactoriamente esas preguntas. Algunas de ellas han recibido más atención que las otras. Por ejemplo la pregunta si los errores deberían ser corregidos en su totalidad ha sido más investigada bajo el enfoque de “atención a la forma” en los salones de clase de Second Language Acquisition (SLA).

Estos estudios se han basado más que todo en diseños experimentales con pre y post tests y la enseñanza de un rasgo específico de la lengua extranjera. Otros estudios fueron conducidos en la forma de clases intensivas de English as a Second Language (ESL) en Quebec por Spada y Lightbown, (1993); White, (1991); White, Spada, Lightbown y Ranta, (1991) han examinado el efecto de una combinación de enfoques proactivos y reactivos tomando en cuenta ambos, materiales instruccionales y libros de texto basados en el error; sin obtener ninguna luz sobre la efectividad de la corrección propia del error. Otros estudios han tratado la retroalimentación exclusivamente usando un enfoque experimental altamente controlado. En los estudios de Carroll, Roberge y Swain (1992), los sujetos adultos fueron entrenados y retroalimentados (o no) sobre las reglas de sufijación en francés, mientras que Carroll y Swain (1993) investigaron los efectos de diferentes tipos de retroalimentación en el aprendizaje de la regla de la alternación dativa en inglés, también con adultos. Es muy difícil determinar la relevancia de estos estudios en el tratamiento de los errores de los aprendices durante la interacción comunicativa en ambientes escolares, particularmente con jóvenes aprendices.

Un estudio cuasi-experimental que examinó el efecto de la corrección del error es el de Dekeyser (1993). El estudio involucró a dos profesores de

francés como segundo idioma en clases de secundaria en Bélgica. El experimento duró un año escolar completo. A uno de los profesores se le pidió que corrigiera a los estudiantes con frecuencia y explícitamente como fuera posible durante las actividades comunicativas, mientras que al otro se le pidió que evitara las correcciones en esas actividades. No se trató ninguna forma específica del idioma. El proceso de enseñanza fue monitoreado constantemente y el análisis del comportamiento de los profesores confirmó que los procedimientos estaban siendo implementados como se esperaba. Para evaluar el efecto del tratamiento del error, se administraron una serie de medidas de la capacidad del segundo idioma, las cuales fueron administradas al principio y al final del año escolar. Además se adicionaron medidas de las variables tales como las aptitudes para aprender idiomas extranjeros del aprendiz, la motivación extrínseca y la ansiedad que le producían las clases de francés. Dekeyser (1993) concluyó que la corrección del error no tenía un efecto determinante en la competencia del estudiante en el segundo idioma pero sí interactúa con las variables del aprendizaje.

En contraste con la orientación experimental de los estudios que han examinado la utilidad de la corrección del error, las otras preguntas que se hizo Hendrickson (relativas al cuándo, cómo, y cuál) han sido tomadas muy en cuenta por estudios observacionales de algunos profesores en sus propias clases. De esta manera se tiene un estudio hecho por Fanselow (1977) que involucró el análisis de la transcripción de 11 profesores quienes fueron firmados enseñando la misma lección, Fanselow concluyó que había mucha ambigüedad en las señales dadas por los profesores. Otro estudio en escala menor fue reportado por Kasper (1985) en el cual se hicieron comparaciones entre dos tipos de secuencias de correcciones, una basada en la forma y la otra en la comunicación de una lección de inglés en un liceo Danés. Kasper encontró que la conducta del profesor y los alumnos variaban dependiendo del enfoque comunicativo de la lección.

Ahora tomando en cuenta investigaciones a gran escala tenemos a Chaudron (1977, 1986, 1988) cuyo estudio va a ser de gran relevancia para este trabajo. Observó a tres profesores de francés en clases de inmersión total (de los grados 8° y 9°) enseñando tanto el sujeto-materia y el idioma francés en dos tiempos diferentes en un año escolar. Del análisis de las transcripciones se dividió un modelo intrincado del proceso de corrección del error que permite hacer comparaciones entre los tipos de reacciones del profesor y de los alumnos. El propósito de este estudio, sin embargo, estuvo en las prioridades de los profesores en términos de los tipos de errores (morfológicos, sintácticos, de contenido, etc.) que ellos enfatizaron. Estos profesores mostraron preferencia por corregir errores en las clases de idiomas al principio del año escolar y no al final del mismo. Chaudron (1988), examinó también la relación entre los diferentes tipos de repetición del profesor y de la escala de respuestas correctas del estudiante que siguieron a la retroalimentación. Encontró que los estudiantes eran más propensos a producir una respuesta correcta cuando el profesor reducía las producciones del aprendiz para aislar el error y enfatizaba a través de un tono interrogante.

Hamayan y Tucker (1980) examinaron los aspectos específicos de entradas del profesor provistas por clases de inmersión en francés y también de francés como primer idioma en los grados 3 y 5 en el área de Montreal. Una parte del estudio se centró en las estrategias de enseñanza, incluyendo prácticas de corrección de los errores encontrando diferencias significativas entre el lenguaje 1 y el 2.

Lyster y Ranta (1977) en su estudio *Corrective Feedback and Learner Uptake*, desarrollaron un modelo de seis categorías (Modificación, inducción, retroalimentación metalingüística, repetición, solicitud de aclaración y la corrección explícita) especialmente diseñado para estudiar los diferentes movimientos en una secuencia de movimiento del error. Encontraron que la mayoría de los profesores utilizan la modificación (*recast*) a pesar de la

inefectividad de esta estrategia para inducir al estudiante a generar correcciones de sus errores.

Este estudio viene a ser de gran importancia para la presente investigación ya que proporciona las categorías de realimentación que son base para el desarrollo del presente trabajo, constituyéndose así en un antecedente directo del mismo.

En el ámbito latinoamericano nos encontramos en Colombia con el trabajo de Schulz (1996, 2001) quien condujo dos estudios basados en las creencias de los profesores colombianos y americanos quienes eran partidarios de los beneficios de la instrucción explícita de la gramática y de la corrección del error en el aprendizaje del inglés.

Este estudio es tomado como referencia de la presente investigación por tratar la corrección del error de manera explícita y espontánea.

También en Colombia, Barcacer, (2006) de la Universidad de Bucaramanga, en su estudio *La Corrección del Error en Clases de Inglés como Lengua Extranjera* también trabajó con las seis categorías desarrolladas por Lyster y Ranta (1977) encontrando que la modificación (*recast*) es la forma implícita preferida para dar la realimentación, conjuntamente con la inducción (*elicitation*) y la repetición.

Existe una relación directa entre este trabajo de Barcacer y la presente investigación. Este estudio también está basado en las seis categorías desarrolladas por Lyster y Ranta (1977) para corregir los errores de los estudiantes, con la diferencia de que Barcacer trabajó con errores orales y escritos y en la presente investigación se tratan sólo los errores orales.

Fernández de Amo, María (2008) en su estudio *Una Visión Afectiva del Error en el Aula de Inglés* estudió la actitud muchas veces excesivamente crítica del docente ante el error lo que genera sentimientos negativos en el estudiante. Como resultado encontró que los errores no responden exclusivamente a las categorías estándar conocidas, sino que pudiera establecerse una nueva dimensión de éste conocida como “error afectivo”.

La única relación de esta investigación con este trabajo es el tratamiento del error oral, pero con la diferencia que la autora trata el error desde una dimensión distinta (la afectiva), tomándose este estudio sólo como referencia.

En la literatura revisada en nuestro país nos encontramos en la Universidad de Oriente con el trabajo de Figueroa, (2005) titulado *Transferencia Negativa del Español al Inglés en los errores Morfo-sintácticos de escritura*. Los resultados de este estudio muestran que la existencia de errores frecuentes atribuidos a la influencia del primer idioma sobre el segundo, deben ser analizados y explorados con detenimiento.

Aunque este trabajo trata sobre los errores cometidos por los estudiantes, es tomado sólo como referencia para los efectos del presente trabajo ya que está enfocado hacia otros objetivos.

Bondarenko, (2002 también aborda el tema del análisis del error en su estudio *Errores Gramaticales de los Estudiantes de Turismo* encontrando que para optimizar el aprendizaje de la gramática de un segundo idioma en el contexto comunicativo en la fase elemental e intermedia, es necesario complementar la enseñanza con un análisis estructural contrastivo entre el primer y segundo idioma del estudiante y usarlo como base para preparar materiales de clase y escoger el método pedagógico a aplicar.

Este estudio es de mucha importancia para la presente investigación debido a que la autora trabajó también con alumnos de Turismo, encontrándose diferencias en el tratamiento de los errores entre ambas investigaciones. Mientras Bondarenko trabaja haciendo comparaciones entre ambos idiomas, en este trabajo se hace énfasis en el tratamiento que le dan los profesores a los errores. Sin embargo, la clasificación de los errores usada por Bondarenko, van a servir de base para el presente estudio, por lo que ese trabajo es una referencia directa para el presente estudio.

## **2.2.Bases Teóricas**

Para ubicarnos en el contexto de esta investigación necesitamos hacer un recuento de lo que han sido hasta ahora los aportes más importantes en lo referente al tratamiento del error por parte de los investigadores. Se van a revisar los campos de estudio que tienen como propósito la corrección del error en el aula de clases.

Los “errores” cometidos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o de un idioma extranjero han sido siempre causa de preocupación para los investigadores; por supuesto, en el caso de este estudio, para los profesores de idiomas, especialmente los de inglés como idioma extranjero. Es por esto que se han elaborado largas listas de errores comunes preparados por profesores expertos en la materia o por estudiosos del tema.

En un esfuerzo por encontrar los orígenes psicológicos y lingüísticos de los errores se ha desarrollado el llamado enfoque sistemático para tratar todo lo referente a la predictibilidad, variabilidad y los otros factores que influyen en la producción de errores. De Esta manera el estudio del error en las clases de L2 siempre ha estado basado en el enfoque de moda al momento.

A fines de los años cincuenta las teorías conductistas proponían que el aprendizaje de una lengua extranjera solía pasar por la adquisición de una serie de hábitos, que consistían en la habilidad de producir, de manera automática, una respuesta determinada. El error bajo este enfoque era considerado un mal hábito que debía evitarse a toda costa, para que no se fijara en el estudiante.

