

OPCIONES METODOLÓGICAS PARA MANEJAR EL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS APRENDICES DE INGLÉS¹

METHODOLOGICAL OPTIONS FOR ORAL ERROR TREATMENT OF ENGLISH LEARNERS.

Recibido: abril 27 de 2011/Revisado: septiembre 26 de 2011/Aceptado: octubre 24 de 2011

Por: Paola Eraso Angulo²

RESUMEN

El error se reconoce en la actualidad como parte natural y necesaria del proceso de aprendizaje, lo cual exige que muchos docentes cambien su actitud hacia él. Este artículo de reflexión, se desarrolla en torno al carácter positivo del error dentro del aprendizaje, y acoge recomendaciones prácticas de diferentes autores para un manejo útil y efectivo de éste; tratando, también, diferentes posturas académicas que subyacen en la forma cómo los docentes tratan los errores orales de los aprendices del idioma inglés. Planteando la discusión acerca de la necesidad de un cambio en la percepción y en el tratamiento del error oral por parte de docentes y estudiantes, comenzando por reflexionar e informarse alrededor de su naturaleza. El docente deberá adoptar la opción metodológica más pertinente del amplio menú existente, según el objetivo y la situación, teniendo siempre en mente que se debe aprovechar el error como una coyuntura para aclarar y asumir nuevos aprendizajes.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, error oral, estrategia de corrección, instrumento de evaluación, retroalimentación, tratamiento del error.

ABSTRACT

Errors are nowadays recognized as a necessary and natural part of the learning process, which demands that many teachers change their attitude towards them. This article examines the nature of errors and mentions practical recommendations from different authors to deal effectively and usefully with error in the classroom. Also, different approaches underlying the way teachers deal with students' oral errors are presented. It is concluded that it is necessary a change in the perception and treatment both teachers and students give to oral errors, getting information about them and openly discussing them. The teacher should adapt the most convenient methodological option for the particular objective and situation, bearing in mind that errors are to be used as learning opportunities.

Key words: error treatment, evaluation instruments, feedback, learning, teaching, oral error, error treatment oral error correction strategy.

1 Artículo que se deriva de la investigación "Prácticas Evaluativas de los docentes de Inglés de la I.U. CESMAG" del grupo de investigación Nullam ac Nova (Aula Nueva), avalado y financiado por la I.U. CESMAG.

2 Licenciada en Lenguas Modernas: inglés-francés. Universidad de Nariño. Docente investigadora adscrita al Centro de Humanidades "Guillermo de Castellana" de la I.U. CESMAG, Pasto, Colombia. Correo electrónico: paolaea@hotmail.com

>> INTRODUCCIÓN

“Aprender es arriesgarse a errar” (Astolfi, 1999, p.21). El aprendizaje de habilidades necesarias para la vida diaria que no, precisamente, se aprenden en un ambiente de instrucción formal, como: montar en bicicleta, conducir un automóvil o utilizar un computador, conllevan al aprendiz, inevitablemente, a cometer errores como parte inherente al proceso. Sin embargo, cuando se trata del aprendizaje académico en ambientes de instrucción formal, como el aprendizaje del inglés en las aulas de educación superior, el error pierde su naturaleza positiva y necesaria para el aprendizaje, adquiriendo una carga negativa asociada con el temor al fracaso, a la incapacidad personal y al miedo a ser juzgado. De repente, el proceso de aprendizaje se convierte en un campo minado, y el aprendiz o estudiante se traza un solo objetivo primordial, cual es: “salir ileso del fuego cruzado” (Astolfi, 1999, p. 7).

La responsabilidad en fomentar esa actitud negativa hacia el error, recae sobre los dos: profesores y estudiantes. Para García-Herras (2007): “la mayoría de los profesores consideran los errores como indeseables, un síntoma de fracaso por parte de la atención del alumno” (p.1). No debe sorprender que los esfuerzos del estudiante durante el desarrollo de un curso, se enfoquen en evitar los errores en lugar de orientarse hacia el aprender. Beare (2003) recalca que muchos docentes sienten que si no corrigen los errores inmediatamente, estarán ayudando a reforzar incorrecciones en las habilidades de producción (p. 2); por ello, es una práctica común que el docente se apresure a corregir el error apenas emerge. En el contexto universitario, se observa que los profesores interpretan la ausencia de errores como un indicador de éxito y la presencia de ellos como un indicador de fracaso. En el primer escenario, agradeciendo que sus estudiantes hayan aprendido y en el segundo, preguntándose ¿qué se hizo mal?

