



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"**  
**COORDINACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS**  
**TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**CORRECCIÓN DEL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ORAL**  
**DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Trabajo de Grado presentado como requisito académico para optar al título  
de Licenciadas en Educación Mención Lenguas Extranjeras

**Tutor:**  
**Prof. Any Crespo**

**Autoras:**  
Maryor Cortina  
C.I.:19.644.279  
Alejandra Valenzuela  
C.I.: 18.809.465

Trujillo, Diciembre 2014



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"**  
**COORDINACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS**  
**TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**CORRECCIÓN DEL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ORAL**  
**DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Trabajo de Grado presentado como requisito académico para optar al título  
de Licenciadas en Educación Mención Lenguas Extranjeras

**Tutor:**  
**Prof. Any Crespo**

**Autoras:**  
Maryor Cortina  
C.I.:19.644.279  
Alejandra Valenzuela  
C.I.: 18.809.465

Trujillo, Diciembre 2014



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor(a) del Proyecto de Tesis de Grado Titulado **CORRECCIÓN DEL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**"; desarrollado por las Bachilleres: **Cortina H. Maryor D.**, portadora de la Cédula de Identidad No **19.644.279** y **Valenzuela P. Alejandra V.**, portadora de la Cédula de Identidad No **18.809.465**, como requisito parcial para optar al Título de Licenciada en Educación, Mención Lenguas Extranjeras, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometidos a la evaluación por parte del jurado designado para tal fin.

En Trujillo, a los 12 días del mes de Noviembre de 2014

Prof. Any Crespo

Tutora

## DEDICATORIA

Dedico primeramente este logro a mi **DIOS**, mi fiel amigo, mi refugio quien con su infinito amor me dio la fortaleza necesaria para seguir adelante y no desmayar ante las adversidades.

A mis padres por ser el pilar fundamental de mi vida gracias por su amor y apoyo incondicional, ustedes son un ejemplo de vida a seguir. Este triunfo, es de ustedes también. ¡Los amo!

A mi novio, quien me brindó su cariño y palabras de aliento cuando más lo necesitaba, gracias por ser mi apoyo en todo momento. Te Amo.

A la memoria de mi abuelita que desde el cielo me guió para terminar con éxito esta etapa de mi vida, se que en donde esta me envía su bendición.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

*Maryor Daniela Cortina*

## DEDICATORIA

Primeramente a Dios Todopoderoso, porque me acompaña en cada paso que doy.

A mi Madre Irene Pimentel, quien ha sido mi razón de ser, de vivir y mi ejemplo a seguir; gracias por estimularme y apoyarme para lograr mis metas. Este triunfo es tuyo. Te amo.

A mi hermano, familiares y demás seres queridos que me han apoyado a lo largo de mi camino, a ustedes, les dedico este logro.

*Alejandra Valenzuela*

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso, por iluminar cada paso de mi vida y darme la fuerza necesaria para concluir esta meta.

A nuestra tutora Prof. Any Crespo, por su inmensa paciencia y especial dedicación a nuestro trabajo, muchas gracias profesora por todo este tiempo que nos brindó. Sin su ayuda este logro no habría sido posible. Por ello le estaré eternamente agradecida.

También deseo mostrar mi agradecimiento a los Profesores del Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy en especial a la Prof. Georgina Pineda por abrirnos las puertas de esta institución y brindarnos su valiosa ayuda para el desarrollo de esta investigación.

A mi suegra, por su constante preocupación y anhelo porque todo saliera bien, a mi cuñada por esa amistad incondicional y a mis sobrinos a quienes adoro y llenan mi vida de alegría, gracias por estar conmigo y apoyarme siempre.

A todos mis profesores, mil gracias porque de alguna manera forman parte de lo que ahora soy. Especialmente a la Prof. Mireya Parilli, Prof. Orangel Abreu, Prof. Norma Viloría y la Prof. Lucelia Rodríguez.

Al **NURR**, mi segundo hogar, por haber sido la casa de estudio que me albergó durante mi formación académica.

A todos aquellos que han contribuido en esta etapa de mi vida, familiares y amigos. Dios los bendiga.

*Maryor Daniela Cortina*

## AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso por ser mi guía y compañero a toda hora.

A mis Padres, gracias por estar ahí apoyándome en todo momento. Los quiero.

A mi Tía Morella Calzadilla, quien es una persona muy importante en mi vida, gracias por tus consejos, dedicación y apoyo incondicional que siempre me has dado. Este triunfo también es tuyo. Te amo.

A mi hermano Carlos, eres y siempre serás mi ejemplo a seguir, gracias por tu apoyo. Dios te bendiga. Te quiero.

A todos los Profesores que fueron pilar fundamental en este trayecto de lucha y que de alguna u otra forma colaboraron para la culminación de esta meta el Prof. Pedro Rivera, Prof. Georgina Pineda, Prof. Richard Quevedo, Prof. Isidro Pérez, Prof. Orangel Abreu, Prof. Norma Viloria, Prof. Rojo amigo incondicional (lo logré) y en especial a la Prof. Any Crespo por ser nuestra tutora, gracias por su confianza y colaboración.

A todos mis seres queridos que de una u otra forma participaron, en especial a Noraly, Morella, Alberto, Carlos, Karina, Nancy, Jesús, Freddytin y a Mariale gracias por su colaboración. Dios los Bendiga.

A la ilustre casa de estudio **ULA** Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Rafael Rangel”, por permitirme enriquecer mis conocimientos y lograr este triunfo.

A todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron para ver hecho realidad tan hermoso sueño. Muchas gracias.

*Alejandra Valenzuela*



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”  
COORDINACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**CORRECCIÓN DEL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ORAL  
DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Autoras:**

Maryor Cortina

Alejandra Valenzuela

**Tutora:**

Prof. Any Crespo

Año: 2014

**RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de corrección del error en la producción oral de los estudiantes participantes en los niveles II y III del curso de inglés como Lengua Extranjera en el Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy. Este estudio de tipo descriptivo, con un diseño de campo tomó como muestra 15 estudiantes del nivel II y 15 estudiantes del nivel III del curso de inglés, conjuntamente con una población de 5 docentes del área de inglés de la misma institución. Para la recolección de los datos se utilizaron dos cuestionarios; El primero de ellos consto de una escala Likert y estuvo dirigido a los estudiantes de ambos niveles. El segundo cuestionario aplicado, fue dirigido a los docentes del estudio, el mismo fue diseñado por Kleppin (1998), Blanco (2008) y Ribas y D’aquino (2004) y adaptado para esta investigación. Los resultados mostraron una actitud favorable de los estudiantes hacia la corrección del error en la producción oral considerándola como un fenómeno beneficioso para el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por otro lado, tomando en cuenta la taxonomía de modelos correctivos propuestos por Lyster y Ranta (1997) se identifico que las técnicas de corrección usadas con más frecuencia por los docentes para corregir las producciones orales de los estudiantes fueron la solicitud de aclaración y la corrección explícita. Con base en los hallazgos de la investigación se analizan las causas y se plantean recomendaciones que los docentes deben implementar a fin de mejorar las propuestas didácticas para la corrección de los errores en la producción oral.

**Palabras Clave:** Corrección del error, producción oral, lengua extranjera

## ÍNDICE GENERAL

Carta de Aprobación del Tutor .....	iv
Dedicatoria .....	v
Agradecimiento .....	vii
Resumen.....	ix
Índice General.....	x
Índice de Cuadros .....	xii
Índice de Gráficos .....	xiii

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
---------------------------	----------

### **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

Planteamiento del problema.....	4
Objetivos de la Investigación.....	8
Justificación.....	9
Alcance y delimitación de la investigación .....	11

### **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

Antecedentes .....	12
Bases Teóricas .....	15
Producción Oral .....	16
Estrategias de Comunicación.....	18
El Error.....	20
Faltas (Mistakes).....	21
Tipología de Errores.....	22
Manejo del Error Oral.....	24
Corrección del Error.....	25
Técnicas de Corrección del Error Oral .....	27

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

Tipo de Investigación .....	32
Diseño de la Investigación .....	33
Contexto de la Investigación .....	33
Población .....	34
Participantes .....	35
Técnicas e instrumentos para la Recolección de Datos.....	36
Validez y Confiabilidad.....	37
Procedimiento para la recolección de datos .....	39
Procedimiento para el análisis de datos.....	40

### **CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés.....	42
Percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés.....	55
Técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencia por los docentes en clases de inglés. ....	61

### **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**

Conclusiones.....	63
Implicaciones Pedagógicas.....	68
Implicaciones Investigativas.....	72
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>74</b>
WEBGRAFÍAS .....	78
Apéndices .....	81

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 .....	39
Cuadro 2 .....	43
Cuadro 3 .....	44
Cuadro 4 .....	45
Cuadro 5 .....	46
Cuadro 6 .....	47
Cuadro 7 .....	48
Cuadro 8 .....	49
Cuadro 9 .....	50
Cuadro 10 .....	51
Cuadro 11 .....	52
Cuadro 12 .....	53
Cuadro 13 .....	54
Cuadro 14 .....	57
Cuadro 15 .....	58
Cuadro 16 .....	59
Cuadro 17 .....	60
Cuadro 18 .....	61

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 .....	43
Gráfico 2 .....	44
Gráfico 3 .....	45
Gráfico 4 .....	46
Gráfico 5 .....	47
Gráfico 6 .....	48
Gráfico 7 .....	49
Gráfico 8 .....	50
Gráfico 9 .....	51
Gráfico 10.....	52
Gráfico 11.....	53
Gráfico 12.....	54
Gráfico 13.....	57
Gráfico 14.....	58
Gráfico 15.....	59
Gráfico 16.....	60
Gráfico 17.....	61

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia en la enseñanza de lenguas extranjeras, el error ha tenido un valor diferente y se le han atribuido distintas causas en función de la teoría del aprendizaje y la teoría psicolingüística determinada para ese momento. De manera que, hasta finales de los años 60 los diversos métodos pedagógicos se habían caracterizado por llevar a cabo una corrección de errores sancionadora e intentar evitar a toda costa su aparición. Sin embargo, en la actualidad según Vázquez (1999), los enfoques comunicativos revalorizan el concepto de error para definirlo como signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible.

Por su parte, García (2007) señala que “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). En este sentido, el error se reconoce como parte natural y necesaria del proceso de aprendizaje por lo que exige que muchos docentes cambien su actitud hacia él.

El tema de la corrección del error, ha sido estudiado y analizado por diversos investigadores; ya que es considerado como una de las prácticas más habituales y significativas en las clases de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2). Los docentes emplean una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en corregir las producciones tanto orales como escritas de sus estudiantes. Esta es una tarea que aceptan como parte consustancial de su trabajo, pero cuyos resultados no corresponden al tiempo que se invierte en ella y suelen desarrollarla en numerosas ocasiones de forma intuitiva

siguiendo sus creencias y sin haber recibido ningún tipo de preparación para ello.

La corrección de errores, entraña un complejo proceso de toma de decisiones. En el caso de la corrección de la producción oral, tema de este trabajo, se puede apreciar en la propuesta de Lyster y Ranta (1997). En ésta, se presentará un modelo del proceso de toma de decisiones por el que un docente atraviesa cuando los estudiantes producen errores orales. Además, la corrección de la producción oral conlleva un mayor grado de complejidad principalmente por dos motivos. El primero de ellos es que no se puede planificar y el segundo, la necesidad de la inmediatez ya que la toma de decisiones tienen que darse en décimas de segundo.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es evidente pensar que cada corrección no puede implicar un largo proceso de reflexión. Es preciso que el docente tenga una serie de mecanismos y formas de corrección más o menos automatizados para utilizar en la clase. Ya que, al no estipular con conciencia el lugar que ocupará la corrección de errores o su manejo durante la clase, terminará ubicándose en una posición que poco tiene que ver con las creencias metodológicas comúnmente adoptadas.

Es por eso que lo anteriormente planteado abre el camino de la presente investigación con la que se pretende analizar el proceso de la corrección del error en la producción oral de los estudiantes del curso de inglés de los niveles II y III del Centro de Idiomas en la Universidad Valle del Momboy-Valera.

A continuación, se describe brevemente los apartados en los que se ha articulado el trabajo de investigación:

**Capítulo I:** Se plantea el problema de estudio, formulación del problema, los objetivos, la justificación, alcance y la delimitación.

**Capítulo II:** Se basa en la fundamentación teórica que está compuesta por los antecedentes de la investigación y las bases teóricas que fundamentan el estudio, por ello se habla de: producción oral, estrategias de comunicación, el error, faltas (mistakes), técnicas de corrección del error oral, entre otros; para lo cual se hizo una revisión de materiales referidos a estos conceptos.

**Capítulo III:** En cuanto al Marco Metodológico la investigación se fundamentó en tipo descriptivo, su diseño de campo, utilizando una población de 30 estudiantes cursantes de los niveles II y III del curso de inglés; y, 5 docentes del Centro de idiomas de la Universidad Valle del Momboy-Valera; además se presentan técnicas e instrumentos para recabar datos; la validez y confiabilidad del instrumento; procedimiento para la recolección de datos; y el procedimiento para el análisis de los datos.

**Capítulo IV:** Se presenta la discusión y análisis de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los estudiantes cursantes de los niveles II y III del curso de inglés y el cuestionario aplicado a los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy-Valera. Se utilizaron tablas de frecuencia y el programa Excel 2007 para tabular los datos, cada uno con su respectivo análisis descriptivo teórico y estadístico.

**Capítulo V:** En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas en la investigación, estableciendo la relación entre los resultados obtenidos.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del Problema**

En la actualidad, la globalización y el incremento de las relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos y el desarrollo de nuevas tecnologías entre otros, han propiciado que el conocimiento de las lenguas extranjeras (LE) sea una necesidad creciente por las sociedades del tercer milenio. La enseñanza de la LE potencia en su contexto, la implicación de la situación actual global de los estudiantes que requieren a través de su instrucción no sólo el desarrollo de competencias en la adquisición del idioma, sino que además constituyen herramientas para un desempeño profesional y laboral de mayor calidad.

En este contexto, se reconoce la importancia que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera en el mundo moderno y lo indispensable que resulta para los estudiantes cumplir sus metas profesionales, personales y habilidades en un idioma extranjero. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es una tarea compleja y supone todo un reto para los docentes, ya que requiere la reflexión y la práctica de diversos aspectos que permitan facilitar el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, tomando en consideración los múltiples obstáculos que necesitan superar para lograrlo.