Para tratar de explicar el porqué de los errores fueron varios los lingüistas que buscaron respuestas en el campo de la pedagogía al problema presente: Henry Sweet, Harold Palmer y Otto Jaspersen entre otros estuvieron preocupados por la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, fue Charles Fries (1945) quien finalmente estableció el análisis contrastivo lingüístico como un componente integral de la metodología de la enseñanza del idioma

extranjero, declarando que: “Los materiales más efectivos (para la enseñanza de un idioma extranjero) están basados en una descripción científica del idioma a ser aprendido, cuidadosamente comparado con una descripción paralela del idioma materno del aprendiz” (p. 9)

Se puede decir que Fries plantó las bases para el análisis contrastivo moderno haciendo esta comparación, y también hizo el primer movimiento en lo que se convirtió en la primera de las más aguerridas controversias en el campo de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, fue Lado (1957), cuyo trabajo *La lingüística a través de las Culturas*, el que se hizo famoso, convirtiéndose esta obra en un manual clásico para los estudios contrastivos.

La revolución de Chomsky en lingüística le dio un fresco ímpetu al análisis contrastivo, haciendo no sólo posible la comparación sino, además, que éstas fueran más precisas y explícitas, llevándolas a tener una base teórica más sólida proclamando incluso la existencia de “universales del lenguaje” (Boston, 1976).

Las razones para considerar los estudios del Análisis Contrastivo (AC) vienen principalmente de tres fuentes:

- a) La experiencia práctica de los profesores de idiomas
- b) Estudios vivenciales de idiomas en situaciones bilingües
- c) Teorías del Aprendizaje.

Todo profesor de idiomas experimentado sabe muy bien que un gran número de los persistentes errores cometidos por sus estudiantes pueden deberse a la “interferencia de la lengua materna” Así por ejemplo, cuando un hablante aprendiz Hindú dice “*The plants were all right till we kept them in the study*” en el sentido de “*as long as*” o también un hablante árabe quien persiste en retener un sustantivo reflejo pronominal en su cláusula relativa como en el siguiente caso: “*The boy that he came*” (Catford 1968).

Los estudiosos de idiomas también pueden notar que el fenómeno de la “interferencia” que es definido por Weinreich (1953) como “esos ejemplos de desviación de las normas de cualquier idioma que ocurren en el habla de

los bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua” (p.1) fue no solamente el primero sino el más importante y extensivo de los estudios de los mecanismos de interferencia bilingüe.

La tercera fuente que ha sido considerada como soporte al AC son las teorías del Aprendizaje, muy en particular la teoría de la Transferencia. Esta se refiere en su forma más simple a que el aprendizaje de una tarea es facilitado positiva o negativamente por el aprendizaje previo de otra tarea, dependiendo entre otras cosas en el grado de similitud o diferencias entre las tareas.

### 2.2.1 Hipótesis del Análisis Contrastivo

La versión “fuerte” del AC fue claramente establecida por Lee (1968, p 186). Para este investigador el AC está basado en que:

1. La primera causa, o quizás la única de dificultad y error en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia proveniente de la lengua materna de los aprendices.
2. Las dificultades son debido principal o completamente a las diferencias entre los dos idiomas.
3. Mientras más grandes sean las diferencias, más precisas serán las dificultades del aprendizaje.
4. Los resultados de una comparación entre los dos idiomas son necesarios para predecir las dificultades y los errores que ocurrirán en el aprendizaje de la LE.
5. Lo que se va a enseñar puede ser encontrado en la comparación de los dos idiomas y luego de allí sustraer lo que es común en ambos, de tal manera que lo que el estudiante tiene que aprender equivale a la suma de las diferencias establecidas por el AC.

Se debe mencionar, sin embargo, que no todos los teóricos y practicantes del AC estuvieron de acuerdo con esta versión de las hipótesis,

Por ejemplo Hall (1968) expone que la era de los libros de textos uniformes y estándares para todos los aprendices de una lengua extranjera independientemente de su experiencia con el idioma, ha pasado; la estructura del libro de texto, la selección de los ítems de enseñanza, el énfasis o grado, los tipos de oraciones de práctica deberían ser establecidos de acuerdo con el lenguaje nativo del aprendiz. Nickel y Wagner (1968) también hicieron observaciones en el mismo sentido acerca del papel crucial que juega el AC en lo “didáctico” y en lo “metódico” de lo programado.

### 2.2.2.El Análisis Contrastivo y los Modelos Lingüísticos

Debido a que la comparación depende de la descripción, existe una implicación inevitable entre el AC y la teoría lingüística. Esto significa que las comparaciones y formas contrastivas han cambiado de acuerdo con los tiempos, reflejando los cambios en la teoría lingüística.

Los primeros estudios contrastivos fueron conducidos como ya se señaló anteriormente al principio de este capítulo, en el marco del estructuralismo, aunque los lingüistas estructurales, con su insistencia en describir cada idioma en sus propios términos, no los llevó a hacer comparaciones entre ellos.

### 2.2.3.Metodología del Análisis Contrastivo

El prerequisite para cualquier estudio contrastivo es la disponibilidad de las descripciones precisas y explícitas de los idiomas a ser comparados. Es esencial que las descripciones sean compatibles teóricamente.

Una vez dadas las descripciones, ¿cómo se hace para comparar dos idiomas? En primer lugar tenemos la selección: existe un acuerdo general que tratar de comparar dos idiomas no es práctico y una pérdida de tiempo. Debido a esto los lingüistas Británicos sugirieron poner en práctica un

enfoque “polisémico”. Este enfoque está basado en la presunción que un idioma es un “sistema de sistemas” de aquí que las comparaciones sean hechas en términos de sistemas y subsistemas particulares. Por ejemplo el sistema de verbos auxiliares.

Un segundo criterio para la selección ha sido utilizado por aquellos quienes consideran el papel del AC como “explicatorio” y “no predictivo”, por ejemplo Catford (1968), Lee (1968). De acuerdo con estos investigadores el AC debería limitarse a comparaciones “parciales” analizando aquellas partes de la gramática que son conocidas (a través del análisis del error) para presentar las dificultades mayores a los aprendices, pero tal enfoque, como bien lo señala Hamp (1968) es de valor limitado.

Un enfoque razonable a este problema es presentado por Langacker (1968), quien sugiere que la comparación sintáctica debería cubrir aproximadamente la misma cantidad de lo que el profesor de idiomas va a tratar en el salón de clases dentro de esta área, el proceso productivo común, debería ser comparado en los dos idiomas con respecto a las reglas que generan. Este fue el enfoque adoptado por Stockwell et al (1968) quien admite que su enfoque fue “de alguna manera atemperado por el “análisis del error”.

#### 2.2.4 La Comparabilidad: El Problema de la Equivalencia

Un problema aún mayor de lo expuesto hasta aquí es el de la “comparación” o el de determinar lo que se va a comparar, por ejemplo, el establecimiento de lo que justamente va a ser yuxtapuesto para ser comparado. Este problema ha sido resuelto satisfactoriamente y lo podemos enfocar desde tres puntos de vista:

- a. Equivalencia estructural. Se hace la selección de estructuras gramaticalmente parecidas, para luego se comparadas una por una.

- b. “Traducción” de la equivalencia. Se traducen al otro idioma las estructuras para luego hacer las comparaciones.
- c. Ambos, equivalencia y traducción estructural. Se emplean las dos técnicas al mismo tiempo para agilizar el contraste.

### 2.2.5 Críticas al Análisis Contrastivo

Los críticos del AC argumentaban que debido a que la interferencia del idioma nativo es solo una fuente de error, no vale la pena perder tiempo en eso, además argumentan que muchas de las dificultades predichas por el AC no aparecen en la ejecución del aprendiz; por otra parte, muchos errores que no fueron predichos por el AC se manifiestan creando muchas interrogantes. Para ellos la única versión del AC que tiene alguna validez es una versión posterior, por ejemplo, el papel del AC debería ser explicatorio, restringido a las áreas de problemas reveladas por el análisis del error, a diferencia de una predicción a priori.

Para Corder (1973), la no ocurrencia de errores no necesariamente invalida la predicción, por el contrario, la confirma y provee evidencia de que el estudiante evita el uso de estructuras problemáticas.

Como una respuesta al análisis contrastivo y sus supuestas debilidades, surge el análisis del error, ya dentro del marco de las teorías cognitivas para los años 70, tomando en cuenta la importancia de los procesos mentales para la adquisición. Ya para esta época se comienza a demostrar que no todos los errores se producen por influencia de la lengua materna y esto da paso a lo que se conoce como el Análisis de Errores, (AE) para este estudio.

### 2.2.6.-Análisis del error tradicional

El Análisis del error es quizás el de mayor tradición. Hasta hace muy poco un análisis del error típico era una colección de errores “comunes” y sus

clasificaciones taxonómicas en categorías (errores de tiempo, omisión de artículos, etc.), Corder (1967). Se hicieron muy pocos intentos para definir el “error” en una forma pedagógica rigurosa. Hasta aquí se puede decir que el AE tradicional fue un intento para tratar de establecer las necesidades prácticas de un profesor en el aula de clases.

#### 2.2.7.Las Metas del Análisis del Error Tradicional

Estas metas del Análisis del Error eran principalmente pragmáticas. El Análisis del Error era concebido y usado por su valor en la “retroalimentación” designando estrategias y materiales pedagógicos, Corder, (1971<sup>a</sup>). Se creía que el AE podía ayudar al aprendiz porque identificaba sus áreas de dificultades en:

- Determinar la secuencia de presentación de los ítems en el idioma extranjero en el libro de texto y en el salón de clases, con los aspectos más difíciles presentados después de los más fáciles.
- Decidir el grado de énfasis relativo, la explicación y la práctica requerida en el idioma extranjero.
- Diseñar lecciones y ejercicios remediales, y finalmente:
- Seleccionar aspectos para evaluar la competencia del aprendiz.

#### 2.2.8.La Metodología del Análisis del error

La metodología del AE es tan tradicional, que se puede decir sigue siempre unos pasos fijos. Según Corder, (1971b) Consiste en lo siguiente:

- Recolección de la data de una “composición” libre, o de un tema dado, o de un examen.
- Identificación de los errores (etiquetándolos con diferentes grados de precisión dependiendo de la tarea lingüística y la naturaleza exacta de la

desviación, por ejemplo, preposición inadecuada, secuencia errónea de tiempo, etc.).

- Clasificación de los tipos de errores, (por ejemplo, errores de formas verbales, artículos, etc.)
- Estado de la frecuencia de los tipos de errores.
- Identificación de las áreas de dificultad en el idioma extranjero.
- Terapia (tarea remedial, lecciones, etc.).
- Aunque la metodología presentada es una representación de la mayoría de los análisis del error tradicional, en investigaciones más sofisticadas (Por ejemplo, Rossipal (1971), Dusková (1969) fueron más avanzados incluyendo dos premisas, las cuales se mencionan a continuación:
  - Análisis de las fuentes de los errores (por ejemplo, interferencia de la lengua materna, sobregeneralización, inconsistencia en el sistema de deletreo en la lengua extranjera, etc.).
  - Determinación del grado del problema causado por el error (o la seriedad del error en términos de comunicación, norma, etc.).