Por su parte, los estudiantes esperan ser corregidos continuamente durante la clase, y si no es así, “se crean sospechas por parte de los estudiantes” (Beare, 2003, p.2). Ferris (2004) anota que: “es muy probable que los estudiantes se rebelen, se quejen y pierdan confianza en sí mismos si no se les retroalimenta sobre sus errores” (p. 3). En las instituciones de educación superior se observa que los estudiantes hacen lo posible por evitar cometer errores, para no ser recriminados por el docente, aun cuando eso signifique privarse de valiosas oportunidades para practicar y, por lo tanto, de aprender; en palabras de Blanco (2010), cuando los estudiantes se sienten evaluados y sancionados constantemente, crean estrategias de “defensa” como usar siempre el diccionario para probar que las palabras si existen, se preocuparán en exceso por los ejercicios gramaticales y evitarán participar, hablar o escribir por temor a errar.

Willis (1981), citado por García-Heras (2007), ejemplifica una situación por la cual el estudiante comienza a adoptar dichos sistemas de defensa. Este ejemplo intenta demostrar que en las aulas de clases de idiomas, el lenguaje no siempre se utiliza para comunicar algo, sino para que los alumnos demuestren que saben utilizar las construcciones gramaticales que el profesor ha explicado. La profesora pregunta:

- Do you like being a father? -Yes, I erm... I am father of four children.

La profesora insiste en corregir al estudiante, hasta que, finalmente, ella dice la respuesta que considera correcta: *-Yes, I do. I like being a father.*

Para el docente, el estudiante ha errado porque no ha respondido según el modelo

proporcionado; sin embargo, el estudiante ha proporcionado una respuesta adecuada y, al sentirse corregido, pensará que su intento de comunicación estuvo mal. Para García-Heras (2007), es necesario que los docentes reflexionen sobre este tipo de situaciones y sean conscientes del efecto negativo que pueden ocasionar en la actitud del estudiante.

Lo saludable sería que tanto profesores como estudiantes se mentalicen para aceptar y asumir los errores como parte natural del aprendizaje, es decir, rescatar el valor del error dentro del aprendizaje. Tal como lo anota García-Heras (2007):

La comisión de errores es inherente al proceso de aprendizaje, aunque tengamos el alumno más atento y el mejor profesor que enseñe de la forma más clara y de al alumno gran cantidad de oportunidades para aprender, no podemos afirmar que el aprendizaje tendrá lugar sin cometer errores (p. 4).

Lo primero que requiere este cambio de mentalidad es un docente en sintonía con esta visión del aprendizaje, que no se apresure a tratar de erradicar los errores de raíz apenas aparecen, sino que esté dispuesto a entenderlos y a usarlos para, lentamente, acercarse en lo posible a la meta deseada, y que, también, esté dispuesto a estudiar los errores, a entender su naturaleza comenzando por el simple hecho de que no todos los errores son iguales ni deben ser tratados de la misma manera.

Tipos de errores

En el campo del aprendizaje de las lenguas, Ellis (2008) diferencia dos clases de errores, tomando como parámetro de categorización la *causa* del error. Según la autora, “error” es diferente de *mistake*, en que el primero “refleja brechas en el conocimiento del aprendiz; estos ocurren porque el aprendiz no sabe lo que es correcto” (p. 17). Este es el caso de los estudiantes que, *consistentemente*, en actividades orales o escritas incurren en los mismos fallos o proporcionan las respuestas siempre incorrectas, porque *no saben*.

Por otra parte, los *mistakes* “reflejan lapsus ocasionales en el desempeño; ocurren porque en una instancia

particular el aprendiz es incapaz de demostrar lo que sabe” (p. 17). Es el caso de los estudiantes que en actividades orales o escritas, utilizan incorrectamente la gramática, vocabulario o frases estudiadas anteriormente, tal vez, porque se les “cruzó algún cable” o porque recayeron en algún viejo hábito o porque están tan concentrados en el tema actual que dejan pasar cosas por alto.

Para Brown (2000), cuando el estudiante comete un *mistake*, quiere decir que sabe o comprende el uso del lenguaje que necesita para desarrollar la actividad o tarea, pero, sin intención, lo usa de manera incorrecta. Sin embargo, el estudiante puede percibir su fallo y corregirlo inmediatamente. Por otra parte, el “error” implica que el estudiante no puede reconocer su fallo y necesita que alguien se lo haga notar para poder corregirlo.