En este sentido, el error y la corrección son elementos a tomar en cuenta en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en el caso de las

lenguas extranjeras adquiere una connotación relevante por los múltiples y complejos procesos psicológicos que intervienen en el mismo. Por esta razón, este tema ha sido considerado objeto de estudio en los últimos años por numerosos investigadores de adquisición de segundas lenguas (Corder, 1967; Chaudron, 1988; Lyster y Ranta, 1997; Ribas y D'aquino, 2004), quienes han manifestado un marcado interés por el tema de la corrección del error considerando que este tiene un rol muy importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua, dado que una parte de la labor del docente de LE consiste en indicar o corregir los errores que cometen los estudiantes con el propósito de que ellos alcancen un conocimiento del inglés lo más correcto posible.

Por ende, los errores del lenguaje y sus correcciones forman parte esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. De hecho, Ellis (1997) considera que los errores y la corrección son parte natural del aprendizaje de la lengua, ya que estos permiten al docente identificar y corregir debilidades en el desempeño del estudiante con el objeto de activar mecanismos y conocimientos que lo conduzcan a la reparación de sus fallas.

Por lo tanto, resulta ilógico desligarlos o desvincularlos con la enseñanza de una LE ya que están íntimamente interrelacionados. No obstante, la forma de concebir y de analizar el error en segundas lenguas (L2) ha ido evolucionando de acuerdo a las diferentes teorías de adquisición que han prevalecido a través del tiempo y que han servido para sustentar las prácticas pedagógicas en cada momento o época a lo largo del tiempo. Por un lado, el enfoque audio lingüístico promueve la no-tolerancia de los errores de los estudiantes y recomiendan controlar los contextos lingüísticos y reducir el error al mínimo. En contraposición a esa concepción conductista y con la aparición del enfoque natural y el comunicativo a comienzos de los años 80 particularmente en los Estados Unidos y en Gran Bretaña (Spada y

Fröhlich, 1995), la fluidez y la expresión del significado se enfatizaron y la necesidad de corregir se quiso omitir considerándola innecesaria y contraproducente.

Sin embargo, este tema no ha dejado de ser de gran importancia en la enseñanza actual del inglés ya que aún en los ambientes de enseñanza comunicativa, donde el enfoque se concentra principalmente en el significado, los docentes dedican considerable tiempo y energía en la corrección de los errores (Han, 2001).

No obstante, los profesores que tienen más experiencia están familiarizados con las clases de errores que cometen sus estudiantes cuando hablan espontáneamente en una LE. Desafortunadamente muchos docentes no saben cómo manejar los errores de sus estudiantes (Truscott, 1999). Por lo que, el autor sostiene que es difícil saber cuándo, cómo y qué corregir en la clase de lenguas extranjeras, ya que si se corrige a los estudiantes demasiado, estos pueden desalentarse o desmotivarse y dejan de tomar riesgos en cuanto al uso de la lengua. En consecuencia, son numerosas las preguntas con las que se encuentra un docente a la hora de abordar la enseñanza de una LE y entre ellas destaca sobre todo cómo corregir los errores de los estudiantes.

De manera que, el estudio sobre la corrección del error específicamente en la producción oral de los estudiantes supone un gran reto para los docentes ya que la toma de decisiones es de una enorme complejidad; en primer lugar porque hay muchas variables que se evalúan al mismo tiempo, tales como: contenido, gramática, pronunciación, vocabulario, fluidez entre otros. Y en segundo lugar, porque la corrección puede atender en gran medida contra el flujo de la comunicación, puesto que suele realizarse en forma de interrupciones. Por lo tanto, este se convierte en un tema de

notable interés considerando que es un factor clave que puede incidir o crear condiciones para que ocurra la adquisición de una (LE).

Estudios empíricos llevados a cabo por Ribas y D'aquino (2004) a través de encuestas demuestran que los estudiantes valoran la corrección de los errores en la producción oral y la entienden como parte de su aprendizaje, y además no sólo la aceptan, sino que la desean, pero a la vez se sienten cohibidos y con frecuencia intimidados porque los errores se “dramatizan” en exceso y además les ponen en evidencia delante del resto de la clase y del docente. En conclusión, las autoras afirman que el problema, no radica en la corrección en sí, sino más bien en el modo en que esta se realiza (p.53).

En este sentido, Blanco (2008) plantea que se debe lograr que los alumnos enfrenten el error sin traumas ni complejos. De acuerdo con esto, es necesario analizar cómo se corrigen los errores y las técnicas aplicadas por el docente ya que estas pueden facilitar, comprometer o hasta perjudicar este proceso. Por lo tanto, resulta pertinente realizar una investigación en la que participen los estudiantes del curso de Inglés de los niveles II y III del Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy-Valera conjuntamente con los docentes del área de Inglés; el análisis sobre el proceso de corrección en la producción oral de los estudiantes, nos llevará a sugerir algunas recomendaciones para efectuar la práctica correctiva oral en clases de inglés como lengua extranjera.

Para ello, se propone aplicar un cuestionario dirigido a los estudiantes de los niveles II y III para diagnosticar la percepción que presentan sobre la corrección del error en la producción oral. Así mismo, se plantea aplicar otro cuestionario, esta vez dirigido a los docentes con el fin de conocer la percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral e identificar las técnicas de corrección empleadas por los docentes y las cuales serán clasificadas tomando en cuenta la taxonomía de

los modelos correctivos descritos por Lyster y Ranta (1997) y definidos como las respuestas a las producciones erradas del estudiante que pueden consistir en una indicación señalando el error, el suministro de la forma correcta del lenguaje o de información metalingüística sobre la naturaleza del error. Estos métodos incluyen seis tipos comunes de técnicas correctivas: modificación (recast), solicitud de aclaración (clarification request), realimentación metalingüística (metalinguistic feedback), inducción (elicitation), corrección explícita y la repetición (repetition).

Desde este punto de vista y en relación con todo lo anterior, surge la necesidad de realizar la investigación partiendo de la siguiente interrogante: ¿De qué manera se lleva a cabo la corrección del error en la producción oral de los estudiantes participantes en los niveles II y III del curso de Inglés como (LE) en el Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy-Valera?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General**

Analizar el proceso de la corrección del error en la producción oral de los estudiantes participantes en los niveles II y III del curso de Inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy-Valera.

### **Objetivos Específicos**

Diagnosticar la percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés.

Conocer la percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés.

Identificar las técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencia por los docentes en clases de Inglés.

### **Justificación**

En el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la corrección del error se ha convertido un tema de gran interés no sólo por la importancia práctica que tiene, sino que además se considera un tema controversial en la literatura de adquisición de otras lenguas, ya que muchos docentes ven la corrección como un aspecto desagradable de la docencia de lenguas y la cual no suele contar entre las actividades del aula que se realizan con gusto (Ribas y D'aquino, 2004).

Aunado a ello, se escucha regularmente fuertes críticas acerca de los problemas que enfrentan los docentes a la hora de abordar los errores en la producción oral de los estudiantes. En este sentido, Ribas y D'aquino (2004, p.48) señalan que “la corrección de la producción oral suele ser más difícil puesto que exige la inmediatez, la reacción y toma de decisiones del docente en cuestión de décimas de segundo”. Por lo que, se deben tener mecanismos y técnicas más o menos automatizadas que se puedan aplicar.

Partiendo de esta observación y basada en nuestra propia experiencia profesional, el presente trabajo de investigación puede resultar de utilidad para la comunidad de docentes de LE al permitir mostrar las técnicas de corrección oral prácticas para la clase de Inglés como LE y de esta manera sugerir algunas recomendaciones que puedan emplear los docentes para mejorar sus propios criterios de corrección, en función de cada contexto comunicativo que les ayuden a tomar decisiones con la rapidez que requiere la interacción oral.

Así mismo, este trabajo de grado es un aporte para la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Rafael Rangel” – NURR-Trujillo, ya que el

campo de la corrección en la producción oral ha sido poco estudiada en nuestra institución y no se contempla el estudio de técnicas correctivas o taxonomías como herramientas didácticas que orienten a los futuros docentes a efectuar una apropiada corrección oral. Por lo que, esta investigación se considera prácticamente inédita y se convierte en un área de gran interés en la enseñanza-aprendizaje de una (LE).

De igual manera, este estudio constituye un reto para el análisis y sugerencias de metodologías que apoyen la interpretación y aplicación de las técnicas de corrección oral. De modo que, los planteamientos de esta investigación representan una alternativa orientada a fortalecer simultáneamente el eje pedagógico y de prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación mención Lenguas Extranjeras, ya que pretende contribuir al conocimiento y uso de herramientas didácticas (correctivos orales) que mejoren tanto la calidad de las estrategias comunicativas del docente como el desempeño de los estudiantes en las actividades de aula, al mismo tiempo que despierte actitudes positivas hacia el proceso de corrección oral.

En este sentido, la investigación se justifica desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico. Desde el punto de vista teórico porque aborda las perspectivas de diversos autores Lyster y Ranta, (1997) en relación a la taxonomía de modelos correctivos, Alexopoulou, (2005), Ribas y D'aquino (2004) en relación a las formas y estrategias para generar la corrección de la producción oral y de otros como Ellis, (1997) para resaltar la importancia de los errores y su corrección.

Desde el punto de vista metodológico, se apoya en una investigación de campo y de carácter descriptivo, donde se aplica un cuestionario que permitirá diagnosticar la percepción que presentan los estudiantes del curso de Inglés de los niveles II y III del Centro de Idiomas en la (UVM) sobre la

corrección del error en la producción oral. Así mismo, se aplicará un segundo cuestionario con el fin de conocer la percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés. Estas aplicaciones resultan interesantes de abordar ya que probablemente permitirán describir con más detalle la dinámica de aprendizaje de una (LE) a fin de desarrollar interacciones más efectivas que mejoren el desempeño del estudiante y la práctica docente.

Por último, y desde el punto de vista práctico, las experiencias y observaciones de esta investigación destacarán la manera como los docentes de (LE) pudieran utilizar la corrección como un instrumento didáctico útil para el aprendizaje.

### **Alcance y delimitación de la Investigación**

#### **Alcance**

El propósito del presente estudio es analizar el proceso de la corrección del error en la producción oral de los estudiantes participantes en los niveles II y III del curso de inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la (UVM) Valera.

#### **Delimitación**

Esta investigación tiene como objeto de estudio a los estudiantes del curso de inglés del periodo CI14-4 correspondientes a los niveles II y III (de Mayo a Junio 2014) y a los docentes del área de inglés del Centro de Idiomas de la (UVM) ubicado en el municipio Valera del Estado Trujillo.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

El capítulo que se presenta a continuación muestra los antecedentes más relevantes en relación con este estudio, lo cual permite contextualizar la investigación con las informaciones teóricas. Así mismo se mencionarán algunos conceptos fundamentales en el campo de la adquisición y aprendizaje de una lengua, que resultan básicos para el planteamiento de esta investigación: El error, corrección y la producción oral.

#### **Antecedentes**

En el año 1997, Lyster y Ranta realizaron un estudio denominado "Corrective Feedback and Learner Uptake". Los autores tenían por objetivo indagar sobre los tipos de corrección empleados por los docentes en el aula de L2, y en segundo lugar encontrar qué tipos de realimentación correctiva animan a los estudiantes a corregirse a sí mismos. Para ello, los autores de esta investigación estudiaron las conductas de realimentación de 4 profesores de un programa de inmersión de Francés como (L2).

Los resultados del estudio, revelaron seis tipos comunes de realimentación correctiva utilizados por los profesores, los cuales fueron clasificados en: corrección explícita, reformulación, solicitud de aclaración, realimentación metalingüística, inducción y la repetición. La investigación mostró además que los profesores de este estudio proporcionaban la realimentación correctiva usando modificaciones más de la mitad del tiempo (55%). La realimentación por medio de la inducción se ofreció en un 14% de los casos; las solicitudes de aclaración en un 11%; la realimentación

metalingüística en un 8%, la corrección explícita en un 7%; y la repetición en un 5%.

Con bases en las transcripciones detalladas de la interacción de la clase, Lyster y Ranta concluyeron que las modificaciones no fueron efectivas para producir una respuesta en los estudiantes de francés como L2 y contrario a esto, los autores de este estudio indicaron que la corrección por parte de los mismos estudiantes es importante en el aprendizaje de las lenguas, porque estas correcciones indican una participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y ocurre cuando hay negociación de la forma, o cuando los estudiantes tienen que pensar y responder a la realimentación del profesor de alguna manera. Esta negociación de la forma ocurre cuando el profesor no proporciona la forma correcta y en su lugar da pistas para ayudar a que los estudiantes consideren cómo reformular el uso incorrecto de la lengua.

Así mismo, Lyster y Ranta (1997) definieron el uptake en su modelo, la cual es definida como “la expresión del estudiante, que sigue inmediatamente a la realimentación del docente como una reacción a la intención del docente de llamar la atención sobre algún aspecto de la elocución inicial del estudiante” (p. 49). En otras palabras, el uptake muestra lo que el estudiante intenta hacer con la realimentación del docente.

Por otra parte, en el contexto Latinoamericano específicamente en Colombia, fue desarrollado un estudio por Barcacer (2006), titulado “La Corrección del Error en Clases de Inglés como Lengua Extranjera (ILE)”. La investigación fue llevada a cabo en 3 instituciones de educación superior de ese país. La población estuvo conformada por 12 profesores de diferentes programas de pregrado conjuntamente con sus estudiantes. El autor tenía como objetivo examinar los tipos y frecuencia de las correcciones usadas por profesores no nativos y su relación con las respuestas de los estudiantes.

La base de datos de esta investigación consistió en 16 horas de interacción en clases de Inglés como (LE). Esta información fue grabada en audio, transcrita y codificada de acuerdo con las categorías desarrolladas por Lyster y Ranta (1997). El autor encontró que la modificación (recast) es la forma implícita preferida por los profesores para dar la realimentación. Otras formas explícitas de realimentación como la inducción (elicitation) y la repetición son también frecuentes. Los resultados también muestran que las formas de realimentación que más exitosamente conducen a una corrección por parte del estudiante son la modificación, la inducción y la repetición.

Gutiérrez y Miquilena (2009), en el trabajo denominado “Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE)” analizaron los errores registrados durante las intervenciones en discursos improvisados de 19 estudiantes del nivel I y 13 del nivel V de la unidad curricular Inglés en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, así como los métodos correctivos del docente y la respuesta actitudinal del estudiante ante la retroalimentación correctiva. Entre los resultados más sobresalientes mencionan que los docentes participantes de este estudio presentan una tendencia a corregir errores fonológicos (los más comunes durante la investigación) utilizando correcciones explícitas, además encontraron actitudes favorables de los estudiantes hacia el uso de correctivos explícitos y tendencias desfavorables hacia los correctivos implícitos.