Con la inclusión de las últimas tareas nació la posibilidad y la evolución de una nueva teoría del AE. Esta posibilidad pronto comenzó a ser explorada.

#### 2.2.9. Resurgimiento del interés por el Análisis del error

Con el advenimiento del AC y sus predicciones y explicaciones de los errores es que se comenzó a tener mayor interés en el Análisis de Errores. Aunque al principio el AC con su sofisticado aparato lingüístico presumía predecir la mayoría de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, pudo condenar al AE a un segundo plano.

No obstante, los postulados del AC fueron puestos en duda de nuevo con el análisis empírico de los datos. Los investigadores tales como Corder,

(1967), Selinker,(1969), Richards,(1971) y otros, se dieron cuenta que existían muchos tipos de errores, además de los que se debían a la interferencia interlingual, que no podían ser explicados ni predichos por el AC, lo cual los llevó a retomar el interés en las posibilidades del AE. La explicación para usar el AE como una herramienta pedagógica primaria estuvo basada en tres argumentos:

El Análisis del Error no se ve afectado por las restricciones del AC, (Por ejemplo, los errores causados por transferencia interlingual). El AE muestra muchos otros tipos de errores cometidos frecuentemente por los estudiantes, por ejemplo, errores intralinguales que vienen de una estrategia de enseñanza-aprendizaje particular empleada, (Richards, 1971<sup>a</sup>).

El AE a diferencia del AC nos proporciona datos reales, problemas reales y no hipotéticos y por lo tanto nos forma una base más eficiente y económica para diseñar estrategias pedagógicas, (Lee, 1968).

El AE no se enfrenta a los complejos problemas teóricos encontrados en el AC (Por ejemplo, el problema de equivalencia) Wardhaugh (1970).

Basados en estos argumentos algunos investigadores, (por ejemplo Wilkings, (1968) han expuesto que no hay necesidad de una comparación a priori de las gramáticas y que un análisis basado en los errores es “igualmente satisfactorio, más fructífero y consume menos tiempo” (p, 102).

La evidencia experimental, la poca que hay; sin embargo, no le da mucho soporte a esa afirmación tan drástica. Las investigaciones de Dusková (1961), Banathy y Madarasz (1969), Richards (1971<sup>b</sup>) y Schachter (1974), entre otros, revelan que existen errores que no son explicados por el AC y hay otros que no tienen cabida en el AE. Además que el AE juega su papel como probador de las predicciones del AC, así como también suplementa sus resultados.

#### 2.2.10.La reorientación del Análisis del error

Al mismo tiempo que el dominio del AE se podía apreciar, un desarrollo tuvo lugar debido más que todo a un resultado de los estudios de los lingüistas Británicos y otros, influenciados por ellos, Corder (1967), (1971<sup>a</sup>), (1971<sup>b</sup>), (1973), (1974); Stevens (1970); Selinker (1969), (1972); Richards (1971<sup>a</sup>), (1971<sup>b</sup>), (1973) lo que no solo revolucionó el concepto total del AE, sino que también abrió una importante área de investigación comúnmente denominada *interlanguage*.

#### 2.2.11.La Noción del error

Corder (1967), sugirió una nueva manera de mirar los errores cometidos por los aprendices de una lengua extranjera: Justificó la revisión propuesta desde el punto de vista de “las similitudes sustanciales entre las estrategias empleadas por el niño que aprende su idioma natal a aquellas del aprendiz de una segunda lengua”. La noción del “error” argumentó él, es una función de la práctica tradicional de tomar el punto de vista de un profesor de la actuación del estudiante y evaluarla en términos de las reglas del idioma extranjero. Desde la perspectiva del aprendiz las desviaciones no son más “errores” sino las primeras aproximaciones de un niño aprendiendo su idioma natal donde si se pueden considerar errores Como el niño luchando para aprender su idioma, el aprendiz de una lengua extranjera también está formulándose sucesivas hipótesis acerca de la naturaleza del idioma extranjero y desde este punto de vista, los errores del aprendiz (o hipótesis) no son solo inevitables pero también parte necesaria del proceso de aprendizaje.

#### 2.2.12.Errores contra equivocaciones

Sobre este punto Corder (1967) introduce una distinción importante entre lo que se va a considerar “error” y equivocaciones (*mistakes*). A su entender las “equivocaciones” son desviaciones debido a los factores, tales

como: limitaciones de la memoria, nerviosismo u otros (por ejemplo, deslices en la secuencia de los tiempos y la concordancia en oraciones muy largas).

Los errores, por otra parte, son sistemáticos, desviaciones del sistema lingüístico del estudiante en algún momento del aprendizaje. El punto clave para Corder (1967) es: “Si el estudiante está usando un sistema definido del idioma en cualquier punto en su desarrollo, aunque no sea...ese del idioma extranjero...Los errores del aprendiz son evidencia de este sistema y son sistemáticos ellos mismos” (p 166).

Corder (1967) propuso el término “competencia transicional” para referirse a los sistemas inmediatos construidos por el estudiante en el proceso de su aprendizaje. Sin embargo, la controversia de cuando tenemos un error (*error*) o una equivocación (*mistake*) va a continuar dependiendo del punto de vista del investigador o del profesor que en ese momento le preocupe el dilema.

Es muy común escuchar o leer producciones como estas:

Leila knowed the answer.

Patricia asked me where do I work.

Estos errores son muy comunes en los estudiantes que están aprendiendo inglés. La pregunta que debemos formularnos es: ¿Qué los causa?

Los profesores de inglés se saben muy bien que los estudiantes cometen errores. Hasta muy recientemente los investigadores parecían dividirse buscando el culpable. Algunos piensan que son los estudiantes y otros que son los profesores. Naturalmente, que los profesores pueden ser acusados de causar errores en sus estudiantes por mala praxis o mala planificación. Por el contrario, si los profesores culpan a los estudiantes (se debe aceptar la realidad que siempre lo hacen) sus acusaciones van dirigidas a la falta de motivación, indisciplina o poca inteligencia; pero, la realidad es que muchas veces los estudiantes más inteligentes y motivados

también cometen errores, aún teniendo un ambiente de aprendizaje óptimo. Las preguntas que debemos formularnos son las siguientes:

- 1.- ¿Qué lleva a nuestros estudiantes a cometer errores?
- 2.- ¿Qué podemos aprender al examinar los errores en detalles?
- 3.- ¿Qué actitud debemos adoptar hacia los errores cuando ocurren?

Aprender un idioma extranjero es por supuesto muy diferente de aprender nuestra propia lengua (aunque muchos se aferren en afirmar lo contrario). Cuando aprende una lengua extranjera el alumno es más maduro, ya ha adquirido un idioma y probablemente ha desarrollado estrategias generales para aprender. Estudios recientes en inmigrantes adultos aprendiendo una segunda lengua indican que ellos emplean una combinación de capacidad de aprendizaje instintivo y estrategias de aprendizaje similares a los poseídos por el niño aprendiendo su lengua materna.

La habilidad de los humanos para resolver problemas parece consistir en la capacidad de construir teorías o generalizaciones y; después, someterlas a prueba. Si la teoría parece no funcionar, regresamos y lo intentamos de otra manera. De allí que surjan algunos cuestionamientos sobre el proceso de adquisición de un idioma: ¿Hasta qué punto puede este proceso cognitivo ser aplicado al aprendizaje de idiomas? ¿Es este modelo de aprendizaje superior al modelo estímulo respuesta de los conductistas?. No hay respuestas claras a estas preguntas. Para tratar de responder se examinan tres diferentes niveles del lenguaje:

Nivel fonológico: Los sonidos del idioma pueden ser mejor aprendidos por un simple proceso de repetición y refuerzo. Esta actitud es la adoptada por la mayoría de los profesores. Es muy cierto que los alumnos desarrollan sus propias estrategias para recordar sonidos y modelos, pero no es cierto que el profesor se las va a sugerir.

Nivel lexical: Los ítems lexicales pueden ser aprendidos por la repetición y exposición frecuente, pero también hay una fuerte posibilidad

que los estudiantes adopten estrategias de memorización cuando los aprenden. Los profesores pueden ayudar a los alumnos en este proceso enseñando el nuevo vocabulario relacionándolo a un tema particular. Por ejemplo los estudiantes van a recordar siete ítems lexicales a siete que no tengan conexión con ningún tema.

Nivel estructural. Cuando los estudiantes están memorizando ítems estructurales, existe abundante evidencia que ellos adoptan hipótesis quizás de manera inconsciente. Si se le pide al alumno que las explique no será capaz de hacerlo.

### 2.2.13. Competencia y Ejecución

Vale la pena recordar que los conductistas limitan el aprendizaje de idiomas a la adquisición de destrezas, comparable al proceso de aprender algo práctico como conducir un carro o una bicicleta. Las destrezas complejas son divididas en una serie de pequeños hábitos. Estos hábitos fueron enseñados en una serie de pasos pequeños tratando de evitar los errores. Por el contrario los mentalistas argumentan que los hablantes nativos conocen su idioma. Esta distinción entre conocimiento y ejecución es crucial para los profesores de idiomas extranjeros ya que debemos tomar en cuenta ambos principios.

Chomsky (1967), famoso lingüista norteamericano, señaló que los hablantes nativos también cometen errores cuando hablan, aún cuando un nativo tiene por definición un perfecto dominio de su idioma, de las reglas gramaticales, del sistema de sonido y del léxico. Chomsky denominó al conocimiento perfecto competencia y; por lo tanto, hizo una distinción entre competencia y ejecución. Para él competencia es lo que es gramaticalmente correcto y ejecución lo que realmente ocurre en la práctica.

Para ver la gran diferencia entre los dos conceptos, miremos la transcripción de un hablante nativo del inglés “ejecutando”.

*“At the end of the road there was a..... a sort of.....well, you know,  
Those ga.....gate.....like a customs barrier, really.*

Si esta transcripción le fuera dada al hablante más tarde y se le pidiera que la corrigiera, él no tendría ninguna dificultad en hacerlo. Haría algo como esto:

*“At the end of the road there was a sort of gate, like a customs barrier”.*

La relevancia de esto para la enseñanza de los idiomas es considerable. Hasta aquí todas las formas incorrectas producidas por el estudiante han sido llamadas “errores” Es preciso hacer aquí una distinción entre lo que vamos a llamar errores genuinos causados por la falta de conocimiento de la lengua que se está aprendiendo o por formularse falsas hipótesis del idioma ocasionando equivocaciones (*mistakes*) causados por lapsus temporales de memoria, confusión, nerviosismo u otro factor. Debemos estar claros, entonces, si estamos en la presencia de un error o de una equivocación para saber a que atenernos.