El reto para el docente, está en aprender a distinguir un “error” de un *mistake*. Ellis (2008) sugiere que una manera de hacerlo, es analizar la consistencia, es decir, tomar la producción oral o escrita -el ejercicio o la tarea en particular-, y revisar si a lo largo de ella aparecen solamente formas incorrectas del lenguaje objetivo -por ejemplo: verbos o estructuras o vocabulario-, o formas correctas mezcladas con incorrectas. En el primer caso, el docente puede deducir que se trata de “errors” ya que el estudiante no demuestra conocimiento, y, en el segundo caso, puede tratarse de *mistakes*.

El siguiente paso, es la toma de decisiones, basada en el análisis de la producción del estudiante. Como primera medida, el docente puede utilizar esta información para replantear el curso de una lección o unidad o, bien, para inspirar lecciones futuras. Tal vez, pueda organizar una sesión de revisión o dar oportunidades para realizar actividades nuevas, en caso de que predominen los sobre los “errors”. García-Heras (2007) sugiere que es prudente brindarle al estudiante, al menos una oportunidad para corregir sus fallos y demostrar que ha aprendido de ellos.

Por otra parte, Ellis (2007), también, hace la diferenciación entre errores globales y errores locales. Los errores *globales* son los que entorpecen la comunicación e impiden que el

aprendiz transmita, exitosamente, su mensaje escrito u oral. Por otra parte, los *locales* son los que afectan un elemento aislado de un mensaje -gramática, vocabulario o pronunciación-, sin entorpecer la comunicación, es decir, que el mensaje logra transmitirse. Según Burt (1974) citado por Xie y Jiang, (2007), los errores globales deben ser corregidos, de tal manera que se restablezca la comunicación; mientras los locales pueden pasarse por alto, ya que no es aconsejable corregir al estudiante si ha logrado comunicar información valiosa, así no haya sido, gramaticalmente, correcta.

Cuando la comunicación se rompe completamente, es prudente intervenir durante la actividad. Harmer (2001) aconseja hacerlo a través de la *corrección amable*, en la que se ofrece ayuda al estudiante, pero con amabilidad y discreción, y sólo para restablecer la comunicación, no para ahondar en temas gramaticales. A continuación se examinarán algunas estrategias de corrección útiles para este propósito.

Manejo del error oral

El manejo del error en la producción oral de los estudiantes, supone un gran reto para los docentes; en primer lugar, porque hay muchas variables que se evalúan al mismo tiempo, tales como; contenido, gramática, pronunciación, vocabulario, fluidez, entre otras. Y, en segundo lugar, porque debe analizarse todo esto sin afectar -en lo posible-, las variables afectivas del aprendiz, es decir, sin elevar los niveles de ansiedad o nerviosismo del estudiante. Para poder llevar a cabo una actividad oral exitosa y un tratamiento efectivo de la misma, es necesario, primero, decidir el objetivo de la actividad: adecuación, *accuracy*, o la fluidez, *fluency*.

Según Harmer (2004), si el objetivo de la actividad es revisar la capacidad de los aprendices de usar las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendido de manera correcta (*accuracy*); entonces, los errores cometidos en las estructuras o vocabulario, son de importancia capital y no deben pasarse por alto. Por el contrario, si el objetivo de la actividad es promover la fluidez -la habilidad de los estudiantes de comunicarse en lo posible de forma continua e ininterrumpida-

pueden pasarse algunos errores gramaticales y de vocabulario por alto, siempre que el estudiante logre transmitir efectivamente su mensaje.

En cuanto al momento para hacer correcciones, Beare (2003) propone que no se debe interrumpir a los estudiantes durante su acto comunicativo para referirse a un error, ya que al frenar el intento de comunicación del estudiante se pueden incrementar sus niveles de estrés y bloquear su intento de expresarse frenando su aprendizaje. Sin embargo, en la práctica puede observarse que existen docentes que hacen lo contrario, corrigen el error en cuanto aparece. Como resultado de esta acción, se forman estudiantes parcos y desorientados que evitan hablar o participar en clase, y que limitan su intervención a las palabras seguras y necesarias. Para evitar este inconveniente, es recomendable esperar a que el estudiante haya culminado su tarea, reunir todas las correcciones y comentarios, y entrar en un proceso de retroalimentación. Es recomendable realizarla de manera grupal, para disminuir los niveles de ansiedad de los estudiantes, y para aprovechar la oportunidad de reforzar temas con toda la clase.