Un estudio similar fue reportado por Cequea (2009), en su trabajo “La corrección de los errores orales en las clases de Inglés de los estudiantes de turismo del I.U.T. Dr. “Delfín Mendoza” de Tucupita, Estado Delta Amacuro en Venezuela cuyo objetivo consistió en describir las estrategias de corrección del error oral utilizadas por los docentes de Inglés de esa institución. En el estudio participaron 5 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 (Inglés I, II, III, IV y V).

Basándose en las seis categorías desarrolladas por Lyster y Ranta para clasificar los tipos comunes de corrección del error, el estudio reveló que las estrategias de corrección usadas más frecuentemente por los profesores de esta investigación fueron: la modificación (recast) y la repetición (repetition). Así mismo, los autores llegaron a la conclusión que en el campo de la enseñanza aprendizaje del Inglés como LE, el error siempre va a ocurrir. Lo más importante es enseñarle al estudiante a sacarle provecho para su mejoramiento.

En consecuencia, estos trabajos presentados resaltan el interés de los investigadores en abordar las diferentes estrategias de corrección. Al mismo tiempo que son cuidadosos al concluir que sus estudios sobre la corrección y el uptake o respuestas del estudiante no arrojó conclusiones categóricas relacionadas con el aprendizaje de la L2 y que necesita más investigación. No obstante, estos estudios con profesores en programas de inmersión pueden beneficiar si se dedica más tiempo e investigación para encontrar cómo otros profesores de lenguas extranjeras abordan en realidad los errores de los estudiantes en diferentes contextos de enseñanza.

### **Bases Teóricas**

Con relación a las bases teóricas del estudio se presenta un desarrollo amplio de aspectos conceptuales fundamentales que resultan básicos para la explicación del problema planteado y los cuales hacen referencia a la corrección del error en la producción oral de los estudiantes en clases de Inglés como (LE).

## Producción Oral

O'Maley y Valdez (1996), mencionan que la producción oral es la forma en que dos personas comparten conocimiento sobre lo que saben tomando en cuenta el contexto donde ocurre la conversación. Por su parte, Olivar (2003) considera la producción oral como: “Una sucesión interactiva de significados construidos que comprenden los procesos de recibir, procesar y producir información, lo cual requiere de una competencia tanto lingüística como comunicativa para emplear esta habilidad satisfactoriamente” (p.1).

En otras palabras, el término de producción oral se define, entonces como un proceso dinámico que requiere la expresión y negociación de la información y la habilidad para interpretar los discursos de manera que se puedan comunicar significados en unas situaciones concretas, el cual requiere un conocimiento de las herramientas del lenguaje.

En este sentido, los enfoques de enseñanza comunicativos aspiran a desarrollar en los alumnos esta competencia comunicativa global. Actualmente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) señala que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino

también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Por último, las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que

ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Por otra parte, es de hacer destacar que la producción oral se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción.

### **Estrategias de Comunicación**

El primero en acuñar el término de estrategias de comunicación fue Selinker (1972) en su artículo "Interlanguage" y lo define como todos los instrumentos necesarios para la consecución de la comunicación en una (LE), los cuales sirven para compensar determinadas carencias o superar alguna dificultad que se le presenta al estudiante de una (LE) al comunicarse en una lengua no nativa.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2009 a), las estrategias comunicativas constituyen todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta y permitiendo al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje.

Por su parte, Pinilla (2004) agrega que las estrategias de comunicación son aquellos mecanismos a los que el estudiante/hablante recurre mientras tiene lugar la comunicación (exposición o interacción), con el objetivo de

reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas y así incrementar la eficacia de la interacción.

Esta autora distingue dos tipos de estrategias que se pueden dar durante la comunicación: estrategias de expresión y de interacción. Por un lado, presenta las estrategias de expresión, compuestas por las estrategias de evitación las cuales conducen a un empobrecimiento de la comunicación, puesto que el hablante, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua o de cometer errores, renuncia a abordar determinados temas, abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje. Por otra parte, para Pinilla las estrategias de aprovechamiento consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo recurriendo así a la paráfrasis, acuñaciones léxicas, comparaciones e inclusive utilizando los recursos de la lengua materna.

Teniendo en cuenta la clasificación propuesta por esta autora sobre las estrategias de comunicación, queda clara la importancia de las estrategias de aprovechamiento para lograr un fin comunicativo. Del mismo modo, la autora destaca el proceso comunicativo desde las estrategias de interacción, las cuales incluyen la planificación de la interacción, control de turnos de palabra, colaboración y cooperación y la petición de ayuda. Todos estos procesos son esenciales para destacar el papel del interlocutor en la negociación del significado. Este proceso es definido como: “La habilidad de asegurarse de que la persona con la que se está hablando le ha entendido a uno, y que uno le ha entendido a ella; es decir, que los dos están hablando de lo mismo” (Barroso, 2000 p. 176).

Para (Lyster, 2002) la negociación de significados presta una función conversacional que intenta alcanzar la comprensión mutua a través de correcciones basadas en el componente semántico y lexical de la

lengua, apoyándose en el uso de conocimientos previos y del contexto comunicativo. En este sentido, la negociación del significado cobra importancia al hacer referencia a la labor que los interlocutores tienen en una interacción lingüística, para así crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales.

## **El Error**

El papel del error en el proceso de aprendizaje de una LE varía considerablemente a lo largo del siglo XX. Tradicionalmente, el error se concibe como un hecho indeseable, como un fallo (del alumno o del método) en el proceso instructivo. Con esa idea en la mente, se intenta crear métodos por ejemplo, el método audiolingüe en los que se controla estrictamente las estructuras gramaticales que utiliza el alumno; de ese modo se pretende evitar al máximo la comisión de errores. Sin embargo, aun así, los alumnos siguen errando. En contraposición a esa concepción conductista, nace una concepción mentalista, que considera el error como un fenómeno natural, normal e incluso indispensable, ya que en el aprendizaje de una LE, el aprendiz va formulando constantemente hipótesis sobre los sistemas de la lengua al ponerlas a prueba en la comunicación real (*Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*, 2009 b).

Para Ellis (2008, p.17) un error “refleja brechas en el conocimiento del aprendiz; estos ocurren porque él no sabe lo que es correcto”. 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. En este sentido, el término error hace referencia a los fallos que el estudiante no puede reconocer y necesita que alguien se lo haga notar para poder corregirlo.

Por otro lado, Corder (1967), señala que el error es una desviación sistemática que aparece en la producción verbal del aprendiz de una L2 o

LE y ocurre como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta, es decir el estudiante no conoce el sistema y por ende seguirá cometiendo el error hasta que se le explique o se le enseñe la parte del sistema donde él está fallando. Así mismo, para este autor los errores aportaban información y podían decir cuánto sabía el alumno de la lengua meta.

Los errores son significativos en tres distintas maneras. En primer lugar, informan al docente del progreso del alumno en su aprendizaje y qué le queda por aprender; en segundo lugar, ayudan al investigador a observar la manera en que se adquiere o se aprende una lengua, por último, puede ser utilizado por el aprendiente como una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. Corder (1967).

Santos (2004) añade que los errores deben ser considerados como manifestaciones de la llamada interlengua del estudiante de una LE; como el proceso de aprendizaje es activo y creativo, los mismos resultan inevitables y necesarios ya que demuestran que el proceso se está llevando a cabo. Es por ello, que actualmente, en el ámbito de la enseñanza de LE es sabido que los enfoques comunicativos revalorizan el concepto de error para definirlo como signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible.

### **Faltas (Mistakes)**

Para (Brown, 1994), una falta es un fenómeno que refiere a una falla en el desempeño del alumno al utilizar de forma incorrecta una regla de lenguaje ya conocida. En otras palabras, cuando el estudiante comete una falta, 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, Brown (2000) señala que en este caso el estudiante puede percibir su fallo y corregirlo inmediatamente.

Por otra parte, Ellis (2008) define a las faltas como “lapsos ocasionales en el desempeño; ocurren porque en una instancia particular el aprendiz es

incapaz de demostrar lo que sabe” (p.17). Este 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 confundieron, porque recayeron en algún viejo hábito o porque están tan concentrados en el tema actual que dejan pasar cosas por alto.

## **TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES**

### **En función de los componentes lingüísticos.**

En los últimos años muchas han sido las propuestas de tipologías y clasificaciones de errores, cada una tiene en cuenta elementos o factores determinados que reflejan cierta posición metodológica con respecto al proceso de aprendizaje. Sin embargo entre las más interesantes se podría citar la tipología de errores propuesta por Mendizábal (2004; citado por Gutiérrez y Miquilena 2009), la cual para efecto de esta investigación permite clasificar los tipos de errores cometidos en la producción oral de los estudiantes según el nivel de la lengua al que este afecte. En este sentido el autor menciona que los errores pueden surgir:

A nivel fonológico, referidos a faltas de pronunciación y/o articulación de palabras, como errores de intercambio de fonemas y otros, por ejemplo: \*/s'tov/ en lugar de /s'tov/.

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

A nivel sintáctico se describe el mal uso de unidades de sintagma, cláusulas y oraciones. Los errores más comunes son las inversiones o

intercambios de sintagma del mismo tipo (Hoyos y Marrero, 2006). Por ejemplo “I went home \*tomorrow”, en lugar de “I went home yesterday.”

En el aspecto semántico, se presentan errores de sustitución de palabras cuyos significados son similares: es decir, cada clase gramatical es reemplazada por su propia clase (nombre por nombre y verbo por verbo). Ejemplo: \*“Does she her homework?” para decir “Did she do her homework?”

### **En función de la comunicación.**

Para Ellis (2007), la clasificación de los errores en función de la comunicación son analizados desde la perspectiva del oyente y hace la diferenciación entre: Errores locales y Errores globales.

- **Errores Locales**

De acuerdo con esta autora los errores locales son aquellos que afectan un elemento aislado de un mensaje- gramática, vocabulario o pronunciación, sin entorpecer la comunicación, es decir, el mensaje logra ser transmitido. Por otra parte, Ribas y D’aquino (2004) indican que en el caso de los errores locales no se obstaculiza la comprensión (flexión verbal y/o nominal, omisión de elementos no portadores de significado, etc.) Por ende, para Burt, (1974; citado por Xie y Jiang 2007), los errores locales pueden pasarse por alto, ya que no es aconsejable corregir al estudiante si ha logrado comunicar información valiosa, así no haya sido, gramaticalmente, correcto.

- **Errores Globales**

Ribas y D’aquino (2004) señalan que este tipo de errores son aquellos que dificultan la comprensión (errores sintácticos, léxicos, etc.) En otras palabras los errores globales entorpecen la comunicación ya que afecta a toda la oración e impiden que el aprendiz transmita, exitosamente, su mensaje escrito u oral. En este sentido, Burt, (1974; citado por Xie y Jiang 2007),

indica que los errores globales deben ser corregidos, de tal manera que se restablezca la comunicación.

### **Manejo del error oral**

El manejo del error en la producción oral de los estudiantes supone un gran reto para los docentes y se pueden asumir tres posiciones conceptuales. Beare, (2003; citado por Eraso 2011 p.115 a), las resume de la siguiente forma: hipercorrección, es cuando 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.

En el segundo escenario, Beare (idem p.115 b), explica que la hipocorrección, consiste en que el docente deja 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 este sea de calidad.

Así mismo, Shaun (idem p.116), menciona que existe una tercera posición menos extrema, según la cual debe haber correcciones decididas por el docente, 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 los estudiantes se puedan beneficiar del análisis de los errores que cometieron.

## Corrección del Error

En el marco de la enseñanza de las LE existen diversos estudios sobre la corrección del error, fundamentalmente, diferentes disciplinas han examinado las reacciones de los docentes ante los errores cometidos por los aprendices de una lengua empleando terminología diversa y propia acorde con el campo de investigación. De manera significativa, el uso de vocablos diferenciados está supeditado a las preferencias individuales de los autores de estudios, entre los más recientes términos que han surgido para hacer referencia al mismo son: Input negativo, evidencia negativa (adquisición de la lengua), realimentación negativa (psicología cognitiva), realimentación correctiva (enseñanza de la lengua), corrección del error y por último el término de tratamiento del error.

No obstante, numerosos investigadores usan estos términos indistintamente. Sin embargo, para fines de esta investigación se empleará la terminología de corrección del error, tomando en cuenta que es el término de mayor uso en investigaciones dentro del contexto de enseñanza de una lengua. Para Chaudron (1983; citado en Santos 1993 p.172), la corrección es “cualquier tipo de reacción del profesor que, ante una elocución dada por el estudiante la transforma, la desaprueba o pide una mejora”. Así mismo, Ribas y D’aquino (2004) definen la corrección del error como un instrumento didáctico que implica una reacción del docente ante una expresión del estudiante que no se considera correcta y las medidas que se toman al respecto aspiran a mejorar el dominio de la lengua.

No obstante, la controversia que ha caracterizado el desarrollo de la corrección de errores ha hecho que los investigadores que sé que se han ocupado de su estudio adopten dos posturas: aquellos que consideran la corrección como algo negativo y los que son partidarios de esta. Los investigadores del primer grupo, como Cohen y Robbins (1976) o Truscott

(1999), observaron en sus estudios que las correcciones son ineficaces e inútiles, ya que no mejoran la producción de los alumnos. Krashen (1977) sostiene que la corrección de errores no facilita la adquisición de una lengua, sino que puede inhibirla ya que, sería un procedimiento que pondría al alumno en posición defensiva.

Por otro lado, los estudios llevados a cabo por expertos como Chaudron (1977) o Long (1977), ponen de manifiesto que la corrección es un fenómeno beneficioso, ya que favorece el proceso de adquisición de una lengua. Así, por ejemplo las investigaciones desarrolladas por Chaudron demuestran que la mayor parte de los alumnos ven la corrección de errores como uno de los aspectos más influyentes en la mejora de su nivel, principalmente en el proceso de aprendizaje de una L2 o LE. Por otro lado, el autor se respalda en los estudios sobre adquisición de la gramática, defiende que la corrección es una de las formas posibles de llamar la atención del estudiante sobre las diferencias existentes entre su interlengua y la lengua meta, llevándole de esta forma a la reformulación de sus hipótesis.