#### 2.2.14 Metas del Análisis del error

Debido a esta nueva concepción de la noción del error, las metas del AE como fueron concebidas previamente necesitan ser redefinidas. En un estudio posterior Corder (1971b), hace una distinción entre las metas teóricas y las aplicadas del AE. El AE a menudo, argumenta éste autor, está dirigido exclusivamente a la parte “aplicada” de corregir y erradicar los errores del aprendiz a expensas del desarrollo de una lógica, prioritaria e importante tarea de desarrollar una teoría explicatoria de la actuación del aprendiz. El estudio de los errores sistemáticos hechos por el estudiante de una lengua extranjera conlleva entradas valiosas de la naturaleza de las estrategias de aprendizaje y las hipótesis empleadas por los aprendices, conjuntamente con la naturaleza de los “sistemas comunicativos funcionales” intermedios o lenguajes contruidos por ellos. De esta manera, el aspecto

teórico del AE es tan importante de estudiar como puede ser la adquisición y; del lenguaje de un niño y puede, en su momento, proveernos de herramientas para el proceso de la adquisición del idioma en general.

#### 2.2.15. Los datos y el método del Análisis del error

Se ha mencionado con anterioridad la distinción que hace Corder (1967) entre “equivocaciones” (*mistakes*) y “errores” (*errors*). Este investigador propone también que no todos los errores son observables. Por ejemplo, aquellos que son superficialmente bien formados e incluso aceptables, pero que son producidos por un conjunto de reglas diferentes a las del lenguaje extranjero, (por ejemplo, “I want to know the english” en el sentido de “I want to learn english”) debería ser considerado parte de unos datos para ser estudiados por el AE.

Tiene mucha razón Corder (1973) cuando afirma que: “el elemento crucial para describir el sistema del estudiante está en la correcta interpretación de las intenciones de ese aprendiz”. (p. 274). Para hacer esto, según el autor, “se reconstruye la oración correcta en el idioma extranjero, comparando la expresión “errónea” con su equivalente en el idioma materno del aprendiz”. Si esto puede hacerse pidiéndole al estudiante que exprese sus intenciones en su lengua materna (la traducción garantiza su pertinencia) entonces es una reconstrucción válida. Si el aprendiz no está disponible para ser consultado y el investigador tiene que basarse en el conocimiento que tiene del sistema del aprendiz, sus intenciones, etc., entonces puede ser llamado reconstrucción plausible.

Con esta base de datos, según Corder, el investigador puede reconstruir el sistema lingüístico del aprendiz. Esto se va a complementar con una explicación psicológica en términos de las estrategias del aprendiz y su proceso de aprendizaje.

### 2.2.16. ¿Está obsoleta la noción del error?

Como tratamos de establecer en este estudio, el error siempre va a estar presente y a pesar de que desde el enfoque comunicativo en sus inicios se trató de no darle importancia, al final se volvió a retomar, dándosele la importancia que requiere hasta nuestros días.

En el mundo actual que podemos llamar ecléctico en lo que a metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, todavía estamos sufriendo los efectos del boom de esos enfoques comunicativos a menudo mal interpretados y lo que es peor aún, mal aplicados.

En este sentido tomando muy en cuenta la necesidad de revalorización de la expresión escrita y oral, además de frustraciones de los profesores universitarios de lenguas ante los bajos niveles lingüísticos de los alumnos tras finalizar los estudios de bachillerato, encontramos el trabajo publicado en el año 2003, titulado *Learning to write: Error Analysis Applied*, basado en las nuevas tendencias del tratamiento del error, que desde Corder (1967) ha dejado de ser considerado como uno de los obstáculos indeseables para pasar a convertirse en una muestra importante de la contribución del estudiante a su proceso de adquisición de la segunda lengua.

En este trabajo se le concede al error su justo valor en el aprendizaje, sin restárselo por ello a la precisión gramatical y a la corrección lingüística.

En este sentido los autores Valero, Mancho, Flys y Cordá (1977) acotan: "In all, the correct construction of a sentence turns into grammatical accuracy, something necessary if a text is to communicate effectively"

En síntesis la participación del alumno en la corrección de sus propios errores viene a ser en los actuales momentos la técnica más recomendada. En este orden de ideas encontramos el trabajo de Shawn, (2007) quien acota que uno de los métodos que ha recibido una considerable atención en los últimos tiempos es el de la modificación (*recasting*). Modificar (*recast*)

consiste en reformular la participación incorrecta del alumno manteniendo la idea central de la oración. La razón principal por la que los profesores prefieren la modificación es porque no corta el flujo de la comunicación y le permite al alumno participar en la corrección de sus propios errores. Otros que difieren del uso de la modificación prefieren la inducción como realimentación. Lo importante para los efectos de nuestra investigación es que la noción del error está muy vigente y adquiriendo mayor importancia día a día.

#### 2.2.17. Realimentación Correctiva

Existen diferentes términos para señalar la corrección del error. Entre ellos vamos a encontrar input negativo, evidencia negativa, realimentación negativa y realimentación correctiva. Lightbown y Spada (1990), definen la realimentación correctiva como cualquier indicación a los estudiantes de que el uso de la lengua que están aprendiendo es incorrecto o impropio. La realimentación correctiva puede ser explícita (por ejemplo, "No, you should say writes, not write) o implícita, (por ejemplo, Yes, he lives in Cumanacoa) y también puede llevar o no información metalingüística, (por ejemplo, notice the third singular person in these sentences).

La realimentación correctiva y las respuestas de los estudiantes han atraído últimamente la atención de muchos investigadores debido a las condiciones que ellos pueden crear para que ocurra la adquisición de la lengua extranjera. Lyster y Ranta (1997) estudiaron las conductas de realimentación de 4 profesores de un programa de inmersión de francés como segunda lengua, usando para ello seis categorías de clasificación de la actuación del docente ante el error que se presentaba.

Para llevar a cabo esta investigación se tomaron en cuenta los seis diferentes tipos de realimentación usados en ese estudio por Lyster y Ranta (1997), los cuales son:

1. Modificación. Lyster y Ranta (1997) definieron la modificación (*recasts*) como la reformulación del profesor de toda o parte de la intervención del estudiante, sin mencionar el error.

S: She doesn't. She don't understand.

T: She didn't understand it. (Modificación)

S: She didn't understand it. (Reparación – repetición)

2. Solicitud de aclaración. (*Clarification request*) Spada y Frohlich (1995) establecieron claramente que cuando no se entiende la elocución se solicita una repetición. También Lyster y Ranta (1977) consideran que con esta realimentación correctiva se busca la aclaración del significado, como en el siguiente ejemplo:

S1: Louisa are, are studying now.

T: Sorry? (Solicitud de aclaración)

S2: Louisa was studying yesterday. (Reparación-reparación compañero)

3.- La realimentación Metalingüística (*Metalinguistic feedback*).

Cuando el profesor detecta un error formula preguntas, solicita información o hace algún comentario indicándole al alumno que hay un error en alguna parte. Por ejemplo:

S: More actor, mejor actor./ More actor.

T: Oh, that's imposible. Is that the comparative of good?  
(Realimentación metalingüística)

No, It's better, better than Shakira. (Reparación-incorporación)

4.- Inducción. (*Elicitation*) Este es otro tipo de realimentación correctiva que le da ánimo a los estudiantes para que se auto corrijan. Según Lyster y Ranta (1997) los profesores pueden usar tres formas:

a) El profesor hace una pausa y permite que los estudiantes completen la intervención.

b) El profesor hace algunas preguntas abiertas.

c) El profesor pide a los estudiantes que reformulen la producción.

5.- Corrección explícita. (*Explicit correction*) Cuando el profesor indica claramente que hay un error y de inmediato proporciona la forma correcta. A diferencia de la modificación, en este caso se requiere de una indicación directa al estudiante de que su producción es errónea, tal como lo vemos en el ejemplo siguiente:

S: You should speak more polite.

T: Don't use the adjectives. You should speak more politely. Let's continue...

6.- Repetición. (*Repetition*) Se refiere a la repetición por parte del profesor de la producción del estudiante, generalmente haciendo énfasis donde está el error. Cambiar la entonación para resaltar el error es la más usada.

S1: more funny

T: More funny? (Repetición)

S2: More funnier. (Necesita reparación: error diferente)

## **CAPITULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Preliminares**

En toda investigación científica se hace necesario que los hechos estudiados y las relaciones con estos, así como los resultados obtenidos y las evidencias presentes en relación al problema investigado reúnan las condiciones de fiabilidad, objetividad y validez interna de lo que se pretende lograr.

Por todo lo anterior, el Marco metodológico de la presente investigación, donde se estudió la corrección del error oral de los alumnos de inglés del área de turismo del I.U.T. Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita, estado Delta Amacuro durante el semestre Marzo-Julio del año 2009, se presentan en detalle el conjunto de métodos, técnicas y estrategias que se utilizaron en el proceso de recolección de los datos necesarios para culminar con éxito esta investigación.

Se usaron diversos procedimientos técnico-operacionales para recopilar, analizar, procesar y presentar los datos, buscando cumplir con los objetivos propuestos para la investigación.

Es por eso que tomando en cuenta la naturaleza de nuestra investigación y los objetivos propuestos, este estudio es una investigación descriptiva de campo, donde se analizó la forma como los profesores de inglés del I.U.T. Delta tratan el error oral en sus clases.

#### **3.2 Tipo de Investigación**

De acuerdo con el problema planteado, referido al tratamiento del error oral en las clases de Inglés en el I.U.T. Dr. “Delfín Mendoza” de

Tucupita, y relacionándolo con los objetivos planteados, así como también la naturaleza misma de la investigación, nuestro estudio es de carácter descriptivo en donde se muestran cómo son y cómo se manifestaron los errores cometidos por los estudiantes y cuáles fueron las estrategias utilizadas por los docentes de Inglés para corregir las anomalías. En otras palabras, se describen situaciones y eventos que ocurrieron en clases. De acuerdo con Dankhe, (1989), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, lo cual se corresponde a cabalidad con nuestro estudio”.(P.117).

### **3.3 Diseño de la Investigación**

En función del problema planteado y tomando muy en cuenta los objetivos de este estudio, esta investigación es de campo no experimental porque se estableció una interacción entre los objetivos y la realidad de la situación de campo a estudiar. Es decir, se observaron y recolectaron los datos directamente de la realidad.

De acuerdo con Sierra (citado por Ramírez 2006), la investigación de campo es definida “como el tipo de investigación a través de la cual se estudian los fenómenos sociales en su ambiente natural” (p.76).