Para aclarar la cantidad de correcciones que son útiles y prudentes en la producción oral, se pueden asumir dos posiciones conceptuales. Beare (2003) las resume de la siguiente forma: a) corregir seguida y profundamente todo en cuanto se haya errado o b) permitir que los estudiantes cometan errores porque todos se pasan por alto, *hipercorrección* o *hipocorrección*, posiciones extremas y opuestas. En el caso de la hipercorrección, el docente se apresura a corregir cada error, ignorando que, según Brown (2004), el aprendizaje de una segunda lengua, es un proceso de ensayo y error que resultará, eventualmente, en la construcción de un sistema lingüístico que permitirá que el estudiante se comunique satisfactoriamente. Ésta da como resultado, estudiantes temerosos de errar y desmotivados. En el segundo escenario -hipocorrección-, se dejan pasar muchos errores, para no desmotivar al estudiante. Esta actitud puede resultar en la fosilización de los errores, y en una pérdida del interés de los estudiantes ya que si ellos no sienten que se les presta atención a su trabajo, no vale la pena esforzarse tanto para que éste sea de calidad.

Shaun (2006) menciona que existe una tercera posición, menos extrema, según la cual debe haber correcciones decididas por el profesor, de acuerdo a los objetivos de la lección o según la naturaleza del ejercicio que se esté desarrollando; a esto se denomina *corrección selectiva*. El docente toma notas de todos los errores comunes que cometen los estudiantes, y los presenta después de la actividad, para que todos se puedan beneficiar del análisis de los errores que se cometieron. Para no olvidar los errores y sus contextos exactos, se recomienda tomar notas y categorizar los errores bajo criterios como: gramática, palabras y frases, pronunciación y adecuación.

En esta era tecnológica de abundantes recursos disponibles, se puede grabar en *cassette* o video la presentación de los estudiantes. En el espíritu de incluir al estudiante en este proceso, se puede solicitar que realice categorías de lo que escucha en su propia intervención o en las de sus compañeros, para, posteriormente, hacer el análisis de aspectos concretos. También, se pueden buscar tareas relacionadas para práctica extra, teniendo en mente el objetivo de dar al estudiante la oportunidad de demostrar que ha aprendido de su error.

Por otra parte, Case (2008) sugiere que en aras de lograr un balance en cuanto a la cantidad adecuada de correcciones, los profesores pueden tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El plan de clase debe incluir una etapa de corrección de errores, y el docente debe asegurarse de dejar el tiempo necesario para llevar a cabo esta actividad en cada sesión. Este tiempo será más largo o corto según los objetivos de la lección.
- Cada etapa de corrección de errores debe contar con un objetivo preciso. Los estudiantes deben conocer este objetivo.
- Es prudente organizar una lista de técnicas de corrección de errores que se puedan utilizar ya sea inspiradas en autores expertos o en la creatividad del docente. Estas estrategias se pueden ensayar y, tras una reflexión del docente, se puede decidir su efectividad para cada clase y situación.
- Se debe monitorear los errores de

los estudiantes y tomar nota de ellos, especialmente, durante el trabajo en parejas y en grupos, que es cuando el docente tiene más libertad para hacerlo.

- Es prudente escribir los criterios personales de corrección de errores y, de ser pertinente, diseñar un instrumento de evaluación para apoyar el proceso.

Para facilitar que el estudiante se habitúe a recibir correcciones como parte de la lección, Beare (2003) coincide con Case (2008) en que es benéfico establecerla como un seguimiento a todas las actividades de la clase. Si los estudiantes saben que un momento o actividad de la clase se enfocará en la corrección, la aceptarán más fácilmente como parte de la dinámica del aula. Sin embargo, no es aconsejable que cada actividad desarrollada sea corregida. Se sugiere que las actividades que deben ser corregidas sean mezcladas con actividades libres que permitan a los estudiantes expresarse sin tener que preocuparse por las correcciones.

Otra condición necesaria para optimizar el manejo de los errores en la producción oral, es que el docente sea un buen escucha, que transmita al estudiante la sensación de que participa en comunicaciones reales, y que su interlocutor (el docente) se interesa por lo que tiene por expresar, no sólo por cómo lo expresa. Barnett (2008) recalca que esto permite establecer una conexión con el estudiante, haciéndole saber que se le comprende y que tiene la oportunidad de experimentar con lenguaje nuevo situado en contexto.

Entonces, al escuchar con atención, el docente tendrá elementos para hacer correcciones por medio de la paráfrasis. Para Barnett: "la paráfrasis o reformulación nos da la posibilidad de enseñar o por lo menos recordar formas alternativas de expresar algo mientras se anima al aprendiz a que siga hablando" (2008, p. 2). A menudo, se apoya esta estrategia con el uso de la expresión *in other words*, despojando la corrección de cualquier rastro de negatividad. Otra estrategia sugerida por Barnett (2008), es la reformulación, que es la repetición de lo que se ha dicho, usando la gramática o vocabulario correcto. Ambas estrategias permiten formular correcciones sin interrumpir el flujo normal de la comunicación.