En la actualidad, la controversia que ha caracterizado el desarrollo de la corrección de errores dista mucho de haber sido resuelta. Sin embargo, el cambio de visión del error, su comprensión y aceptación como elemento activo en el proceso de aprendizaje de una lengua, ha afectado directamente la forma de desarrollar su corrección en el aula de LE. Ahora no se ve la necesidad de llevar a cabo una corrección sistemática para acabar con el “mal” realizado por los errores, sino que se plantea la enseñanza como una labor de creación de situaciones de comunicación favorables al desarrollo de la interlengua del alumno (Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes 2009 a).

En este sentido, autoras como Ribas y D'aquino (2004) señalan que la labor de la corrección de los errores, resulta ser un instrumento muy importante para el docente de LE así como para los estudiantes.

Desde el punto de vista del docente la corrección permite:

- Demostrar atención al estudiante (nivel afectivo).
- Verificar la metodología adoptada y ajustar el programa según las necesidades de los estudiantes y los objetivos del curso (nivel cognitivo).

Desde el punto de vista del estudiante le ayuda a:

- Identificar puntos débiles que hay que mejorar.
- Evitar la fosilización de formas incorrectas.
- Superar su propia inseguridad y ansiedad.

### **Técnicas de Corrección del Error Oral**

A continuación se presentan y explican los seis tipos de técnicas de corrección del error oral, las cuales han sido identificadas y propuestas por Lyster y Ranta (1997). Las mismas se utilizarán para categorizar las técnicas de corrección oral empleadas por los docentes participantes en esta investigación.

#### **Modificación.**

Lyster y Ranta (1997) definen la modificación como la reformulación que hace el profesor de todo o una parte de la elocución del estudiante, pero sin tomar en cuenta el error en la nueva elocución. Con la modificación se busca aclarar el significado de lo que el estudiante busca transmitir, sin verbalizar el problema lingüístico.

Por ejemplo:

-Estudiante: Después de la guerra, mi abuelo estaba en un campo de prisioneros.

-Profesor: ¿Y cuánto tiempo estuvo tu abuelo allí? (Reparación del error por parte del profesor).

-Estudiante: Estuvo dos años.

Sin interrumpir al estudiante, el docente retoma parte de su intervención y la ha reformulado de forma correcta integrándola en una nueva pregunta. El estudiante ha tomado la forma correcta que el docente le ha proporcionado y la conversación ha seguido de este modo su curso.

### **Solicitud de Aclaración.**

En este caso según Lyster y Ranta mencionan que una solicitud de aclaración sugiere que el acto de habla precedente no se entendió de manera clara y por lo tanto se pide su repetición. El profesor alienta la aclaración con frases como ¿Perdón?, ¿qué quieres decir?, etc. De forma tal, que el estudiante repita su intervención de la forma correcta y se autocorrija.

Por ejemplo:

-Estudiante: Noche fuimos a la discoteca.

-Profesor: ¿Perdón?, ¿Cuándo dices que fuiste? (Solicitud de aclaración).

-Estudiante: Anoche fuimos a la discoteca.

Aquí vemos que el profesor no se dirige inmediatamente a la corrección, sino que al mostrar la incompreensión, busca que el estudiante reformule su acto lingüístico sin mencionar directamente donde estuvo el error para que el mismo se corrija. Una vez solucionado el problema que impedía la comprensión, la conversación sigue adelante. Ambos interlocutores han respetado las reglas que rigen una conversación auténtica.

## **Realimentación Metalingüística.**

Lyster y Ranta (1997) mencionan que en este tipo de corrección el profesor hace comentarios, da información o hace preguntas relacionadas con la correcta formación de la expresión del estudiante, sin dar explícitamente la forma correcta. Los comentarios del profesor pueden ser: decirle al estudiante que hay un error en el uso del tiempo, que se está utilizando un artículo incorrecto, entre otros.

Por ejemplo:

-Estudiante: Mañana conversé con mis padres que están en Inglaterra.

-Profesor: ¿Seguro, Lewis, mañana o ayer, en que tiempo hablas?  
(Realimentación lingüística por parte del profesor).

-Estudiante: Ahhh, ayer conversé con mis padres que están en Inglaterra.

En el ejemplo vemos que el profesor no solamente pide la corrección de la oración, sino da dos pistas metalingüísticas para que el estudiante se guíe. Primero le pregunta que le confirme si es mañana o ayer y luego le pregunta en qué tiempo se está expresando. De forma tal, que el estudiante reconoce donde radica su incorrección. Sin embargo, este tipo de técnica es recomendable cuando se trata con grupos de estudiantes que pueden operar conceptos lingüísticos de tal modo que, la información les resulta comprensible.

## **Inducción.**

Con esta técnica se busca animar a los estudiantes a que se autocorrijan. Lyster y Ranta (1997) mencionan tres sub-técnicas. 1) El profesor hace una pausa en su intervención para que el estudiante la complete. 2) El profesor hace preguntas de manera abierta. 3) El profesor invita al estudiante a reformular su producción.

Por ejemplo:

-Estudiante: Los niños salieron, jugaron para corrieron mucho en el parque.

-Profesor: Los niños fueron al parque para... (Inducción por parte del Profesor).

-Estudiante: Jugar y correr mucho. (Reparación por parte del estudiante).

Como se puede observar, esta técnica es una forma guiada de autocorrección y marca de manera muy clara donde se ha producido el error, por lo que, el estudiante lo reconoce rápidamente y lo puede corregir.

### **Corrección Explícita.**

Esta corrección Lyster y Ranta (1997), la definen como la manera precisa en la que los profesores señalan que hay un error y a la vez proveen la forma correcta. En pocas palabras, la corrección explícita no es más que alertar al estudiante sobre un error y corregirlo.

Por ejemplo:

-Docente: ¿Qué has hecho este fin de semana?

-Estudiante: Este fin de semana ha descansado

-Profesor: No. Se dice he descansado. Continuemos...

En el ejemplo anterior, el profesor ofrece directamente la forma correcta en el momento que se detecta el error. Su efectividad es muy cuestionable, ya que no permite al estudiante probar de forma consciente el conocimiento lingüístico de su interlengua. Con todo esto, puede resultar de utilidad si el estudiante no consigue encontrar la forma correcta, por ejemplo, porque la desconoce, o si él mismo la solicita.

## **Repetición.**

Con esta técnica, normalmente el profesor repite la intervención del estudiante y se enfoca en la parte errada, cambia la entonación o da más fuerza de voz para llamar la atención del estudiante sobre la falta producida. El cambio de voz es forma de resaltar que algo está malo.

Por ejemplo:

-Estudiante: Mi amigo Paul tiene una casa blanco.

-Profesor: ¿Una casa BLANCOOOO?

Como se puede apreciar, el docente pone una especial atención a la exactitud formal de lo que está diciendo el estudiante y al repetir lo que ha dicho el hablante demostramos que hemos escuchado atentamente sus palabras. Finalmente, es muy importante que este tipo de corrección se lleve a cabo en un tono apropiado, que no resulte hiriente o agresivo para el estudiante.

En definitiva, como se ha visto numerosas son las técnicas que pueden ser utilizadas por los docentes para reparar las producciones orales de los estudiantes y resulta de gran importancia abordar estos tipos de técnicas correctivas, ya que aportan estrategias (correctivos orales) que contribuyen al desempeño del estudiante y la interacción con el docente. Constituyéndose así como un elemento fundamental para el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se muestran los aspectos metodológicos del estudio, como lo son: el tipo y diseño de investigación, participantes, técnicas e instrumentos de recolección de datos y los procedimientos que se emplean para procesar y analizar los datos con el fin de dar respuestas en forma ordenada y sistemática a los objetivos planteados.

#### **Tipo de Investigación**

Para Méndez (2007, p.228), al desarrollar el tipo de investigación se debe considerar “el nivel de conocimiento científico (observación, descripción, explicación) al que espera llegar el investigador, se debe formular el tipo de estudio”. En este sentido, la presente investigación se enmarca dentro del tipo descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.117), la investigación de tipo descriptivo “consiste en describir situaciones eventos y hechos, es decir como es y cómo se manifiesta determinado fenómeno”.

Definición que coincide con el presente estudio ya que se orienta a caracterizar un hecho, fenómeno o grupo. En este caso, diagnosticar la percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral, así como conocer la percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral e identificar las técnicas de corrección oral empleadas por los docentes.

## **Diseño de Investigación**

El diseño es una estrategia general de trabajo. Tal como lo expresa Sabino (2002), el investigador determina esta estrategia una vez que ya ha alcanzado suficiente claridad respecto a su problema; de igual manera orienta y esclarece las etapas que habrán de acometerse posteriormente. “*El diseño remite a un plan coherente de trabajo para recabar y analizar los datos que nos acercan al conocimiento de la realidad en estudio*” (p. 63). Martín (1986; citado por Balestrini, 2002) añade que el diseño intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas.

En los diseños de campo los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo. Estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza. (Sabino, 2002; p. 64).

Esta definición concuerda con las características de la presente investigación, de tal manera que este estudio se puede ubicar en el diseño de investigación de campo, ya que trabaja con una población real, estudiantes de los niveles II y III del curso de inglés y docentes del área de inglés pertenecientes al Centro de Idiomas de la (UVM) Valera, sin alterar las condiciones existentes. El estudio se toma considerando que éste es el medio que mejor imita el ambiente donde se desarrollan las competencias comunicativas en el idioma meta.

## **Contexto de la investigación**

La investigación tiene lugar en el Centro de Idiomas de la UVM en su sede ubicada en la ciudad de Valera Sector Plata I, Estado Trujillo. Este Centro, cuenta con aproximadamente 15 años de existencia y se crea con la finalidad de satisfacer las necesidades de formación en el área de LE, inicialmente en

inglés de la comunidad universitaria cuyos programas curriculares incluyen dicho idioma a nivel de pregrado. Así mismo, los cursos son abiertos también a la comunidad en general, lo cual le da un carácter de programa de extensión. Castillo (2014).

Esta institución cuenta con un equipo de 7 docentes de Inglés. En cuanto a la matrícula de los participantes se debe mencionar que estos cursos no son muy sistemáticos por consiguiente, no en todos los periodos académicos del año se logra la misma matrícula. No obstante, el número de estudiantes que oscila en cada nivel va desde 15 a 25 estudiantes.

Con respecto a la propuesta metodológica de este centro, está basada dentro del enfoque comunicativo y busca que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa para alcanzar un dominio afianzado del Inglés como LE. Por otra parte, es importante resaltar que para el momento de la investigación el régimen de estudio era de carácter intensivo puesto que los cursos tenían una duración de 6 semanas con un total de 70 horas cada nivel (I, II y III). Las clases tenían lugar en horario entre semana (Lunes a Jueves) o en horario sabatino.

### **Población**

Para Chávez (2007), la población “es el universo de estudio de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar los resultados constituida por características o estratos que le permiten distinguir los sujetos, unos de otros”. (p.162).

Atendiendo a estas consideraciones, el universo o población objeto de estudio está constituido por los estudiantes del curso de inglés de los niveles II y III y por los docentes del área de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy Valera- Estado Trujillo.

## **Participantes**

### **Los Estudiantes**

Los participantes encuestados fueron quince (15) estudiantes del nivel (II) de Inglés y quince (15) estudiantes del nivel (III) de Inglés del Centro de Idiomas de la (UVM) Valera- Estado Trujillo. Sus edades oscilan entre 18 y 30 años, en su mayoría forman parte de la comunidad universitaria de esta institución y cursan Inglés como una asignatura obligatoria a nivel de pregrado.

### **Los Docentes**

Fueron encuestados cinco (5) docentes, que imparten la asignatura Inglés en el Centro de Idiomas de la (UVM) Valera.

### **Perfil de los Docentes**

La docente uno (D1) participante del estudio es hablante no nativo del Inglés cuyo idioma materno es el español, realizó un curso de especialización del inglés en los Estados Unidos y cuenta con 35 años de experiencia en la enseñanza del idioma. La docente dos (D2) también es hablante no nativo del Inglés, es licenciada en Educación Mención Inglés y desde hace 20 años se dedica a la enseñanza del idioma a niños y adultos. Por su parte, la docente tres (D3) es hablante no nativo del Inglés, cuenta con una gran trayectoria de 40 años en la práctica y enseñanza del idioma. El docente cuatro (D4) es hablante nativo nacido en Sierra Leona, educado en escuelas donde el lenguaje oficial es el Inglés, ha estado enseñando este idioma desde hace 3 años en Venezuela. Finalmente el docente cinco (D5) es hablante no nativo del Inglés, tiene 29 años de experiencia en la enseñanza del idioma.

## **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

En toda investigación de cualquier naturaleza las técnicas e instrumentos de recolección de datos son indispensables para la obtención de información objetiva, proporcionándole al investigador la profundización de los conocimientos de la realidad objeto de estudio.

En este sentido, Arias (2006), menciona que la técnica “es el procedimiento de obtener datos o información”. Las técnicas son particulares y específicas de una disciplina, por lo que sirven de complemento al método científico, el cual posee una aplicabilidad general. Entre estas se tiene: La observación, la encuesta y entrevista. La técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados.

Por otra parte, un instrumento es “el principio de cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información: de este modo, el instrumento sintetiza en sí toda la investigación” Sabino, C (2002).

Durante la investigación se aplicaron los siguientes instrumentos:

El primer instrumento es un cuestionario tipo escala likert, el cual es definido como una escala de medición de actitudes utilizada para evaluar las reacciones de los sujetos encuestados (Hernández et al, 2006). Tal cuestionario presenta doce (12) proposiciones con el propósito de diagnosticar la percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés. Para cada proposición las alternativas posibles de respuesta fueron: Totalmente de Acuerdo (TA), De acuerdo (A), Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD).

Con respecto, al segundo instrumento, utilizado fue cuestionario de tipo mixto que para Arias (2006, p.75) “es aquel que combina preguntas abiertas, cerradas y mixtas”. Con dicho cuestionario, se conoció la percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral e identificar las técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencia por los docentes en clases de inglés. El mismo comprende doce (12) ítems y su estructura es la siguiente:

Preguntas 1-3. Perfil de los docentes encuestados (formación y experiencia profesional).

Preguntas 4-10. Percepción del docente acerca de la corrección del error en la producción oral.

Pregunta 11-12. Identificación de las técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencia por los docentes en clases de inglés.