### **3.4 Población**

La población para este estudio estuvo comprendida por 05 profesores del Departamento de Turismo del Instituto Universitario de Tecnología, Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita conjuntamente con una población estudiantil de 55 alumnos de todos los niveles. Todos ellos imparten clases en los diferentes semestres donde se cursa inglés como asignatura obligatoria del pensum de estudios (Inglés I, II, III, IV y V). Estos profesores son todos

hablantes del español como primera lengua y tienen un promedio de (07) años de experiencia enseñando inglés. Ellos aceptaron de buen agrado que sus clases fueran observadas y grabadas para los propósitos del presente estudio.

Las clases de inglés en el área de turismo se dan dos veces por semana, cada sesión de dos horas (120 minutos) para un total de 20 horas de grabación. El objetivo principal de los programas de inglés en el área de turismo es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa para que sean capaces de interactuar exitosamente en su relación con turistas y personas cuya primera lengua es el inglés.

### **3.5.Recolección de los datos**

Para cumplir con los propósitos del presente estudio toda la data fue recolectada a través de grabaciones de audio y observaciones escritas tomando muy en cuenta la realimentación correctiva usada por el profesor ante la presencia del quebrantamiento de una norma lingüística que se desvió de la forma correcta, en el segundo idioma, y la respuesta de los estudiantes a esa realimentación. Para el análisis del tratamiento del error por parte del profesor se usaron las categorías de Lyster y Ranta (1997) y de Bondarenko (2002) para clasificarlos.

### **3.6.Procedimiento**

Por un periodo de 04 meses el observador recolectó grabaciones de audio en las clases semanales de los profesores, usando una grabadora de audio ubicada preferiblemente en la parte delantera del aula de clases. Cada vez que se presentaba una situación interesante debido a la participación de algún alumno o alumna de inmediato se tomaba nota para resaltar el hecho. Estas grabaciones fueron transcritas parcialmente solo en las participaciones

de los alumnos y la realimentación correctiva por parte del profesor si había algo que reparar. Se transcribieron aproximadamente 03 horas de tratamiento del error por parte de los docentes, lo que constituye la base principal de este estudio.

### **3.7. Análisis de los datos**

Para desarrollar el análisis de los datos en primer lugar se procedió a clasificar los errores que se encontraron de acuerdo a las categorías desarrolladas por Bondarenko (2002) para luego procederse a la descripción del tratamiento del error por parte del docente de acuerdo a las seis categorías propuestas por Lyster y Ranta (1977).

Bondarenko (2002) clasificó los errores cometidos por los estudiantes en cinco categorías: Errores de omisión, errores de agregación, errores de confusión, errores de desplazamiento y el uso incorrecto del idioma. Estas categorías fueron adaptadas a este estudio en lo posible por considerarse que los errores encontrados son similares a los de los estudiantes de Turismo del I.U.T “Delfín Mendoza” de Tucupita.

Por su parte Lyster y Ranta (1977) usaron seis diferentes tipos de realimentación correctiva explicadas en su estudio *Corrective Feedback and Learner Uptake*.

Los cinco profesores que conformaron la población de este estudio usaron las seis diferentes tipos de realimentación correctiva explicadas por Lyster y Ranta, las cuales son:

Corrección explícita (*Explicit correction*). El profesor provee la forma correcta indicando que hubo un error.

Modificación (*Recast*) la cual implica la reformulación por parte del profesor de toda o una de las partes de la expresión del alumno, sin incluir el error.

Solicitud de aclaración (*Clarification request*). Ocurre cuando la elocución del alumno no fue entendida y se hace necesario una aclaración. Generalmente se usa frases como: *Sorry? Pardon me?*

Realimentación metalingüística. (*Metalinguistic feedback*) contiene comentarios, información o preguntas relacionadas con la mala formación de la intervención del estudiante, sin proveer la corrección explícita. Los comentarios metalingüísticos indican que hay un error: Vamos a ver donde nos equivocamos, por ejemplo, seguido de una explicación gramatical del punto en cuestión.

Inducción. (*Elicitation*) Cuando el profesor induce la respuesta correcta. La inducción es otro tipo de realimentación correctiva que anima a los estudiantes a la auto-corrección. Los profesores usan tres técnicas (de acuerdo con Lyster y Ranta, (1997) para animar a los estudiantes a que directamente corrijan la forma: (a) el profesor hace una pausa y permite que los estudiantes completen la intervención, (b) el profesor hace preguntas abiertas, y (c) el profesor pide a los estudiantes que reformulen la producción.

Repetición. (*Repetition*). Se refiere a la repetición por parte del profesor de la producción errónea del estudiante, en muchos casos ajustando la entonación para señalar el error.

Una vez que se grabaron las clases (de las cuales se obtuvieron los datos esenciales para la presente investigación) se procedió a efectuar la descripción y el análisis respectivo de cada una de las categorías

Para iniciar el análisis de la data se procedió a clasificar los errores de acuerdo con Bondarenko, (2002) transcribiendo solamente la parte donde interviene el alumno conjuntamente con la realimentación correctiva del profesor.

Para desarrollar la codificación de los datos se elaboró el siguiente gráfico con el propósito de seguir claramente la secuencia del error y su tratamiento por parte del profesor.



### **Errores de los estudiantes**

.-Omisión
.-Agregación
.-Confusión
.-Desplazamiento
.-Uso incorrecto del idioma

### **Estrategias de Corrección usadas por el profesor**

.- Modificación
.- Corrección explícita
.- Realimentación metalingüística
.- Repetición
.- Inducción
.- Solicitud de aclaración

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La teoría del Análisis del error es la que sustentó este estudio debido a que se buscaba centrarse en los errores que cometían los alumnos, haciendo énfasis en la participación del docente al momento de proporcionar la retroalimentación a la producción errónea de los estudiantes,

De acuerdo con los errores de los estudiantes es muy importante señalar que se está reportando una muestra representativa de las intervenciones de los estudiantes, seguida de la realimentación correctiva utilizada en ese momento por el docente, debido a que esa estrategia de análisis es la esencia de esta investigación. Nos interesaba definir, clasificar y describir la realimentación correctiva utilizada por los docentes que conformaron la población de este estudio.

En este orden de ideas los primeros errores tratados fueron los de OMISIÓN:

Los verbos regulares e irregulares en el idioma inglés obedecen a una regla de concordancia en la tercera persona del singular del tiempo presente simple y en oraciones afirmativas, indicando que se debe añadir las terminaciones -s o -es al verbo. Estas terminaciones son añadidas cuando el sujeto es sustantivo en singular o un pronombre. Así tenemos, por ejemplo:

Christina speaks.

She speaks.

Los verbos auxiliares *be*, *do*, y *have* tienen formas especiales para adaptarse a esta regla: Siendo *is* para *be*; *does* para *do* y *has* para *have*.

En una de las clases grabadas por el investigador la docente hizo mucho énfasis en esta regla, explicando que se le agrega -s al final cuando la oración es afirmativa y está en tercera persona en presente simple, teniendo en cuenta que los verbos terminen en -sh, -ch, -s, -z, -o y -x se les añada -es al final, por ejemplo: Wash-washes, cash-cashes, fix-fixes.

a. Descripción del error

Se transcribió fielmente tanto la participación del docente, quién formuló la siguiente pregunta:

Does Peter read my book in class?

Como también la de los alumnos, de los cuales uno de ellos respondió.

Yes, he read your book.

Se puede notar de inmediato que hay un error claro de omisión de la *s* al final del verbo, por lo que la profesora procedió a explicar que existe una gran diferencia entre el castellano y el inglés en cuanto a la pronunciación de los verbos cuando el sujeto está en singular y se refiera a él o ella. Seguidamente colocó un ejemplo en la pizarra para tratar de aclarar el tema y pronunció correctamente la respuesta haciendo énfasis en el error cometido, exigiéndole al alumno que repitiera con ella la oración de manera correcta.

La participación del estudiante y la forma de tratar el error por parte del docente son de especial interés para esta investigación. De acuerdo con Lyster y Ranta (1977) al momento de dar la explicación gramatical de las bases teóricas del error y al hacer las comparaciones en los dos idiomas, la profesora está usando la realimentación metalingüística ya que está añadiendo comentarios e información a la elocución del estudiante indicando que hay un error. A su vez, cuando repite la oración está usando la modificación y al cambiar la entonación para resaltar el error está usando la repetición. Finalmente cuando le proporcionó la forma correcta al estudiante estaba usando la corrección explícita.

Este ejemplo es muy concreto para darse cuenta que se pueden combinar las categorías con un solo error, cuestión que creemos es lo más apropiado. Sin embargo si regresamos a la teoría nos encontramos con las preguntas de Hendrickson, (1978).

¿Cuándo corregir? Esta es una de las inquietudes que se nos presenta cuando tratamos el error en clases, usualmente muchos docentes se preguntan:

1. ¿Tomo nota y los dejo para el final?

2.-¿Los dejo pasar?

3.-¿Trato de aclarar de inmediato? Si lo hago. ¿Corto el flujo de la comunicación?

4.- No le presto atención a los errores, me interesa que participen.

En este caso la docente optó por aclarar de inmediato, técnica que utiliza con mucha frecuencia para tratar los errores de sus estudiantes

En otra de las clases grabadas con otro de los docentes de inglés I, él se encontraba explicando el tiempo presente simple y al pedir ejemplos una de las alumnas dijo:

Lizmar speak Warao and English.

El docente de inmediato al notar el error de omisión procedió a dar una explicación gramatical de la tercera persona y repaso de los pronombres pero no hizo que la alumna repitiera o reparara el error.

En este caso estamos en presencia, de acuerdo con Lyster y Ranta de una realimentación metalingüística al momento de que el docente proporciona explicaciones y añade comentarios para tratar el error.

Es muy significativo, sin embargo que este docente proporciona la explicación gramatical, pero no ahonda en la corrección de la desviación del alumno en este caso. Era una excelente oportunidad para repasar no solo con el alumno sino con toda la clase la omisión de la *-s*, en la tercera persona del singular.

Otra forma de omisión que se encontró fue el mal uso de los artículos indeterminados (*a, an*) y del determinado (*the*) en expresiones que indican oficios o profesiones.

Cuando se usa el artículo indeterminado en oficios y trabajos se producen oraciones en inglés como las siguientes:

My brother is a waiter in that restaurant.

She is an excellent secretary.

Para efectos de este estudio se encontró que uno de los estudiantes de inglés II en una de sus intervenciones dijo lo siguiente:

S1: He is tourist.

b.-Análisis del error

Generalmente los hablantes del español aprendiendo inglés tienden a omitir el artículo determinado porque en muchos casos no lo usan en castellano. Es muy común en nuestro medio escuchar expresiones tales como:

Él es profesor.

Es turista.

De acuerdo con Bondarenko (2002) este es un ejemplo más de omisión. Esta clase de errores posiblemente van a ser muy frecuentes en los primeros niveles de aprendizaje del inglés.

La reacción del profesor fue muy particular; se limitó a repetir de forma correcta la producción errónea del alumno y la clase siguió su curso normal.