Por su parte, Fernández (2008) destaca el papel de los silencios del profesor, como un elemento novedoso para corregir errores orales, apoyándose en que la corrección automática e inmediata no proporciona tiempo al alumno para reflexionar sobre su propia producción. Si el docente no interviene, el resto de compañeros y el hablante tendrán la oportunidad de reflexionar propiciando la auto-corrección. Lynch (1997) apoya esta posición al plantear que: “el docente deberá intervenir en la charla del aprendiz tan tarde como sea posible”. El aprendiz al enfrentarse a problemas de comunicación que él debe *reparar*, se verá obligado a enfrentar la situación negociando significados con sus interlocutores, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje, de la cual saldrá fortalecido gracias a toda la práctica extra que tendrá y a la ocasión de usar todo el conocimiento que pueda.

Aparte de la paráfrasis, Harmer (2001) presenta una serie de técnicas de corrección: directas e indirectas. Las indirectas consisten en la indicación del error ya sea subrayándolo o usando algún tipo de código, para que el estudiante lo analice y se auto corrija. Las directas identifican el error y se enfocan, detalladamente, en la versión correcta y, si es necesario, se acompañan con la explicación gramatical. Van Beuningen, Jong y Kuiken (2008) citan estudios en los que se encuentra evidencia de que los estudiantes se benefician más del uso de técnicas indirectas, porque los obligan a procesar el lenguaje de manera más profunda, ya que deben autoeditar su trabajo. A largo plazo, logran desarrollar mayor competencia, en contraste con los estudiantes que han utilizado técnicas directas. Entre las técnicas de corrección indirectas Harmer (2001) menciona:

- *Repetición*: se solicita al estudiante que repita usando entonación y expresión facial que indicará que hay algo que no está claro.
- *Eco*: el docente repite lo que el estudiante ha dicho enfatizando la parte que no está bien.
- *Oración y pregunta*: se puede preguntar si lo dicho está bien o decirlo directamente.
- *Expresión facial*: cuando hay una relación de cercanía con los estudiantes, una expresión o un gesto será suficiente para indicar que hay un error. El docente debe ser cuidadoso, ya que

la expresión inadecuada puede parecer cruel o una burla.

- *Pistas*: se puede proporcionar a los estudiantes una pista que, a menudo, será información metalingüística sobre lo que han dicho mal (por ejemplo: decirles palabras como tiempo verbal o plural o contables), esperando que, de esta forma, se den cuenta de su error y lo corrijan.
- *Reformulación*: el docente reformula la oración, pero de la forma correcta, sin darle mucha importancia a que se cometió un error.

Otras estrategias de manejo del error oral que pueden resultar útiles, son las sugeridas por Lightbown & Spada (1999). Nótese que algunas de ellas comparten elementos comunes con las sugeridas por Harmer (2001). Estas se resumen así:

- *Corrección explícita*: el docente interrumpe al estudiante para hacerle caer en cuenta de que está cometiendo un error, y le proporciona la forma correcta. Por ejemplo:
Student: *I goed to dance yesterday.*
Teacher: *went. Goed is not the correct form.*

Este es un ejemplo de lo que Harmer (2001) llama corrección directa.

- *Reformulación*: se reformula parte de la intervención sin indicar el error. Son menos directas y más amigables. Por ejemplo:

S: *I goed to dance yesterday*
T: *You went to dance yesterday?*

- *Solicitudes de aclaración*: incluyen el uso de la expresión: *excuse me*, para indicar que no se ha comprendido el mensaje o que está errado en algo, y que se requiere una repetición o una reformulación del mensaje. Por ejemplo:

S: *I goed to dance yesterday*
T: *Can you repeat that please?*

- *Retroalimentación metalingüística*: no se corrige de manera explícita, pero se hace caer en cuenta al estudiante con comentarios, y se le guía para que corrija su error. Por ejemplo: S: *The women goes to dance*
T: *Is it correct to add -es to plurals?*

- *Elicitación*: primero el profesor intenta hacer que los estudiantes completen sus enunciados, luego, usa preguntas directas para lograr respuestas correctas y, por último, solicita al estudiante reformular lo que ha

dicho. Por ejemplo:

E: *My mother love me*

T: *I'm sorry, your mother what?*

E: *loves me*

- *Repetición*: el docente repite el error, aislado, ajustando la entonación de su voz para resaltar el error.