### **Validez y Confiabilidad**

#### **Validez**

Hernández et al (2006: 277) afirman que la validez de un instrumento radica en el grado en que el mismo puede medir realmente la variable en estudio. Asimismo, Picón y Mantrana (1999) aseveran que la validez de un instrumento otorga la seguridad de que se mide lo que se quiere medir y no otra cosa. En este particular, la validez de contenido del instrumento diseñado con la finalidad de diagnosticar la percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral, fue sometido a consideración por dos jueces expertos (Profesores del Departamento de Lenguas Modernas del Núcleo Universitario “Rafael Rangel”), cuentan con una amplia experiencia en la enseñanza del Inglés como LE, evaluaron el

instrumento en cuanto a: redacción, pertinencia y congruencia en relación con los objetivos que se formulan en la investigación.

En lo que refiere, al segundo instrumento aplicado en la investigación cuyo propósito busco conocer la percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral e identificar las técnicas de corrección oral empleadas con mas frecuencias por los docentes en clases de inglés, es de hacer destacar la adaptación del material utilizado por Kleppin (1998: 75-77) en su trabajo “Fehlerund Fehlerkorrektur”, Ribas y D’Aquino (2004: 49-50) en su trabajo titulado: ¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento? y Blanco (2008: 16) en su trabajo “El error en el proceso de aprendizaje”. Los autores trabajaron sobre los hábitos propios respecto a la corrección de la producción oral y otros aspectos relevantes al respecto.

### **Confiabilidad**

De acuerdo con Hernández et al (2006 p. 277) la confiabilidad indica el grado en el que los instrumentos de medición producen resultados coherentes y consistentes. Para efectos del presente trabajo, la confiabilidad fue calculada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual se utiliza en instrumentos de varias alternativas de respuesta.

La fórmula a utilizar es:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Dónde:

k: El número de ítems

$\sum S_i^2$  : Sumatoria de Varianzas de los ítems

$S_t^2$ : Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach

**Cuadro 1**

<b>Escala</b>	<b>N</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Percepción que presentan los estudiantes del nivel II sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés.	15	0,71
Percepción que presentan los estudiantes del nivel III sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés.	15	0,73

Los resultados presentados en el cuadro 1 muestran los valores obtenidos en el Alfa de Cronbach, los cuales son considerados relativamente altos, nivel II (0,71) y nivel III (0,73) y evidencia una aceptable confiabilidad de los resultados en las respuestas dadas por los estudiantes.

Por otra parte, cabe destacar que el cuestionario dirigido a los docentes del Centro de Idiomas de la (UVM) no fue sometido al coeficiente de confiabilidad debido a que estuvo constituido por preguntas abiertas, cerradas y mixtas.

### **Procedimiento para la recolección de datos**

En primer lugar, se aplicó un cuestionario dirigido a los estudiantes participantes, con el fin de diagnosticar la percepción que presentan sobre la corrección del error en la producción oral. La aplicación de este instrumento se realizó en el horario regular de clases, se comenzó dando una explicación a los estudiantes acerca de los objetivos de la investigación y la manera en que deben responder el cuestionario. Así mismo, se indicó que los resultados obtenidos no influirán en sus evaluaciones y que serán tratados de manera confidencial para el uso exclusivo de los investigadores.

Posteriormente, se aplicó un segundo cuestionario esta vez dirigido a los docentes para conocer la percepción que presentan sobre la corrección del error en la producción oral e identificar las técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencias. De esta manera, se pudo tener en cuenta diferentes perspectivas con el objeto de obtener una visión lo más exacta posible de las mismas.

### **Procedimiento para el análisis de datos**

Con el propósito de diagnosticar la percepción que presentan los estudiantes de los niveles II y III sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés se procedió a tabular de forma manual, los ítems del cuestionario tomando en cuenta los rangos de respuestas en la escala de tipo Likert. Luego, utilizando el análisis estadístico de frecuencia, el cual es definido por Hernández y otros (2010) como: “Un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla” (pág. 287); se estableció el porcentaje en cada respuesta para la elaboración de los cuadros y gráficos de barra, los cuales permitirán dar una visión más amplia de los mismos.

Posteriormente, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos específicos dos (2) y tres (3) se analizaron los datos obtenidos del instrumento aplicado a los docentes participantes del estudio, no sin antes mencionar que los resultados que se obtuvieron de este cuestionario corresponden a preguntas abiertas, cerradas y mixtas. Por lo tanto, el análisis de los mismos se presenta de forma descriptiva en los ítems (4-5-8 y 12) por constituir preguntas abiertas. Mientras que, los ítems: (6-7-9-10 y 11) son tabulados de forma manual, se representan en cuadros y gráficos de pastel, por constituir preguntas que pueden ser operacionalizadas de manera cuantitativa. Por último, es importante destacar que en el caso del análisis del ítem (11) los resultados que se presentan referentes a las técnicas de

corrección oral empleados con más frecuencia por los docentes participantes del estudio, fueron clasificadas tomando en cuenta la taxonomía de modelos correctivos propuestos por Lyster y Ranta (1997).

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a los estudiantes y docentes, se hace el análisis de los ítems tomando en cuenta los cuadros de distribución de frecuencias y porcentajes. La información suministrada por los participantes del estudio, fue tabulada utilizando el programa de computación Excel 2007 y la presentación y análisis de los mismos, se hizo siguiendo el orden establecido en los objetivos específicos.

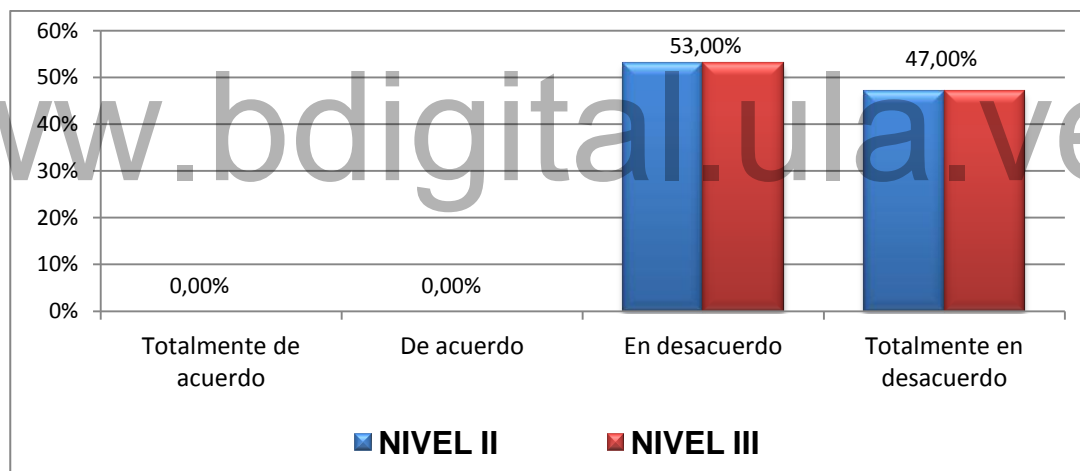
#### **Percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés como LE.**

En relación al primer objetivo específico, referido a la percepción que presentan los estudiantes de los niveles II y III sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés, los resultados que se muestran a continuación fueron obtenidos mediante un cuestionario, tomando en cuenta los rangos de respuestas en la escala de tipo Likert, los cuales se describen: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Los mismos, fueron tabulados y graficados calculando los promedios obtenidos en el instrumento.

## Cuadro 2

**Me disgusta cuando soy corregido por mi profesor durante las actividades orales en clases de inglés.**

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	0	0	0	0
En desacuerdo	8	53	8	53
Totalmente en desacuerdo	7	47	7	47
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

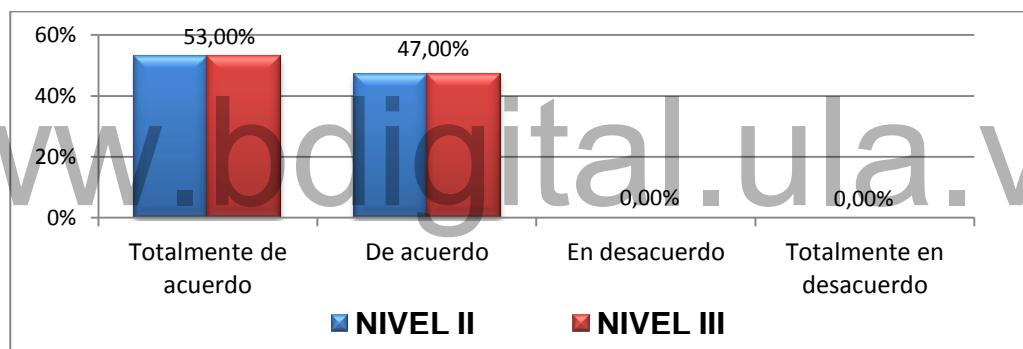
### Gráfico 1

**Análisis:** En los resultados anteriores se observa que todos los estudiantes (100% nivel II y III) manifiestan que no les disgusta ser corregidos durante las actividades orales en las clases de inglés, lo cual resulta provechoso, porque de esta manera se comprueba que asumen la corrección de los errores como algo normal cuando se aprende una lengua extranjera.

### Cuadro 3

**Me gusta cuando soy corregido por mi profesor durante las actividades orales en clases de inglés.**

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	8	53	8	53
De acuerdo	7	47	7	47
En desacuerdo	0	0	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

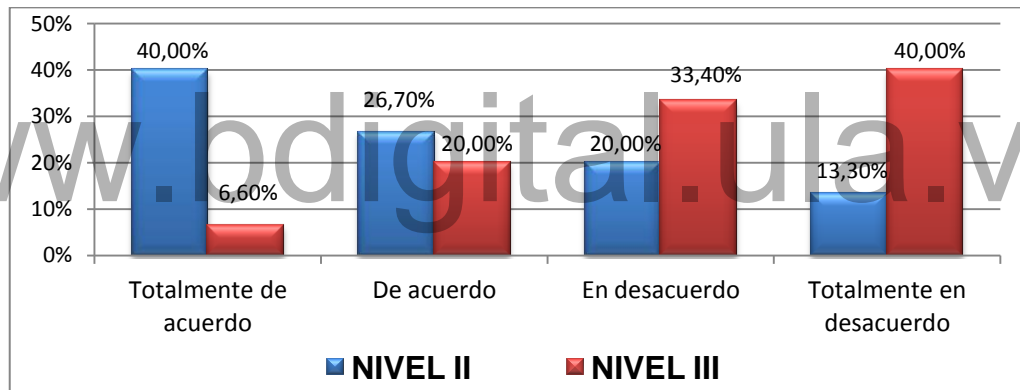
**Gráfico 2**

**Análisis:** En este caso, los resultados son unánimes, ya que el 100% de los encuestados de ambos niveles confirman la tendencia positiva que tienen hacia la corrección del error. Claramente manifiestan que les gusta que el profesor les corrija sus errores; posiblemente porque tienen la conciencia que al ser corregidos pueden mejorar sus habilidades comunicativas del inglés. Al respecto, Ribas y D'aquino (2004), afirman que los estudiantes valoran la corrección de los errores en la producción oral y la entienden como parte de su aprendizaje, y además no sólo la aceptan, sino que la desean.

**Cuadro 4**

**Cuando cometo errores durante actividades orales, prefiero que el profesor interrumpa y me corrija inmediatamente.**

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	6	40	1	6.6
De acuerdo	4	26.7	3	20
En desacuerdo	3	20	5	33.4
Totalmente en desacuerdo	2	13.3	6	40
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



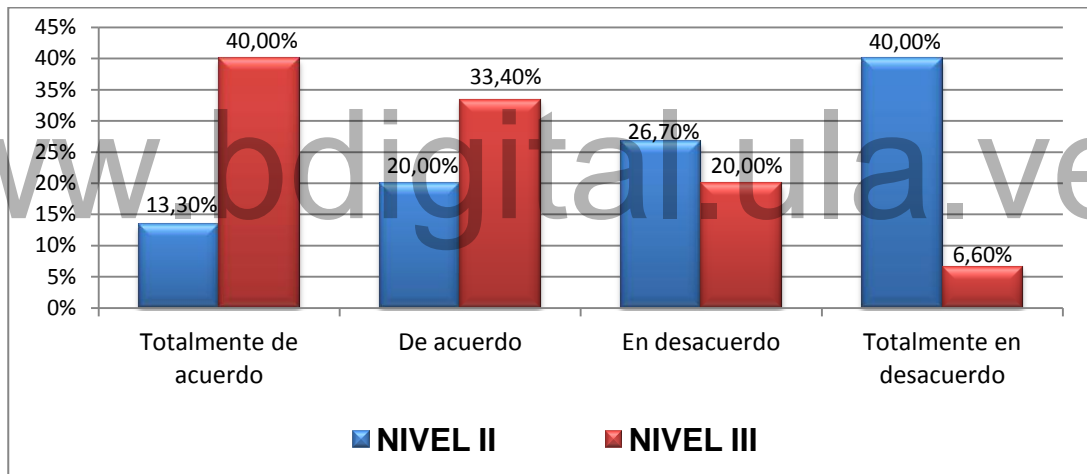
**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).  
**Gráfico 3**

**Análisis:** Los resultados de este ítem nos indican que el nivel II, el (66,7%) prefieren ser corregidos inmediatamente; el otro (33,3%) no desea ser interrumpidos mientras se expresan oralmente. En este sentido, la mayor tendencia es que se realice la corrección inmediatamente. Los estudiantes del nivel III, el (73,4%), no están de acuerdo ser interrumpidos para su corrección y el (26,6%) están de acuerdo con el ítem planteado. Estos resultados revelan que los estudiantes del nivel III esperan del docente otra forma de abordar sus errores orales.