Tratando de encontrar en las categorías de Lyster y Ranta el tratamiento de este error nos encontramos con lo siguiente:

No es una corrección explícita ya que a pesar que el profesor provee la forma correcta de inmediato, en ningún momento señala ni hace énfasis en el error.

Profundizando un poco más en las categorías encontramos que es una modificación (*recast*) ya que el docente se limitó a repetir en forma correcta la producción errónea del alumno, aunque sin señalar en donde estaba el error. Este parece ser el estilo de corregir de este profesor ya que en reiteradas oportunidades hizo lo mismo.

En efecto, en la misma clase uno de los alumnos produjo la siguiente oración:

S2: We back to the classroom.

Evidentemente el alumno trató de usar sus conocimientos para producir una oración donde evidenciaba que tanto él como sus compañeras regresaban a clases. El profesor repitió la misma oración pero de manera correcta y continuó con su explicación del tema que lo ocupaba en ese momento que eran el uso de las preposiciones.

a.- Análisis del error

Estamos ante un caso interesante de actitud frente al error en una clase. De acuerdo con Bondarenko (2002) este es un error de mal uso del idioma, pero lo realmente interesante de este caso es que de acuerdo con Lyster y Ranta (1977) estamos en presencia de una forma de modificación pero sin fines de corrección.

En otras palabras, cuando este tipo de docentes utiliza esta estrategia de repetir en forma correcta la elocución del alumno sin reparar el error es tomado por el alumno como una actividad normal de clases ya que también el docente suele repetir alocuciones correctas o que no contienen errores.

Errores de agregación

Los hablantes del español aprendiendo inglés generalmente tienden a fijarse hipótesis llevando características de su propio idioma llevándolos al idioma que están aprendiendo.

La duplicación de adjetivos es un claro ejemplo de esa característica. Es muy típico que un alumno diga: *I don't even have no problem.*

Este ejemplo de doble negación es muy frecuente encontrarlo aun en alumnos avanzados.

Otro ejemplo típico de agregación lo encontramos cuando enseñamos el verbo *to be* y realzamos su importancia en el idioma inglés, haciendo énfasis en la formación de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. El problema tiende a presentarse cuando se pasa a estudiar otros verbos y los alumnos transfieren lo aprendido del verbo *to be* a esos nuevos conocimientos.

a.- La situación

En una de las clases de inglés II la tarea de los alumnos consistía en responder preguntas personales en forma oral.

El profesor proporcionó las preguntas y los alumnos iban a responder uno a uno dando su información personal.

b.- El error

Al momento de proporcionar su información personal una de las alumnas refiriéndose a su edad dijo lo siguiente:

S1: I have is twenty-one.

c.- Análisis del error

Es bastante común encontrar este tipo de errores en las producciones de los alumnos, sobre todo los de niveles iniciales.

De acuerdo con Bondarenko (2002) este es un ejemplo de agregación cuando la alumna añade *is* (verbo *to be*) como en castellano se suele decir: Mi edad es, aunque también tiene algo de confusión al ser sustituido el verbo *to be* por *have* para indicar tener.

d.- Actuación del profesor

El docente permitió que la alumna terminara su ejercicio completo sin interrumpir para nada, luego procedió a repasar con toda la clase el uso del verbo *to be* en presente con todos los pronombres personales y el uso del verbo *to be* en situaciones especiales como en este caso la edad. Para ello involucró a todos los alumnos y al final de la explicación gramatical procedió a trabajar específicamente con la alumna, retomando la respuesta errónea, pronunciando la manera correcta y pidiéndole a la alumna que repitiera después de él. Es de hacer notar que no hubo reparación por parte de la alumna, ni tampoco de los compañeros.

Para Lyster y Ranta (1977) la actuación del docente implica una combinación de realimentación metalingüística debido a que el docente proporciona la explicación gramatical al momento de volver a explicar el uso del verbo *to be* y de una modificación cuando proporciona la respuesta correcta y hace que la alumna repita. Sin embargo, tanto en la producción

oral del docente como en la nueva producción de la alumna no hubo énfasis en el error.

Una situación parecida se presentó en la clase de inglés IV cuando uno de los alumnos intervino produciendo la siguiente oración:

She live is in Barrancas.

e.- El error

Siguiendo las categorías de Bondarenko (2002) tenemos un ejemplo muy similar al anterior, pero en este caso una agregación y una omisión. Llama poderosamente la atención que a pesar que el alumno ya está en un nivel avanzado de inglés aún tiene problemas con la conjugación ya que continúa usando el verbo *to be* aun en la construcción de oraciones con otros verbos.

f.- Actuación del profesor

El docente de inmediato repitió la oración haciendo énfasis en la omisión de la *-s* en la tercera persona del singular y dio una explicación gramatical acerca del mal uso del verbo *to be* en estos casos, estableciendo de inmediato comparaciones con el castellano para encontrar la fuente del error. Después de la explicación repitió de nuevo la oración en forma correcta haciendo de nuevo énfasis en el error y le pidió al alumno que si podía explicar donde se había equivocado. El alumno trató de explicar, pero fue una compañera (nativa del idioma inglés) quien proporcionó la explicación de los errores cometidos por su compañero.

Hasta ahora esta es a nuestro juicio una de las maneras acertadas para tratar el error, compartiendo la experiencia con ellos y haciéndolos copartícipe de su propio aprendizaje.

La actuación del docente en este caso muy especial y de acuerdo con lo especificado por Lyster y Ranta, (1997) en las seis categorías que sirven de base a este análisis está definida por una repetición (cuando el profesor repite en forma correcta, haciendo énfasis en el error); de una realimentación

metalingüística (cuando se proporciona la explicación gramatical) y al haber participación de los alumnos también tenemos reparación o *uptake*.

El único ejemplo de desplazamiento ocurrió en la última clase grabada. En esa ocasión el profesor de inglés III estaba trabajando con preguntas relacionadas a una agencia de viajes con simulaciones y *role plays*.

A medida que los grupos iban participando una alumna formuló la siguiente pregunta:

Do Antonio work with you at Manamo tours?

a- El error

Otro caso típico de error es cuando los alumnos usan un auxiliar con todos los nombres o sustantivos, en este caso el auxiliar *does* fue sustituido por *do*, poniéndose en evidencia el desconocimiento de la alumna de la correcta conjugación del auxiliar *do* en presente simple.

Aquí en este caso debemos averiguar de inmediato si estamos en presencia de un error o una equivocación debido al momento de tensión que vive la alumna al saber que está siendo evaluada. Sin embargo para los efectos de esta investigación nos interesa el tratamiento que le dio el docente a esta situación.

b.- Actuación del profesor

Al momento de la alumna formular la interrogante el docente de inmediato preguntó: *Sorry? What did you say?* Y dijo en castellano, repite por favor. La alumna repitió la oración de nuevo con el error porque así la tenía en sus apuntes. El docente de inmediato exclamó, *Does Antonio...?* Haciendo énfasis en el error, es decir resaltando el *does*, luego hizo que la alumna repitiera la oración completa de forma correcta y la clase continuó.

c.- Situación evidenciada

Al momento del docente parar el diálogo por haber escuchado algo inesperado se da una solicitud de aclaración y cuando proporciona la

respuesta correcta indicando que hubo un error se trata de una corrección explícita.

Lyster y Ranta son muy claros al señalar que cuando el docente interrumpe usando expresiones como *Sorry? Pardon me?* o cualquier equivalente está tratando de hacerle ver al estudiante que hubo un error y que se debe detener para aclarar la situación. El docente repite una parte de la oración proporcionando la forma correcta haciendo énfasis en el error, esperando que el alumno capte el mensaje y de una respuesta inmediata, corrigiendo lo que produjo mal.

A continuación se presentan los resultados de las frecuencias de las intervenciones de los profesores a las respuestas de los alumnos conteniendo al menos un error.

Tabla 1. Distribución de las intervenciones de retroalimentación correctiva: (N= 59)

Tipo de realimentación	N veces
Modificación	26
Repetición	19
Realimentación metalingüística	08
Corrección explícita	04
Solicitud de aclaración	02
Inducción	00

La distribución nos indica que los dos tipos de realimentación más usados por los profesores que conformaron la población de este estudio son la modificación y la repetición. Los otros tipos de realimentación usadas fueron la realimentación metalingüística y la corrección explícita. Por último la solicitud de aclaración solo alcanzó el (3,38).

La modificación es la forma de realimentación que más usaron los docentes de idiomas en este contexto de clases de inglés en el área de

turismo del Instituto Universitario de Tecnología Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita. Al igual que en el estudio de Lyster y Ranta (1977) donde también se encontró que la modificación fue una de las más efectivas. En nuestro estudio la repetición fue el segundo tipo de realimentación correctiva más usada por los profesores. Es de hacer notar que la gran mayoría de los profesores prefieren pasar por alto el error o simplemente repiten la elocución del estudiante muchas veces sin resaltar donde hubo la falla.

Un método que ha recibido considerable atención recientemente es la modificación porque reformula correctamente la producción errónea del estudiante manteniendo al mismo tiempo la idea central de la oración.

De acuerdo con sus defensores, esta forma de corregir llama la atención del estudiante hacia la forma lingüística y aumenta su posibilidad de auto corregirse. Además no es obstrusiva y no corta el flujo de la comunicación. En realidad sirve para clarificar y corregir y por eso encaja naturalmente en la conversación.

El problema que se presenta es que de acuerdo a lo analizado en esta investigación casi nunca hubo reparación de la forma errónea por parte del estudiante, es decir, el docente al reformular la oración incorrecta sin mencionar el error, o al usar la repetición de la forma correcta, los estudiantes se acostumbran a esto y no se dan por enterados que están siendo corregidos, puede ser porque el docente también reformula o repite las producciones correctas, ocasionando que ellos los aprendices no participen en la búsqueda de alternativas de corrección de sus propios errores; porque frecuentemente el profesor repite tanto sus producciones correctas como las incorrectas. Esto le da la razón a los que adversan a la modificación como estrategia de corrección argumentando que el docente al proporcionar la forma correcta de manera tan directa no permite que el estudiante se auto corrija.

Estos resultados sugieren la necesidad de que los docentes al momento de corregir el error implementen o tal vez busquen la forma de

balancear el uso de diferentes tipos de realimentación correctiva con las ya usadas más frecuentemente para lograr mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, especialmente aquellas que conducen a una reparación generada por el estudiante o por sus compañeros, tales como la inducción y la solicitud de aclaración.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### Conclusiones

El análisis de errores que sirvió de base a esta investigación demostró lo siguiente:

1.- Los alumnos cursantes de inglés en el área de Turismo del Instituto Universitario de Tecnología Dr. Delfín Mendoza de Tucupita cometen los mismos errores orales que sus similares en cualquier parte del país.