El menú de estrategias es amplio, y las consideraciones que se deben tener en cuenta a la hora de definir la posición ante el error oral, son muchas; tantas que puede ser normal que el docente considere ésta una labor tan complicada como la enseñanza y el diseño de su metodología de clase. A tal punto que no es sorprendente hallar a quienes prefieren *dejar pasar*. Pero, no se debe olvidar que “la mayoría de los estudiantes desean y esperan que les demos retroalimentación sobre su desempeño” (Harmer, 2003, p. 2).

El error y la práctica docente

Se ha aclarado ya, que el cambio de actitud de docentes y estudiantes con respecto al error, demanda reconocer que no todos los errores son de la misma naturaleza y, por lo tanto, su tratamiento dependerá, además del tipo de error y de los objetivos de la lección, de la concepción del docente y su posición pedagógica. Cada docente tiene sus estrategias de tratamiento del error, construidas a través de años de experiencia, conoce su eficacia y practicidad y, aunque existen diversidad de recomendaciones como autores y puntos de vista, un ejercicio interesante será el de comparar las estrategias personales con las recomendaciones o principios que ayudarán al docente a manejar, efectivamente, los errores dentro del aula de clases, presentadas en la *Sino-U.S. English Teaching magazine*, en su artículo: “*Errors in Language Learning*” (2007), que reúne, de manera concreta, aspectos básicos para tener en cuenta, con el objetivo de encontrar puntos comunes para celebrar o puntos para mejorar. Estos son:

1. *Evitar generar sentimientos de culpabilidad en torno al error*. Como se ha anotado anteriormente, los errores son parte natural del proceso de aprendizaje y ni siquiera los estudiantes más dedicados y responsables pueden evitarlos. Si existe un ambiente de crítica hacia el error en el aula de clase, los

estudiantes se enfocarán más en evitar las críticas del docente que en aprender. Esto se puede evitar implementando, gradualmente, procedimientos de corrección de error, de tal manera que el estudiante se acostumbre a ellos y los acepte como parte de su proceso de aprendizaje.

2. *Corregir sólo lo necesario*. El docente corre el riesgo de incurrir en dos conductas igual de extremas: la hipercorrección o la hipocorrección, las cuales ya se han examinado. Lo ideal es que el docente encuentre el equilibrio en cuanto a la cantidad apropiada de correcciones pertinentes.

3. *Diferenciar los tipos de errores y tratarlos en concordancia*. Ya se ha establecido la diferencia entre “error” y *mistake*, entre error global y error local, y su implicación práctica. La idea es que no todos los errores deben ser tratados de la misma forma, y la mejor herramienta es el buen juicio informado del docente.

4. *Hablar con los estudiantes sobre la naturaleza de los errores*. Muchos estudiantes temen cometer errores y, por ello, evitan comunicarse ya que los errores los desaniman, los frustran y los asustan. Por ello, se aconseja informarles sobre la naturaleza de sus errores, que resultan perfectamente normales, que hasta los estudiantes exitosos los cometen, y se pueden mejorar con esfuerzo y con el tiempo. En su trabajo: “Una visión afectiva del error oral en el aula de Inglés”, Fernández (2008) confirma que hay una variedad de factores afectivos que pueden impedir la apertura de la mente del aprendiz hacia el aprendizaje. La autora plantea que “una relación armoniosa entre lo cognitivo y lo afectivo puede ser la clave a los numerosos obstáculos que pueden plantearse en el aula: inhibición. Falta de motivación, problemas de disciplina, ansiedad, etc” (p.2). A través de charlas explicativas sobre el error y su naturaleza, el docente puede contribuir a mejorar la relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

5. *Categorizar los errores comunes y recordarles evitarlos*. Los docentes pueden reunir los errores que los estudiantes cometen con más frecuencia, y usar esa información para realizar

sesiones de retroalimentación con el objetivo de prevenir la aparición de estos errores en el futuro. Estas sesiones se pueden realizar al final de una unidad de trabajo o antes de una actividad evaluativa.

6. *Evitar contribuir con los errores.* Errores de los docentes pueden llevar a los estudiantes, igualmente, a errar. Se debe cuidar la gramática, las definiciones, el vocabulario usado en clases, ya que el docente, es el modelo que siguen los estudiantes y quien les proporciona el *input* sobre el cual harán sus conclusiones.

Estos principios son prácticos, y llevados al aula mejoran drásticamente la dinámica de las relaciones personales al interior de la clase que, a menudo, se ve perjudicada por el ejercicio de poder que supone el evaluar, juzgar y separar lo correcto de lo incorrecto.