**Cuadro 5**

**Cuando cometo errores durante actividades orales, prefiero que el profesor espere que termine de hablar y luego me corrija.**

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	2	13.3	6	40
De acuerdo	3	20	5	33.4
En desacuerdo	4	26.7	3	20
Totalmente en desacuerdo	6	40	1	6.6
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

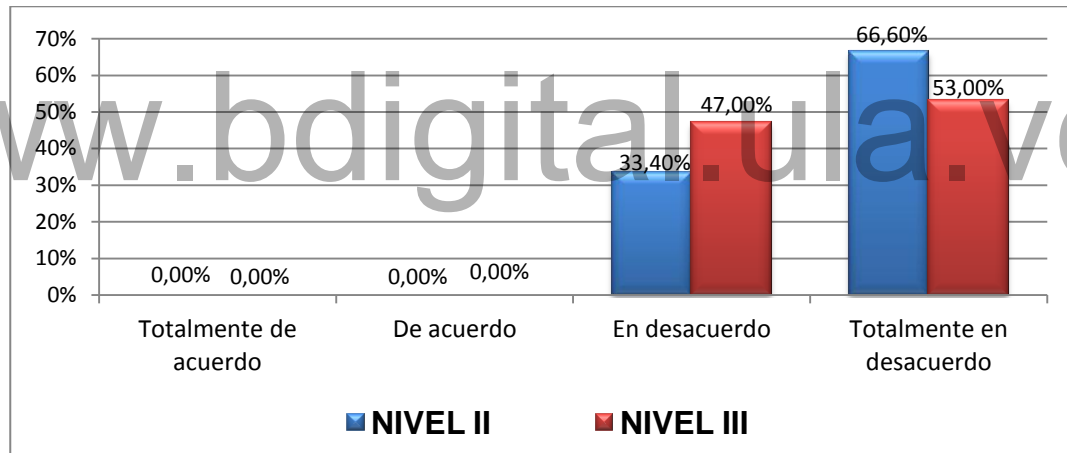
**Gráfico 4**

**Análisis:** Se observó que el 66,7% de los estudiantes del nivel II de inglés manifestaron que no están de acuerdo y el 33,3% están a favor con el ítem propuesto, a diferencia de estos resultados el 73,4% del nivel III de inglés, prefieren ser corregidos por el profesor después que ellos terminen de hablar. Mientras que, el 26,6% no están de acuerdo. Esto indica que la mayoría de los estudiantes del nivel II y III no desean ser interrumpidos.

**Cuadro 6**

**Cuando cometo errores durante las actividades orales, prefiero que el profesor no me corrija.**

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	0	0	0	0
En desacuerdo	5	33.4	7	47
Totalmente en desacuerdo	10	66.6	8	53
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

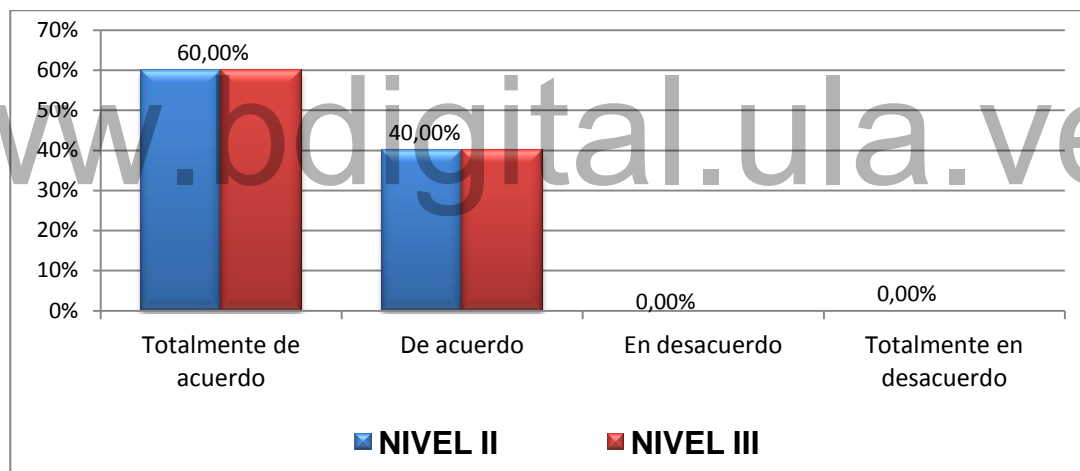
**Gráfico 5**

**Análisis:** Se determinó que el 100% de los encuestados de los niveles II y III están en desacuerdo con el ítem planteado. Así Baygorria (2013) afirma que todos los estudiantes quieren una devolución sobre su producción, inclusive los adultos porque se sienten dependientes e inseguros sobre su propia habilidad. Por lo tanto, necesitan una señal de atención del docente a su producción oral y a través de la corrección la consiguen.

### Cuadro 7

La corrección de mis errores durante las actividades orales, es algo normal cuando se aprende el inglés.

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	9	60	9	60
De acuerdo	6	40	6	40
En desacuerdo	0	0	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



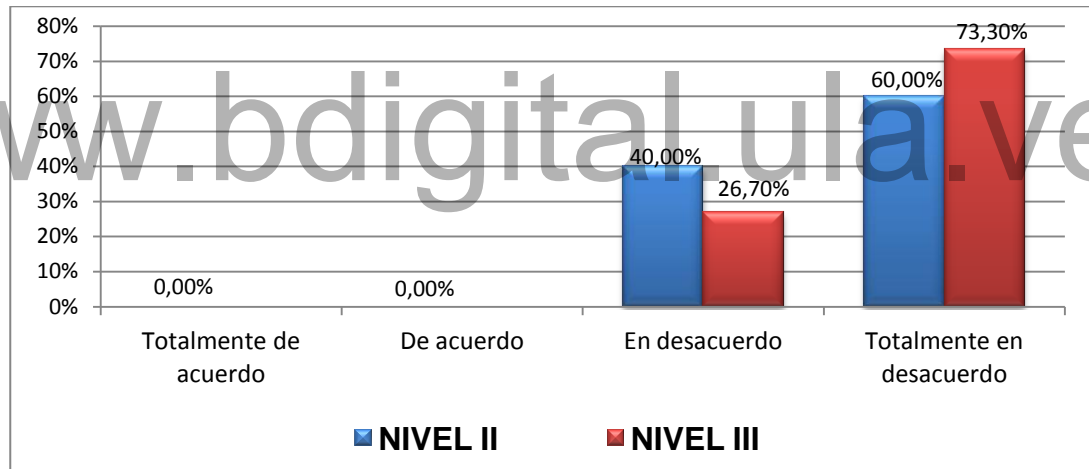
**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).  
**Gráfico 6**

**Análisis:** Los resultados afirman que el 100% de los encuestados de ambos niveles (II y III) consideran la corrección de los errores durante las actividades orales como algo normal e indispensable para el proceso de aprendizaje del idioma extranjero; por lo tanto, están conscientes sobre la aparición del error y aceptan la corrección con naturalidad.

### Cuadro 8

La corrección de mis errores durante las actividades orales, representa un fracaso para mi aprendizaje del inglés.

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	0	0	0	0
En desacuerdo	6	40	4	26.7
Totalmente en desacuerdo	9	60	11	73.3
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

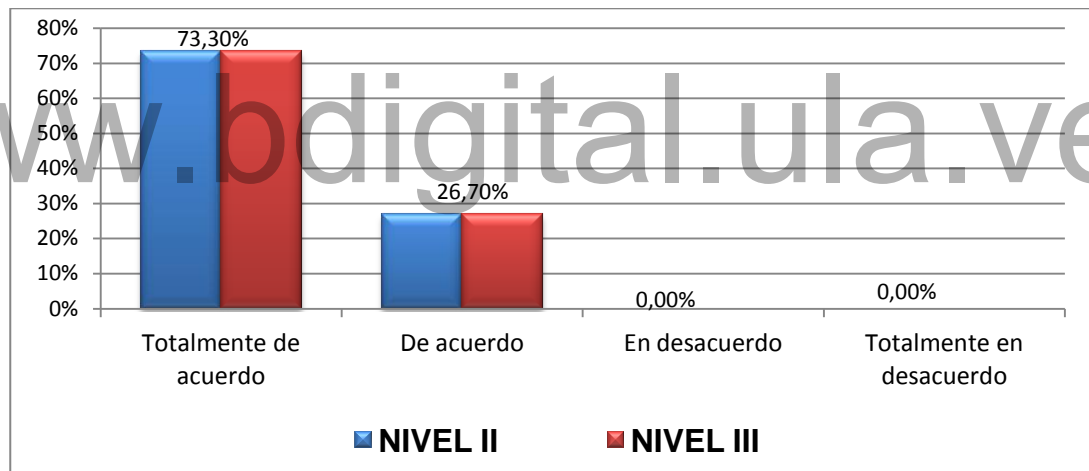
**Gráfico 7**

**Análisis:** El análisis de estos resultados, muestra que un 100% de los estudiantes de ambos niveles II y III de inglés manifiestan no estar de acuerdo con el ítem establecido. En este caso, los resultados comprueban que los estudiantes en su mayoría no se sienten frustrados al ser corregidos en actividades orales, ya que notan que es una manera de aprender en forma correcta la lengua extranjera.

### Cuadro 9

Es importante la corrección de los errores en las actividades orales para mejorar mi aprendizaje del inglés.

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	11	73.3	11	73.3
De acuerdo	4	26.7	4	26.7
En desacuerdo	0	0	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



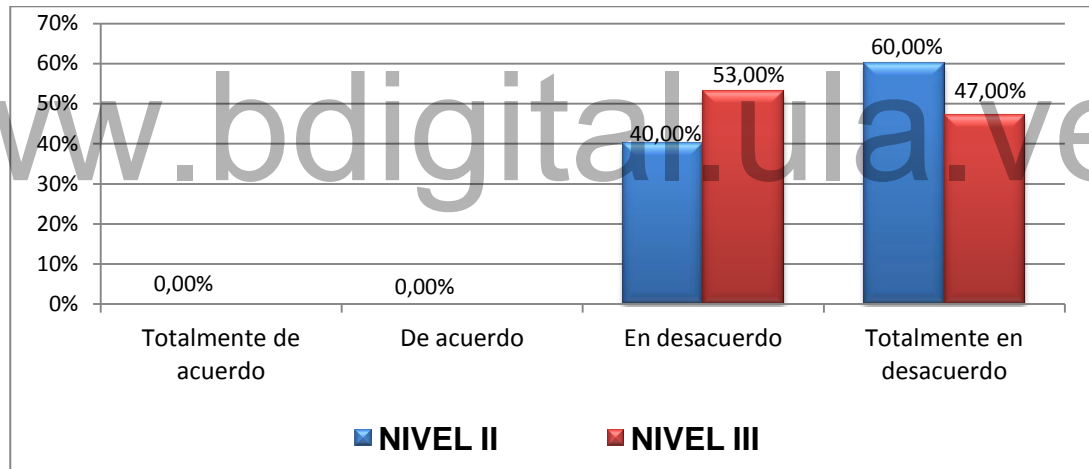
**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).  
**Gráfico 8.**

**Análisis:** Se obtuvo que el 100% de los estudiantes de los niveles II y III, aseguran estar de acuerdo con el ítem anteriormente descrito. Como lo señala Ribas y D'aquino (2004 p.44) "la corrección de los errores resulta ser un instrumento muy importante tanto para el docente de lengua como para el estudiante ya que busca favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera".

### Cuadro 10

Resulta ineficaz la corrección de mis errores en las actividades orales para mejorar mi aprendizaje del inglés.

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	0	0	0	0
En desacuerdo	6	40	8	53
Totalmente en desacuerdo	9	60	7	47
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



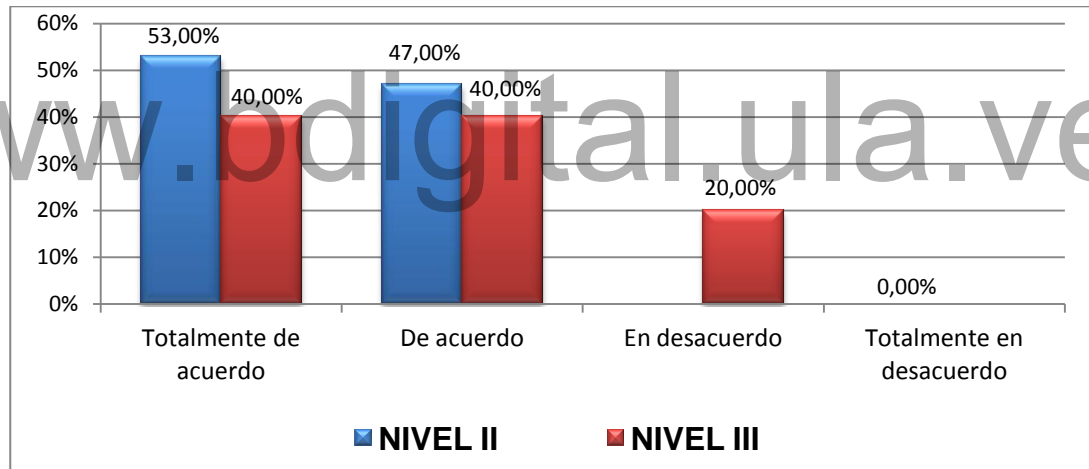
**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).  
**Gráfico 9.**

**Análisis:** Como se puede ver los resultados son similares con respecto al ítem anterior. Afirmando así, que el 100% de la muestra de ambos grupos (II y III) están en desacuerdo con el presente enunciado. De esta manera, los estudiantes admiten una vez más la importancia que tiene la corrección de los errores en las actividades orales, para mejorar el aprendizaje del inglés.

**Cuadro 11**

**Cuando cometo un error durante actividades orales, y este no impide por completo la comunicación es necesario que el profesor me corrija.**

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	8	53	6	40
De acuerdo	7	47	6	40
En desacuerdo	0	0	3	20
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



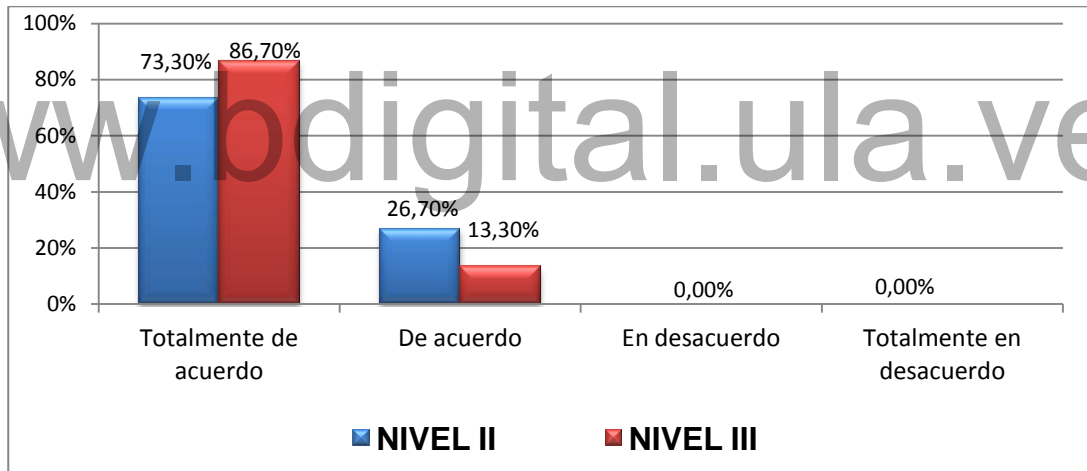
**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).  
**Gráfico 10.**

**Análisis:** Un 100% del nivel II, consideran que si un error no afecta la comunicación debe ser corregido. Por otra parte, el 80% del nivel III de inglés opinan de manera similar; y, el 20% están en desacuerdo. Al respecto, (Burt, 1974) sostiene que esta concepción resulta errónea, puesto que si el estudiante ha logrado comunicar información valiosa, así no haya sido gramaticalmente correcto, los errores pueden pasarse por alto.