2.- Los profesores de inglés del área de Turismo de ese Instituto Universitario utilizan (muchas veces sin saberlo) las mismas técnicas de corrección que la mayoría de sus colegas en el mundo.

1.- La modificación (*recast*) es el tipo de realimentación correctiva más frecuentemente usada por los profesores de inglés de Turismo del Instituto Universitario de Tecnología Dr. “Delfín Mendoza”

2.- La repetición es la segunda forma de realimentación más usada por los mismos profesores.

3.- La realimentación metalingüística es la tercera forma más usada.

De acuerdo con los resultados obtenidos acerca de los diferentes tipos de errores cometidos por los estudiantes y de las formas de realimentación utilizadas por los docentes para tratar y corregir esos errores tenemos lo siguiente:

El propósito general del presente estudio era el de determinar el tratamiento que los docentes le daban a los errores cometidos por los estudiantes de acuerdo a las categorías desarrolladas por Lyster y Ranta

Nos enfocamos en buscar en las grabaciones esas intervenciones de los profesores y las respuestas de los estudiantes a esa corrección del profesor.

Se puede concluir que los tipos de realimentación preferidas de los profesores (Modificación y repetición) no conducen de ninguna manera al proceso de formación de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera. En otras palabras las formas de realimentación usadas no tienen ningún efecto inmediato en el mejoramiento de la producción oral de estos alumnos en el contexto de las clases de inglés, de Turismo del I.U.T. “Dr. Delfín Mendoza” en Tucupita.

El problema que se presenta es que de acuerdo a lo analizado en esta investigación casi nunca hubo reparación de la forma errónea por parte del estudiante, es decir, al usar tanto la modificación como la repetición de la forma correcta los estudiantes se acostumbran a esto y no se dan por enterados que están siendo corregidos, no participan en la búsqueda de alternativas de corrección de sus propios errores porque frecuentemente el profesor repite tanto sus producciones correctas como las incorrectas. Esto le da la razón a los que adversan a la modificación como estrategia de corrección argumentando que el docente al proporcionar la forma correcta de manera tan directa no permite que el estudiante se auto corrija.

## **Recomendaciones**

El error siempre va a estar presente en el proceso de formación de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

¿Qué se puede hacer?

Es necesario que los profesores de inglés del área de turismo del I.U.T. Dr. “Delfín Mendoza” tomen conciencia de la importancia que tiene el tratamiento del error oral para lograr mejorar la fluidez de sus estudiantes en el segundo idioma y obtener profesionales mejor preparados.

Para lograr esto el docente puede combinar varias de las seis formas de realimentación correctiva desarrolladas por Lyster y Ranta, enfatizando el uso de las que impliquen mayor participación del estudiante, como la

inducción (*elicitation*) y la retroalimentación metalingüística, unidas a las que ya usa espontáneamente como se demostró en el presente estudio.

El docente en todo momento debe hablar con sus estudiantes acerca de la corrección de los errores y preguntarle cómo y cuándo quieren ser corregidos.

Establecer con ellos alguna estrategia de señalización que le indique al docente que se debe corregir en ese momento.

Una manera muy práctica de involucrarlos en la corrección de sus propios errores es con actividades como la sugerida en el próximo capítulo para lograr hacerlos copartícipes y protagonistas de su proceso de formación.

## **CAPÍTULO VI**

### **ELABORACIÓN DE UN DICCIONARIO PERSONALIZADO DE ERRORES, (DPE).**

La propuesta que se presenta a continuación constituye un intento de dar respuestas a la problemática encontrada en la presente investigación con respecto a los errores cometidos por los estudiantes de Turismo en la asignatura inglés del I.U.T. Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita y el tratamiento que le dan los docentes a esos errores

Se ha configurado la propuesta en el marco de la investigación acción debido a que dicha investigación se interesa por el conocimiento de una situación particular y tiene como última finalidad transformar el proceso de enseñanza a partir de lo que ocurre en ella, Nunan (1992).

La propuesta que se describe en este capítulo constituye una opción para el tratamiento didáctico de los errores que tienen lugar en la producción oral de los estudiantes. No se pretende al hablar de tratamiento didáctico que se van a eliminar todos los errores que cometan los alumnos, sino que la intención es la de incorporar a los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se plantea cómo se pueden utilizar los propios errores de producción oral de los alumnos para que ellos aprendan a ser copartícipes de su proceso de aprendizaje y los profesores orienten, en consecuencia, su enseñanza hacia la utilización de las estrategias apropiadas para corregir esos errores y minimizarlos.

Para diseñar la propuesta nos hemos basado en Nunan (1992) quien plantea que la investigación acción y el enfoque de aprendizaje por tareas facilita:

a) Que los alumnos destaquen la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje como catalizador del conocimiento.

b) Que los docentes tomen en cuenta las aportaciones de los alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo énfasis en sus conocimientos previos, experiencias y motivaciones.

c) Que se involucre al alumno en la gestión del proceso haciéndolo corresponsable del mismo.

d) Que se consideren las diferencias en los ritmos de aprendizaje individuales y en los modos preferidos de aprender de los alumnos.

e) Que se puedan incorporar los errores al proceso de enseñanza-aprendizaje.

f) Que los docentes puedan incorporar las estrategias de corrección más adecuadas al contexto donde se desenvuelven y al tipo de error cometido.

Basados en estas premisas anteriores que son las que sustentan esta propuesta, se presentan a continuación algunas actividades que pueden ser útiles para minimizar los errores encontrados en la presente investigación.

¿Cuáles son los errores orales que se producen con más frecuencia?

Tomando en cuenta el análisis y los resultados del presente estudio, los errores orales más frecuente cometidos por los estudiantes en el desarrollo de la presente investigación son los de omisión, agregación, confusión y de desplazamiento.

Para el tratamiento de estos errores se propone al docente incentivar al alumno a utilizar el diccionario como herramienta fundamental. En este sentido se propone la creación de un Diccionario Personalizado de Errores (DPE).

¿Qué es un diccionario personalizado?

Se llama así a un diccionario individual que elaboran los estudiantes, con la orientación del docente, Bergel (1990,1995)

### **Objetivo general.**

Ayudar al alumno a tomar conciencia de la actividad lingüística de la que forma parte, con el fin de que se de cuenta de sus propias dificultades y desarrolle estrategias para para superarlas.

### **Objetivos específicos.**

- 1.- Identificar los errores y dificultades que aparecen con frecuencia en sus producciones escritas.
- 2.- Clasificar los errores orales presentes en la producción oral
- 3.- Poner de manifiesto estrategias individuales de aprendizaje, potenciando técnicas eficaces para la apropiación de significados.

Concepto de diccionario personalizado.

Se llama así a un diccionario individual elaborado por el propio estudiante con la orientación del docente, Berger (1990,1995), son también denominados auto diccionarios o diccionarios de aprendizaje.

¿Cómo se va a construir el DPE?

La propuesta se va a desarrollar de la siguiente manera:

En primer lugar vamos a tener una etapa de:

a) Información: El primer paso para construir el DPE consiste en informar a los estudiantes de las características del DPE.

b) Elaboración: Con la información inicial del docente el alumno procede a elaborar su DPE donde va a identificar los errores, sus causas y estrategias para corregirlos.

c) Explicación: Se le explica el alcance, los objetivos naturaleza, principios pedagógicos en los que se fundamenta esta actividad, así como su formato y naturaleza.

Para que el DPE sea funcional y operativo en su utilización debe poseer un formato flexible que permita ampliar, modificar o suprimir información donde se desee. En este sentido el mejor formato puede ser el de fichas

removibles, que puedan clasificarse y archivarse fácilmente en una pequeña carpeta.

Para la elaboración del DPE se va a utilizar una ficha para cada dificultad, la cual se identificará con una palabra clave o entrada lexical. Es por eso que los errores de omisión pueden ser clasificados en una ficha con sus connotaciones, igual tratamiento se le va a dar a los otros errores encontrados.

Un modelo de la ficha a utilizar es el siguiente:

ERRORES DE OMISIÓN	
1.-Error	<input type="text"/>
2.- Corrección	<input type="text"/>
3.- Explicación	<input type="text"/>

Se espera que con esta actividad los alumnos tomen conciencia de sus propios errores y se involucren activamente en la corrección de los mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatis, J.(1968). *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*. Monograph Series on Languages and Linguistics no 21. Georgetown University. Washington, D.C.
- Allwright, D., y Bailey, K. (1981). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. (2a edición) Cambridge: Cambridge University Press.
- Annet, J, (1969). *Feedback and human Behavior*. Harmondsworth, UK. Penguin.
- Balcarcel, G. (2006). La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera. *Letras*, vol.48, no.73, p.349-363.ISN 0459-1283.
- Balestrini, M. (2006) *Como se elabora el Proyecto de investigación*. Consultores Asociados.Caracas. Venezuela.
- Banathy, B. y Madarasz, L. (1969) Contrastive Analysis and Error Analysis. *Journal of English as a second language* 4. 77-92.
- Berger,G. (1990) Lexique: Construire son proper distionnaire. *Le Francais Dans le Monde*. Nro. 235.pp. 55-59.
- (1995). Elaborer un distionnaire personalize en clase. *Le Francais Dans le Monde*. Nro. 277. pp. 46-48.
- .Bieritz, W.D. (1974). Phonolishe Interferenzen Franzossiche ausproche. *IRHL* 12. 193-230.
- Bondarenko, N. (2002). *Errores de Gramática más comunes de los estudiantes de habla española en el idioma inglés, sus características, causas, métodos de prevención y corrección*. Tesis de Magister Scientarium en Educación, mención inglés. Universidad de Oriente.
- Bouton, L. (1976). The Problems of Equivalence in contrastive Linguistics. *IRAL* 14.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The early stages*. Mass. Harvard University Press.
- Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

- Carroll, J. (1968). *Contrastive Linguistics and Interference Theory*. En J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Carroll, S. y Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 15,357-386.
- Catford, J. (1965). *A Linguistics Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- (1968). *Contrastive Analysis and Language Teaching*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Chaudron, G. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language learning*, 27, 29-46
- (1986). *Teacher's priorities in correcting learners error in French's immersion classes*. In R. Day (ED), *talking to learn*.(pp. 64-84).
- (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1967). *A review of B.F. Skinner's verbal behavior*. En Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.). *Readings in the Psychology of Language*, Prentice Hall, 1967, pp. 142-143.
- Cook, V. (1978). The Analogy Between first and second language Learning. *IRAL*. 8.
- Corder, P. (1967). The Significance of Learning Errors. *IRAL*5. 161-70.
- (1971a). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*9 147-59.
- (1971b). Describing the language learner's language. *CILT*. Reports and Papers 6. 57-64.
- (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Hammondsworth. Penguin.
- (1974) The Elicitation of Interlanguage. *IRAL*. Special issue on the occasion of B. Malmer's 60th. Birthday.