Por su parte, el estudiante también puede contribuir a cambiar la mentalidad hacia el error a través de su participación activa. García-Heras (2007) menciona circunstancias básicas, necesarias, para que el proceso de corrección de errores se lleve a cabo efectivamente; éstas involucran, directamente, la intervención del estudiante, el otro actor del cambio de mentalidad hacia el error. Estas son:

Deseo de corregir/mejorar: el estudiante debe sentir la necesidad de corregir los errores, bien sea para conseguir mejores notas o por el deseo de mejorar. Es absolutamente necesario que se responsabilice al estudiante por lo que sucede en su aprendizaje, y que esté dispuesto a explotar el potencial del error como una herramienta de aprendizaje. Esto puede lograrse implementando el uso de actividades de seguimiento o corrección de errores, basadas en la corrección indirecta de las actividades realizadas en clase.

Conocimiento del error: el estudiante debe saber que ha cometido un error, y cuando se trata de las actividades orales, el mejor momento para retroalimentar los errores es después de terminada la producción oral. Sin embargo, a veces, sucede que el mismo estudiante detecta su error o un compañero se

lo indica, y puede corregirlo inmediatamente.

Modelo a seguir: si se trata de corrección directa, el profesor debe proporcionar un modelo de la forma correcta; si se trata de corrección indirecta, el profesor debe proporcionar algún indicativo de cómo corregir el error o indicaciones sobre las fuentes bibliográficas que se pueden consultar para tal fin.

Segunda oportunidad: el estudiante debe disponer de al menos una oportunidad para rehacer su error, y demostrar que lo ha usado como una oportunidad de aprendizaje.

Corrección sistemática: la corrección de errores debe convertirse en una práctica sistemática. Lo que se hace correctamente en un ejercicio puede olvidarse en otro. Es saludable que el estudiante adquiera el hábito de reflexionar sobre sus producciones escritas u orales, maximizando las oportunidades de aprendizaje.

Todas estas recomendaciones tienen un elemento en común, y es la importancia de la retroalimentación como técnica de manejo del error oral. Ésta se examinará a continuación.

Retroalimentación

Según Ur (2006), retroalimentación *-feedback-* es información que se le da al estudiante sobre su desempeño en una tarea de aprendizaje, usualmente, con el objetivo de mejorar este desempeño. Consta de dos componentes principales: evaluación y corrección. En la primera, se le informa al estudiante si desempeñó la tarea correcta o incorrectamente. Por otra parte, cuando se trata de la segunda, se brinda información específica sobre aspectos del desempeño, con explicaciones o brindando alternativas mejores o ayudando al estudiante a encontrar las propias. La corrección, generalmente, incluye información sobre lo que el estudiante acertó y sobre lo que no acertó, con el propósito de ayudar y promover el aprendizaje. En esencia, la retroalimentación es positiva ya que el objetivo primordial es mejorar continuamente.

Sin embargo, este carácter positivo de la retroalimentación no excluye comentarios

negativos, ya que se debe poner al alcance del estudiante información sobre ambos aspectos del desempeño: positivos y negativos. Según Ur (2006), esto debe hacerse “en una atmosfera de apoyo, de calidez y de solidaridad, para que los estudiantes sientan que la intención honesta del profesor es promover y animar su aprendizaje, no desanimarlos. Los comentarios negativos no necesariamente desanimarán, y podrán ser reconocidos como constructivos, si se dicen de la manera adecuada.

>> CONCLUSIONES

El estudio de los errores es un área de mucho interés para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Desde el momento en el cual se ha decidido dejar de percibir a los errores como fallos en el proceso de aprendizaje, como indeseables o como síntomas de que algo no se está realizando bien, es mucho el partido que se ha sacado de analizar y estudiar, sistemáticamente, los errores que cometen los aprendices para poder contribuir con su aprendizaje.

Las recomendaciones sobre cómo tratar los errores en el aula, son de capital importancia para el quehacer del maestro de inglés tanto como para que pueda comprender mejor la naturaleza de un fenómeno inherente al aprendizaje -y así contribuir a su des-negativización-, como para aprender a sacar partido de algo que, indefectiblemente, sucederá durante el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, y que no necesariamente tiene que ser una experiencia negativa. Al realizar la presente revisión, se hace claridad en varios aspectos generales, pero, al mismo tiempo, surge un interrogante: ¿Cómo se traduce esta información a la realidad del aula de clases Colombiana?