**Cuadro 12**

**La intención del profesor cuando corrige mis errores durante las actividades orales, es ayudarme con el aprendizaje del inglés.**

Alternativas	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	11	73.3	13	86.7
De acuerdo	4	26.7	2	13.3
En desacuerdo	0	0	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



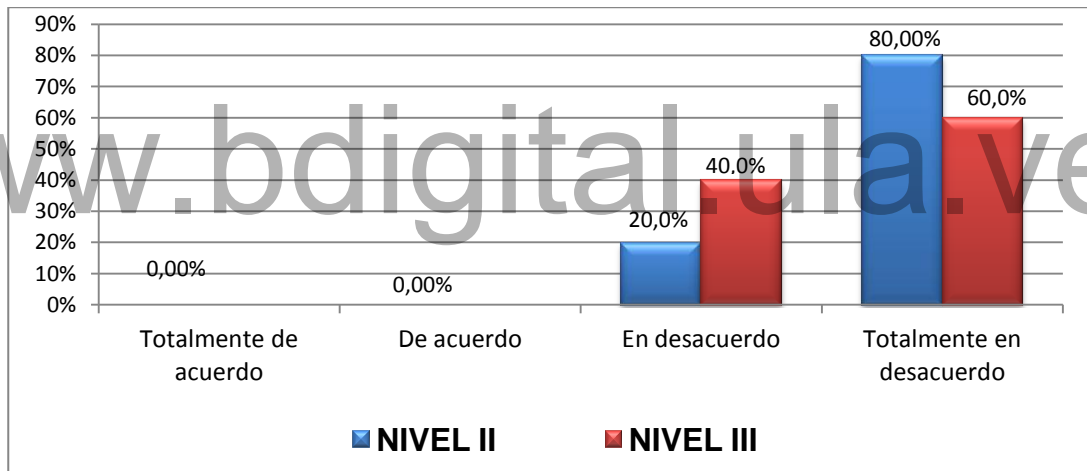
**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).  
**Gráfico 11.**

**Análisis:** Los resultados demuestran, que el 100% de los estudiantes del nivel II y III, están de acuerdo con el ítem. Así mismo señala García (2004) que la intención que tiene el profesor al corregir, es ayudar poco a poco a identificar puntos débiles que debe mejorar el estudiante.

### Cuadro 13

La intención del profesor cuando corrige mis errores durante las actividades orales, es hacer más difícil el aprendizaje del inglés.

	Nivel II		Nivel III	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	0	0	0	0
En desacuerdo	3	20	6	40
Totalmente en desacuerdo	12	80	9	60
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).  
**Gráfico 12.**

**Análisis:** Según los resultados observados en el gráfico, 100% de los estudiantes del nivel II y III de inglés, no están de acuerdo con el enunciado de este ítem. Esto confirma que los estudiantes de ambos grupos en su mayoría consideran que cuando el profesor los corrige es para hacer más fácil el aprendizaje de la lengua extranjera.

## **Percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés.**

Para conocer la percepción que presentan los docentes del Centro de Idiomas de la UVM sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés como LE. Los resultados que se presentan fueron obtenidos mediante un cuestionario de tipo mixto que combina preguntas abiertas, cerradas y mixtas. Cuyas respuestas por ítem fueron sometidas a procesos de análisis de orden cualitativo y cuantitativo.

En este sentido, las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas (ítems 4-5-8 ver apéndices) fueron transcritas exactamente como lo manifestaron cada uno de los informantes con la mayor fidelidad posible. Mientras que, con las preguntas cerradas (ítems 6-7-9-10) las categorías verbales se tabularon de forma manual utilizando el análisis de frecuencia para luego obtener los promedios correspondientes y sus respectivos gráficos.

Atendiendo a estas consideraciones, y para evitar distracción se presenta a continuación el análisis de los ítems agrupando las preguntas de formato similar.

### **¿Qué es para usted un error oral?**

Con respecto a las respuestas dadas por algunos de los docentes encuestados un error oral es definido como el uso incorrecto de la lengua meta, propio del proceso de adquisición y el cual consiste en una palabra mal pronunciada o una frase dicha de manera incorrecta gramaticalmente hablando, como consecuencia de aplicar estructuras y sonidos incorrectos cuando se habla el Inglés.

### **¿Por qué cree que se producen los errores orales?**

Los docentes participantes de este estudio señalaron en que existen muchos factores por los cuales pueden producirse los errores orales. Entre las principales causas mencionan: la interferencia de la lengua materna, errores transmitidos por los docentes, dificultades propias en la pronunciación de la lengua meta y la falta de escucha y práctica del idioma.

Por otra parte, opinan que los errores orales son una consecuencia también de factores psicológicos, como lo son la falta de atención y de interés por parte del estudiante.

### **¿Son todos los errores iguales? ¿Cuáles son los errores más graves?**

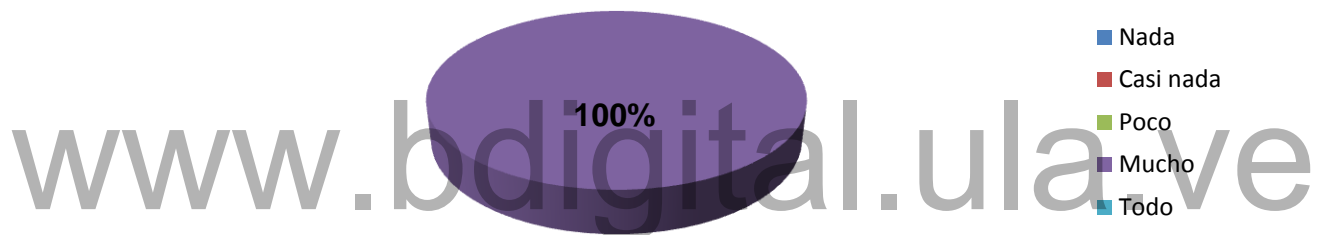
Con respecto a este punto, encontramos que las opiniones de los docentes coinciden en que no todos los errores son iguales; sin embargo, a la hora de identificar los errores más graves las ideas son muy diversas; de los docentes encuestados, tres señalaron que los errores más graves son los gramaticales, mientras que un docente indicó que merecen más atención los errores fonéticos, y finalmente un docente señaló que los errores más graves son los sintácticos.

Al respecto, Ribas y D'aquino (2004) mencionan que los enfoques comunicativos han puesto en relieve que no todos los errores son iguales. Este criterio remite a los efectos comunicativos que puede producir el error, relacionando la gravedad con el grado en que dificulte la comprensión del mensaje.

#### Cuadro 14

¿Cuánto tiende a corregir cuando sus estudiantes hablan?

Alternativas	Frecuencia	Porcentajes %
Nada	0	0
Casi nada	0	0
Poco	0	0
Mucho	5	100
Todo	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

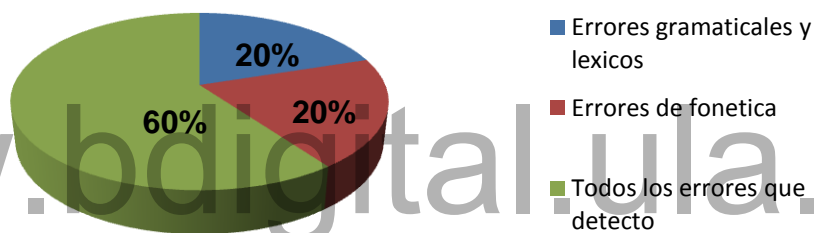
**Gráfico 13.**

**Análisis:** El 100% de los docentes corrigen mucho las producciones orales de sus estudiantes; en general, como resultado del cuestionario aplicado a los docentes quienes indicaron, que corrigen un 95% de los errores detectados al estudiante. Al respecto, Ribas y D'aquino (2004) consideran que no es recomendable llevar a cabo una corrección inmisericorde, es decir, que no se debe corregir todos los errores que se aprecien por miedo a que los estudiantes los fosilicen; ya que, un exceso de correcciones puede afectarlos e inhibir el proceso de aprendizaje.

### Cuadro 15

#### ¿Qué corrige normalmente cuando sus estudiantes hablan?

Alternativas	Frecuencia	Porcentajes %
Errores gramaticales y léxicos	1	20
Errores de Fonética	1	20
Todos los errores que detecto	3	60
Solo los errores propios del nivel del alumno	0	0
Solo las estructuras del momento	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

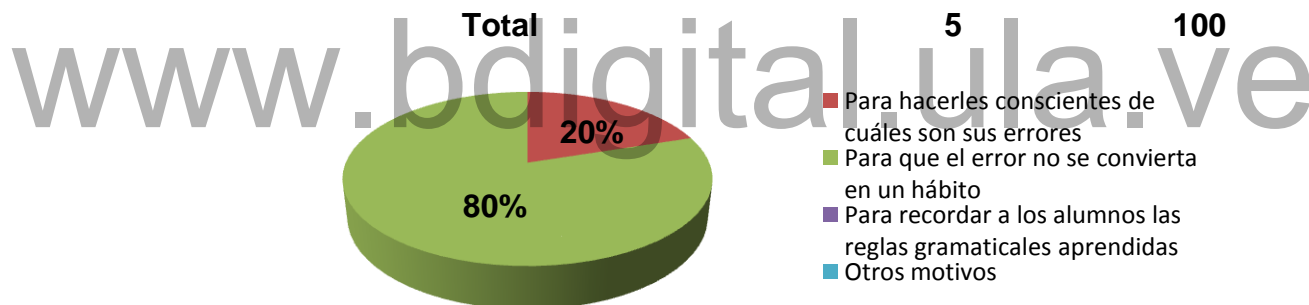
**Gráfico 14.**

**Análisis:** Un aspecto resaltante se observa en este gráfico, donde un 60% de los docentes encuestados indican que corrigen normalmente todos los errores que detectan cuando sus estudiantes hablan. Por su parte, un 20% prefiere corregir aspectos gramaticales y el 20% restante manifiesta que corrige errores de fonética.

**Cuadro 16**

**¿Por qué y para que corrige?**

Alternativas	Frecuencia	Porcentajes %
Para que mis alumnos no hagan el ridículo	0	0
Para hacerles conscientes de cuáles son sus errores	1	20
Para que el error no se convierta en habito	4	80
Para recordar las reglas gramaticales aprendidas	0	0
Otros motivos	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>



**Fuente:** Cortina y Valenzuela, (2014).

**Gráfico 15.**

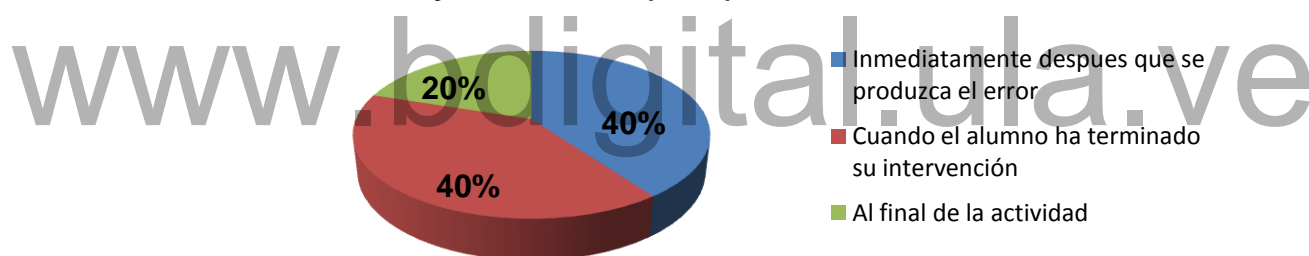
**Análisis:** Los resultados indican que un 80% de los docentes señalan que el principal propósito es corregir para que el error no se convierta en un hábito, mientras que, el 20% cree que se debe corregir a los estudiantes para hacerles conscientes de cuáles son sus errores.

### Cuadro 17

#### ¿Cuándo lleva a cabo la corrección?

Alternativas	Frecuencia	Porcentajes %
Inmediatamente después que se produzca el error	2	40
Cuando el alumno ha terminado su intervención	2	40
Al final de la actividad	1	20
Dedico una parte de la clase exclusivamente a la corrección	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fuente: Cortina y Valenzuela, (2014).



#### Gráfico 16.

**Análisis:** Los resultados arrojados por este ítem nos revelan que el 40% de los docentes encuestados prefieren llevar a cabo la corrección cuando el alumno ha terminado su intervención, ya que, pueden considerar la interrupción como algo negativo, incluso puede llegar en muchos casos a inhibir al estudiante o a hacer que pierda la concentración; el otro 40% señala que, corrigen el error inmediatamente después de que este se produzca, porque posiblemente permiten que los estudiantes asocien la forma correcta con el error cometido, sin descontextualizar la corrección, mientras que el 20% dedica al final de la actividad una parte exclusivamente a la corrección.

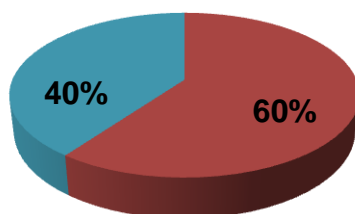
**Técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencia por los docentes en clases de inglés.**

Para identificar las técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencia por los docentes en clases de inglés, las respuestas obtenidas en el cuestionario fueron clasificadas tomando en cuenta la taxonomía de los modelos correctivos descritos por Lyster y Ranta (1997). Para luego ser tabuladas utilizando el análisis de frecuencia y obtener los promedios y su respectivo gráfico. Los resultados se muestran a continuación.