- Dankhe, G.L. (1989). *Investigación y Comunicación*. Editorial McGraw Hill.
- Day, E., y Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach. *Language Learning*, 41, 25-58.
- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514
- Dickerson, L. (1974). *Internal and External Patterning of Phonological Variability in the speech of Japanese Learners of English: Toward a theory of Second Language Acquisition*. Urbana- Champaign: University of Illinois PhD. Dissertation.
- Dingwall, W. (1964). Transformational Generative Grammar and Contrastive Analysis. *Language Learning*. 14. 147-60.
- Di Pietro, R. (1968). *Contrastive Analysis and Notions of Deep and Surface grammar*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173
- Dulay, H. (1972). Goafing an indicator of children`s second language learning strategies. *Language Learning*. 22 235-52.
- Duskova, L. (1969). On the Sources of errors in foreign language learning. *IRAL* 7. 11-30.
- Ferguson, Ch. (1968). *Contrastive Analysis and Language Development*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Fanselow, J. (1977). *Breaking rules, generating and exploring alternatives in language teaching*. New York: Longman.
- Fernández de Amo, M. (2008). Una visión afectiva del error oral en el aula de inglés. Revista Digital *Práctica Docente* online. 2008. no.9 Disponible en la World wide web: [www.cepgranada.org](http://www.cepgranada.org).

- Figuroa, L. (2005). *Transferencia Negativa del Español al Inglés en los Errores Morfo-Sintácticos de Escritura*. Tesis de Magister Scientiarum en Educación, Mención Inglés. Universidad de Oriente,
- Fillmore, C. (1965). *On the Notion of equivalent sentence structure*. The Ohio State University Project on Linguistic Analysis. Report 11.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign language*. Ann Arbor, University of Michigan press, Viii-153 pp
- Gage, W. (1961). *Contrastive Studies in Linguistics. A bibliographical Checklist*. Washington D.C.
- Gass, S. y Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- George, H. (1972) *Common Errors in Language Learning*. Rowly Mass. Newbury House.
- Gleason, H. (1968). *Contrastive Analysis and Discourse Structure*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Gradman, H. (1971). *The Limitations of Contrastive Analysis Predictions in* . J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Hall, R. (1968). *Contrastive Grammar and textbook Structure*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Halladay, M. (S/F). *The Linguistic Sciences and Language teaching*. London. Longman.
- Hammer, J.(S/F). *A Bibliography of Contrastive Linguistics*. Washington D.C. Center for Applied Linguistics.

- Hamp, E. (1968). *What a Contrastive Grammar is not*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Hamayan, E y Tucker, G. (1980). Language input in the bilingual classroom and its relationship to second language achievement. *TESOL Quartely*. 14 (4), 453-468.
- Han, Z.. (2001). Fine-tuning corrective feedback. *Foreign Language Annals*, 34/6, 582-599
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 67; 387-398
- Jackson, k. (1971). *The verification and Comparison of Contrastive Analysis* in WP2.201-10.
- Jakobovits, L. (1969). Second Language Learning and Transfer *Theory Language learning*.19. .55-86
- Jakobson, R. (1941). *Kinderprache Aphasie and Allgemeine*. English version. Mouton 1968.
- James, C. (1971). *The Exculpation of Contrastive Linguistics* in Nickel 1971a.
- Jaspersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. New York. Prentice Hall.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York. Prentice Hall.
- Labov, W. (1969). The logic of non Standard English. *Georgetown Monograples in Languages and Linguistics* 22.
- Lado R, (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, G.(1968). Instrumental Adverbs and the concept of Deep Structure. *Foundations of Language* 4. 4-29.

- Lightbown, P. y Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lee, W. (1968). *Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Foreign Language Teaching*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Levenston, E. (1965). The "Translation Paradigm" A technique for Contrastive Syntax. *IRAL* 3. 223-28.
- Loewen, Sh. (2007). Error correction in the second language classroom. *Clear News*, Volumen 11, 2.
- Long, M (1991) *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-65.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of foreign language learners. *IRAL* 9. 115-24.
- Newmark, L.(1968). Necessity and Sufficient in Language Learning. *IRAL* 6. 145-64.
- Nickel, G. Wagner, H. (1968). *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nickel, G (1971a). *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Nunan, D.(1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Palmer, H. (1964). *The Principles of Language Study*. Oxford University Press.
- Pierce, A. (1999). El "error" un medio para enseñar. *Diada*, Sevilla.
- Richards, J. (1971a). A non Contrastive Approach to error analysis. *English Language Teaching*. 25.204-19...

- (1971b) Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Sciences*. 19, 159-85.
- (1972). Social Factors, Interlanguage and Language Learning. *Language Learning* 17. 159-88.
- Ritchie, W. (1967). Some Implications of Generative Grammar for the Construction of courses in English as a foreign language. *Language Learning* 17. 45-131.
- Roberge, Y. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalisation. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- Rossipal, H. (1971). *Om Felanalys och om en felanalys av svenkers tyska. Sprakforskning I relation till sprekundervisning.* (ed. By B. Lindgren et. al.,)Copenhagen. Nordic Sommer- Universitets Generalsekretariat. Fiolstrado 26). 1972. 109-27.
- Schalter, J. (1974). An error in Error Analysis. *Language Learning* 24. 205-14.
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students and teachers`views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364.
- (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Columbia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Selinker, L (1969). Language Transfer. *General Linguistics* 9.
- (1971) A brief reappraisal of contrastive linguistics *WPL*. 1-10.
- . (1972). 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Spada, Lightbown y Ranta, (1971). The role of instruction in second language acquisition. *Studies in Second Language acquisition*. 15(2).
- Spada, N. y Frolihch, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme: Coding conventions and applications.* Sidney, National Centre for English Language Teaching and Research.

- Stevens, P. (1970). Two ways of looking at Error Analysis. *ERIC*. ED 037 714
- Stockwell, R. (1968). *Contrastive Linguistics and Laped Time*. In J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 159-173.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. London University Press, 1964.
- Upshaur, J. (1962). Language Proficiency Testing and the Contrastive Analysis Dilemma. *Language Learning* 12.
- Valero, G. Flys, C. Cerdá, E. y Mancho, G. (1977). Un corpus computarizado de errores de estudiantes de EFL. *La lingüística aplicada a ensayos y propuestas*. Ed. I. de la Cruz y C. Santamaría, et al. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. AESLA. 419-25
- Vilá, I. (1993). Reflexiones Sobre la Enseñanza de la Lengua desde la Psicolingüística. En: Lomas C y Osorio, A. (Comp.) *El enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypotheses.. *TESOL*. Quartely 4. 123-30.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in context. Findings and Problems*. New York. Linguistics Circle of New York.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdand: John Benjamin.
- (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- Whitman, R. (1968) Review of Valdman (ed). *Trends in Languaje teaching*. (! 965) *IRAL* 6. 99-107.
- Wilkings, D.(S.F). *Contrastive Analysis Problems and procedures*. *Language Learning*. 20. 191-97.
- Zyatiss, W.(1974). A "Kiss of life" for the notion of error. *IRAL* 12. 231-38.

## HOJAS DE METADATOS

### Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

<b>Título</b>	La Corrección de los Errores Orales en las Clases de Inglés, de los Estudiantes de Turismo del IUT “Dr. Delfín Mendoza” de Tucupita, Estado Delta Amacuro
<b>Subtítulo</b>	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
Cequea Pitre, Andrés	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	

**Palabras o frases claves:**

lingüística aplicada, análisis del error, realimentación correctiva

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

### Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Maestría en Educación	Mención: Enseñanza del Inglés

### Resumen (abstract):

Esta investigación se inició a partir de una realidad palpable que vivimos día a día los docentes de inglés cuando nos vemos en la necesidad imperante de corregir a nuestros alumnos ante la presencia de los inevitables errores que se van a suceder en todas las clases. El objetivo general del estudio consistió en describir las estrategias de corrección del error oral utilizadas por los docentes de inglés del área de Turismo del Instituto Tecnológico Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita, Estado Delta Amacuro. Se trata de una investigación descriptiva de campo no experimental, donde se recolectaron y analizaron los datos tomados directamente de la realidad. Comenzó la investigación con la identificación de las estrategias de corrección específicas utilizadas por los profesores de inglés para corregir los errores orales cometidos por los estudiantes, luego se clasificaron las respuestas dadas por los estudiantes de acuerdo con las categorías de Bondarenko, para al final ser analizados los tratamientos que le dieron los profesores a esos errores de acuerdo a las seis categorías desarrolladas por Lyster y Ranta, todo esto basado en las teorías del análisis del error, encontrándose que la forma de corrección más frecuentemente usada por los profesores fue la modificación (*recast*) y la repetición (*repetition*) se describieron las estrategias de corrección usadas por los profesores y finalmente se propusieron estrategias para animar a los estudiantes a participar activamente en la corrección de sus propios errores. Como conclusión tenemos que en el campo de la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el error siempre va a ocurrir. Lo más importante es enseñarle al estudiante a sacarle provecho para su mejoramiento

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

**Contribuidores:**

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail												
Dr. Beria, José	ROL	C		A	S	x	T		J		U		
	CVLAC												
	e-mail												
	e-mail												
	ROL	C		A		T		J		U		U	
	CVLAC												
	e-mail												
	e-mail												
	ROL	C		A		T		J		U		U	
	CVLAC												
	e-mail												
	e-mail												

Fecha de discusión y aprobación:

<b>Año</b>	<b>Mes</b>	<b>día</b>
2009	12	

Lenguaje: **SPA**

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
P.G- cequeaa.doc	Application/word

Alcance:

Espacial: \_\_\_\_\_ (Opcional)

Temporal: \_\_\_\_\_ (Opcional)

**Título o Grado asociado con el trabajo:** Magíster Scientiarum en  
Educación Mención Enseñanza de Inglés

---

**Nivel Asociado con el Trabajo:** Magister Scientiarum

**Área de Estudio:** Enseñanza de Inglés

---

**Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:** Universidad de Oriente

---

# Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
CONSEJO UNIVERSITARIO  
RECTORADO

CUN°0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano  
**Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ**  
Vicerrector Académico  
Universidad de Oriente  
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
SISTEMA DE BIBLIOTECA  
RECIBIDO POR *Martínez*  
FECHA *5/8/09* HORA *5:30*

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

*Juan A. Bolanos Cunele*  
JUAN A. BOLANOS CUNELE  
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/maruja

## **Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6**

**Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) :** “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

---

Cequea Pitre, Andrés  
Autor

---

Dr. Beria, José  
Asesor