Para comenzar, es necesario generar una actitud de aprovechamiento del error por parte de docentes y estudiantes. Esto se puede lograr, integrando una etapa de corrección de errores a las actividades normales de la clase, de tal manera que los estudiantes se acostumbren a ello, y comiencen a sacar partido de los errores que cometen ellos y sus compañeros. Esto contribuirá, también, a que los estudiantes, primero, pierdan el miedo a cometer errores; segundo, sepan que cometerlos es normal

dentro del proceso de aprendizaje, que ello no implica falta de capacidad o habilidad; y, tercero, sepan cómo aprovecharlos en beneficio del aprendizaje. En aras de promover la autonomía, compromiso y responsabilidad por el aprendizaje, es recomendable que el docente comience a integrar técnicas de corrección indirecta, lo cual contribuye a que sea el estudiante quien busque y encuentre sus respuestas con el acompañamiento del docente.

Por su parte, el docente puede contribuir con la optimización del uso del error como una herramienta de aprendizaje, examinando su actitud hacia éste en el aula, y las técnicas de su manejo que emplea en sus clases, para determinar su efectividad. Edge (1989) citado por Garcia-Heras (2004), propone un ejercicio muy sencillo para encaminar esta reflexión y descubrir si el comportamiento es diferente a los planteamientos teóricos. El ejercicio consiste en tomar los siguientes enunciados (adaptados al manejo del error oral) sobre la actitud ante los errores cometidos por los estudiantes, y responder si se está de acuerdo o no. Los enunciados son:

- Los estudiantes cometen muchos (errores) cuando hablan.
- Siempre corrijo los (errores) tan pronto cuando aparecen.
- A mis estudiantes no les gusta cometer (errores).

A continuación, se eliminará la palabra “errores” del enunciado, y se la reemplazará por la expresión “etapa de aprendizaje”. Esta sencilla reflexión sirve para hacer caer en cuenta a los docentes, si existen contradicciones en su actitud, tal vez, ocasionadas por las exigencias de los currículos y de las actividades evaluativas. Los estudiantes, también, pueden realizar el ejercicio, con algunas adaptaciones para desarrollar una actitud positiva hacia los errores y aceptarlos como un paso necesario en el proceso de aprendizaje. Es importante, recordar que: “corregir significa ayudar a mejorar poco a poco”, y también que: “la corrección de los errores de los aprendices de una lengua extranjera supone normalmente una mejora, no la perfección” (Garcia Heras, 2004, p.11).

>> REFERENCIAS

- Astolfi, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora.
- Barnett, C. (2008). *English for specific purposes: conversational feedback - effective error correction*. [Versión electrónica]. Recuperado el 20 de mayo de 2010, de <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146482>.
- Beare, K. (2003). *Student correction during class. How and When?* [Versión electrónica]. Recuperado el 10 de enero de 2009, de http://www.esl.about.com/od/esleflteachingtechnique/i/i_correction_2.htm
- Blanco, A. (2010). *El error en el proceso de aprendizaje*. [Versión electrónica]. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- Brown, D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Londres: Longman.
- Case, A. (2008). *A well balanced use of error correction*. [Versión electrónica]. Recuperado el 29 de mayo de 2010, de <http://www.usingenglish.com/articles/well-balanced-use-error-correction.html>
- Elis, R. (2007). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- García-Herras, A. (2004). *Lingüística y enseñanza: el tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. Recuperado el 12 de febrero de 2009, de www.uclm.es/variados/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/.../Garcia_Heras.doc
- Harmer, J. (2001). *Feedback during oral work. ELT Forum – Correction – Part 2*. Pearson Education.
- Harmer, J. (2004) *The practice of English Language*. Pearson Education.
- Fernandez, M. (2008). Una visión afectiva del error oral en el aula de Inglés. *Revista digital "Practica Docente"*, 9, Recuperado el 20 de enero de 2009, de www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n9_08/n9_05_39_48.pdf
- Ferris, D. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62, doi:10.1016/j.jslw.2004.04.005.
- Hoque, E. (2000). *Step by Step EFL Acquisition through errors and mistakes. The TEFL times*. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.eltworld.net/times/2011/10/step-by-step-efl-acquisition-through-errors-and-mistakes/>
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How Languages are learned*. Cambridge University Press.
- Shaun, K. (2006). *Error correction*. English Language Centre AIS St Helens, Auckland, New Zealand February.
- SINO-US English Teaching. (2007). *Errors in Language Learning*. ISSN1539-8072.USA. No.2 (Serial No.38).
- Ur, P. (2006). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Beuningen, C. G, De Jong, N. H. & Kuiken, F. (2008). *The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learner's written accuracy*. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de <http://dare.uva.nl/document/168926>
- XIE, F. & JIANG, X. (2007). Error analysis and the EFL classroom teaching. *US China Education Review*. Recuperado el 10 de febrero de 2009, de www.teacher.org.cn/doc/ucedu200709/ucedu20070902.pdf.