**Cuadro 18**

**¿Cómo corrige la producción oral de los estudiantes? ¿Por qué?**

Alternativas	Frecuencia	Porcentajes %
Modificación	0	0
Solicitud de Aclaración	3	60
Realimentación Lingüística	0	0
Inducción	0	0
Corrección Explícita	2	40
Repetición	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>



- Modificación
- Solicitud de aclaración
- Realimentación lingüística
- Inducción
- Corrección explícita
- Repetición

**Fuente: Cortina y Valenzuela, (2014).**

**Grafico 17.**

**Análisis.** En función de las técnicas correctivas utilizadas por los docentes para corregir la producción oral. Puede verse que la técnica seleccionada por el 60%, fue la solicitud de aclaración. Los docentes manifiestan que utilizan esta técnica ya que, al sugerir a los estudiantes la repetición de su acto de habla, por no entenderse de manera clara; ellos logran darse cuenta por sí mismos dónde se han equivocado, permitiendo una comprensión mutua en su nueva elocución. Por su parte, la segunda técnica más empleada, fue la corrección explícita y un 40% considera que advertir sobre un error y proveerle al estudiante la forma correcta puede resultar una técnica de utilidad, ya que de este modo se fijan rápidamente estructuras gramaticales y sonidos.

### **¿Por qué?**

El 60% de los docentes señalaron que prefiere aquellas técnicas en las que se llama la atención sobre un error pero se insta al alumno a encontrar la forma correcta. Los argumentos que aportan los docentes para apoyar esta respuesta son los siguientes:

- Permite al estudiante realizar una tarea cognitiva de mayor esfuerzo y descubrir por sí mismo el error.
- Da la oportunidad al estudiante de que vea o sienta que es capaz de corregirse y/o producir el enunciado correctamente.

Sin embargo, el 40% de los docentes encuestados tienen una tendencia positiva hacia las técnicas en las que se le da al estudiante la solución al error. Ellos señalan, que utilizan esta técnica porque los estudiantes difícilmente consiguen por sí solo el error; facilitando así, la fijación de estructuras y sonidos.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

#### Conclusiones

Un elemento inherente a la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido la corrección de errores. Los diversos estudios resaltan la importancia que tiene la corrección como instrumento didáctico para favorecer el aprendizaje de una LE. En este sentido, el presente estudio analizó el proceso de corrección del error en la producción oral de los estudiantes participantes en los niveles II y III del curso de inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la (UVM).

Con base en la información obtenida de la revisión bibliográfica y la información suministrada por los docentes que imparten la asignatura de Inglés; y por los estudiantes del curso de Inglés en la institución antes mencionada y de los resultados de los cuestionarios aplicados a éstos, se concluye lo siguiente:

- **Percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés como lengua extranjera.**

Utilizando la metodología propuesta en el estudio para alcanzar el logro de objetivos específicos, permitió constatar que: Tomando en cuenta los cuestionarios aplicados a los estudiantes de los niveles (II y III) de Inglés, para diagnosticar la percepción que presentan sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés; se obtuvo, que el 100% está de acuerdo con las correcciones orales, de los cuales el 60%

dice estar de acuerdo que la corrección debe hacerse al momento en que se comete el error y un 40% con que la corrección debería realizarse al finalizar la intervención.

Los resultados revelaron que los estudiantes aceptan la corrección que hace el docente de los errores cometidos en la producción oral, además la consideran como un instrumento que contribuye con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los hallazgos encontrados en este estudio corroboran los resultados obtenidos en la investigación de Long (1977) los cuales revelan que la mayor parte de los estudiantes perciben la corrección de errores como uno de los aspectos más influyentes para el dominio de una lengua.

Los resultados arrojaron que los estudiantes de ambos niveles tienen actitudes contradictorias en lo que respecta al momento de efectuar la corrección. Los alcances del estudio no permitieron conocer las razones de estas preferencias, siendo este un aspecto valioso y de gran interés que deja la oportunidad de estudio a futuras investigaciones.

Sin embargo, estamos de acuerdo con Ribas y D'aquino (2004) al considerar que estas diferencias se deban a que en los niveles iniciales, más que en otros estadios, el estudiante, presenta limitaciones en las competencias lingüísticas y por la inseguridad de sus conocimientos, la producción oral está caracterizada por la simplificación, fenómenos de evitación e incluso de abandono del tema por lo que, el estudiante se siente incapaz y busca en la corrección inmediata una ayuda y soporte para poder seguir comunicándose. Mientras que, en el caso de los estudiantes de nivel avanzado, los estudiantes empiezan a expresarse con más soltura y seguridad y las correcciones inmediatas suponen una interrupción del flujo discurso, que posiblemente les desmotiva para seguir hablando.

- **Percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés.**

De acuerdo al cuestionario aplicado a los docentes, realizado con la finalidad de obtener la percepción que presentan sobre la corrección del error en la producción oral en clases de Inglés, se reveló que el 100% respondió que todas las intervenciones deben ser corregidas. Se les preguntó ¿qué corrigen normalmente?, un 20% toma en cuenta la gramática y el léxico, otro 20% los errores de fonética y un 60% cualquier equivocación que se detecte.

Lo que parece indicar que los docentes, concentran la atención casi exclusivamente en aspectos formales de la lengua, desviando la atención de su uso comunicativo. Este resultado viene a confirmar lo planteado por Han (2001) quien señala que aun en los ambientes de enseñanza comunicativa, donde el enfoque se concentra principalmente en el significado, los docentes dedican considerable tiempo y energía en la corrección de los errores.

Percepción que resulta un tanto contradictorio ya que a pesar, de los cambios en las metodologías de la didáctica de las lenguas y la adopción de una actitud de tolerancia hacia los errores, en la práctica docente parece seguir corrigiéndose de forma punitiva, dejando que el error siga siendo visto como un signo excesivamente negativo que hay que erradicar por completo. Podría inferirse que la herencia dejada por los métodos didácticos tradicionales puede estar creando en el docente concepciones erróneas sobre el qué, cuánto y cuando corregir la producción oral de los estudiantes.

También se encuestó ¿por qué y para que se corrige?, del cual un 20% responde que la corrección se utiliza para hacer conscientes a los estudiantes de sus errores y el 80% para que el error no se convierta en un hábito. Igualmente se les preguntó: ¿cuándo llevan a cabo la corrección?, respondiendo un 40% la corrección debe ser de forma inmediata, 40% al finalizar la intervención y 20% al final de la actividad.

De lo anteriormente descrito, se observó que el docente está de acuerdo que la corrección debe realizarse dependiendo del error; y realizarlo al momento que se produzca o al final de la intervención, eso va a depender del objetivo de la clase y del tipo que actividad que se esté realizando sean centradas en la forma o en la comunicación.

Otra pregunta que se realizó: ¿cómo corrige la producción oral?, contestando un 60% solicitud de aclaración y 40% corrección explícita, de igual manera se les preguntó: ¿qué es un error oral?, respondiendo que es el uso incorrecto de la lengua que se quiere aprender; ¿por qué se producen los errores?, consideran que los errores se producen porque existen numerosas causas tales como: interferencia de la lengua materna, problemas de enseñanza a nivel docente, dificultad propia de pronunciación, falta de atención e interés y práctica del idioma; ¿cuáles son los errores más graves?, creen que los errores más graves son los gramaticales, seguidamente los errores fonéticos, y por último los errores los sintácticos.

. De acuerdo a las conclusiones obtenidas de las técnicas de corrección del error oral en lenguas extranjeras, estudiadas por cada uno de los autores anteriormente mencionados en el marco teórico, en comparación con los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes sobre las técnicas de corrección del error oral más utilizadas, coinciden con los resultados adquiridos por Lyster y Ranta (1997), en su estudio “Corrective Feedback and Learner Uptake”; revelaron 6 técnicas de realimentación correctiva de las cuales los docentes encuestados del Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy-Valera, seleccionaron la solicitud de aclaración y la corrección explícita. Así mismo, Gutiérrez y Miquilena (2009) en su trabajo “Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE)” tienen relación con el estudio analizado.

Se evidencia la necesidad de actualización y capacitación del docente, con el fin de entrenarlo para el uso de técnicas, estrategias didácticas, métodos sencillos y prácticos, y de fácil entendimiento, ya que todos los estudiantes no tienen la misma capacidad de captación.

- **Técnicas de corrección oral empleadas con más frecuencia por los docentes en clase de inglés.**

A los docentes de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad Valle del Momboy, Valera-Trujillo, se les preguntó: ¿Qué técnicas de corrección prefieren? la mayoría expresó que prefieren darle a entender al estudiante que ha cometido un error; él mismo debe buscarlo y corregirlo; el resto piensa que debe ser corregido con técnicas que ayudan a solucionar el error; uno de los métodos aplicados con mejores resultados, ha sido el de corregir de forma inmediata; y, al finalizar la intervención si ha incurrido en algún otro error, tomando en cuenta el objetivo de la clase y el tipo de actividad que se esté realizando, además dependiendo de la personalidad de cada estudiante, brindarle las herramientas necesarias para que logre identificar el error.

Se observó que hubo una tendencia de los docentes a seleccionar la técnica solicitud de aclaración considerándola como una de las más importantes, ya que dentro del aprendizaje le permite al estudiante identificar donde está cometiendo el error y corregirlo; por eso el docente debería usarla frecuentemente, porque es beneficioso para adquirir los conocimientos de la lengua extranjera.

Estos, resultados son consistentes con lo señalado por Lyster y Ranta (1997), cuando expresan que las técnicas de corrección que instan a los estudiantes a descubrir la forma correcta, en lugar de proporcionar la respuesta, resulta más significativo ya que los estudiantes tratan de negociar significados para alcanzar los objetivos comunicativos, lo que representa una participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Los hallazgos corroboran que a nivel de los procesos cognitivos proporcionara los estudiantes la respuesta correcta a través de técnicas como la corrección explícita no debe ser siempre la única manera de corregir.

Además, técnicas como estas, son favorecidas por el método audio lingual ya que ofrece la forma correcta de forma imitativa, no analítica. Adicionalmente encontramos que este tipo de corrección en actividades comunicativas centradas en el mensaje son más bien una molestia, ya que se interrumpe el hilo discursivo.

Una vez culminado el análisis del proceso de corrección, podemos sugerir algunas recomendaciones para orientar cambios en el procedimiento de aplicación del error, ya que sería importante hacer énfasis en la preparación pedagógica que obtenga el docente de lenguas extranjeras, ya que es un idioma diferente al nativo el que se va a enseñar, y le permitirá enfrentar nuevos retos y exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje frente a sus alumnos con un alto nivel de efectividad. Consideramos que con la metodología que aplican los docentes no se logra el mejor resultado en la adquisición de destrezas orales; para el logro de un aprendizaje efectivo la preparación del docente y estilo de enseñanza empleado juegan un papel primordial.

### **Implicaciones Pedagógicas**

Tal como lo señala Ellis (1997), los errores de lenguaje y la corrección son una parte natural del aprendizaje de la lengua, ya que éstos permiten al docente identificar y corregir debilidades en el desempeño del alumno, con el objeto de activar mecanismos y conocimientos que lo conduzcan a la reparación de sus falla; haciendo eco de este importante planteamiento que ayudara al docente de lenguas a manejar efectivamente los errores orales dentro del aula de clase, se sugiere:

- Conocer el nivel y tipo de estudiante, darle a entender que al corregir el error resulta beneficioso para el aprendizaje; el mismo, no debe tomarse como una crítica, sino aceptarlo como algo que es necesario para lograr el objetivo; estimular al grupo a participar en las correcciones y que entiendan que es algo positivo para la adquisición del conocimiento sobre el idioma sin crearle ningún problema a nivel psicológico.
- Es conveniente corregir aquellos errores que afecten la comunicación durante la actividad oral, esta debe hacerse de forma inmediata y al terminar la intervención; si ha incurrido en algún otro error, dependiendo de la personalidad de cada estudiante, comunicarle con tono de voz adecuado, suave y de manera cortés, que su intervención estuvo bien, solo que se presentaron algunos errores, luego darle la herramienta necesaria para que pueda identificarlo, y así, pueda corregirlo.
- Sugerimos que las correcciones se realicen en función del objetivo de la clase y el tipo de actividad, pueden ser actividades centradas en la forma como por ejemplo utilizar lecturas en voz alta, canciones y ejercicios centrados en el uso de estructuras gramaticales, además se pueden utilizar actividades centradas en la comunicación como lo son el uso de monólogos y diálogos; logrando así, identificar las fallas en la pronunciación, y crear en el estudiante la seguridad que necesita para expresarse con mayor fluidez.
- Se recomienda a los docentes de inglés, la realización de talleres, cursos y encuentros que les permitan la actualización, el mejoramiento y la capacitación en el uso de estrategias de enseñanzas.
- Por otra parte, cuando se trata de decidir qué se corrige, cómo y cuándo la producción oral de los estudiantes, es necesario, primero decidir el objetivo que pretende alcanzar la actividad didáctica oral. Así por ejemplo,

si el objetivo de la actividad es revisar la capacidad de los estudiantes al usar determinadas estructuras gramaticales, uso de vocabulario, etc.; es fundamental que el docente corrija los errores que se produzcan y que afecten a las estructuras que son objeto de reflexión.

- En cambio si el docente pretende desarrollar la producciones orales comunicativas en la que el objetivo de la actividad es promover la fluidez hablada se recomienda no interrumpir a los estudiantes para referirse a un error, ya que al frenar el intento de comunicación el estudiante puede desconcentrarse, o pierda las ganas de seguir hablando, además, en muchas ocasiones las correcciones no tienen ningún efecto porque los estudiantes están tan concentrados en lo que quieren decir, que no prestan atención a las correcciones del docente. Para evitar estos inconvenientes, como una forma de actuación apropiada se puede decir, que si los estudiantes producen errores, pero se les entiende, no es conveniente corregirlo. Puesto que desde el punto de vista comunicativo si el error no obstaculiza la comprensión del mensaje pueden pasarse por alto, o bien se puede dedicar un tiempo al final de clase para revisar algunos errores que afecten a varios estudiantes sin atribuir públicamente sus autores lo que exige una toma de conciencia y una reparación general.
- Los docentes debemos intervenir cuando los errores dificulten la comprensión o incluso lleguen hacerla imposible. Más que corregir, lo ideal es que nuestra intervención tiene que servir para que el discurso supere esta fase y continúe. Esto se puede conseguir recurriendo a estrategias de comunicación o técnicas como la modificación que nos da la posibilidad de formular correcciones sin interrumpir el flujo comunicativo animando al estudiante a que siga hablando. Como en una conversación autentica, se trata de aclarar malentendidos y negociar significados para alcanzar los objetivos comunicativos.

- Que los docentes pongan en práctica el uso de las técnicas de corrección oral antes expuestas, para comprobar la efectividad de las mismas en el proceso de enseñanza de la lengua meta.
- Así mismo, el docente observe el grado de percepción auditiva del estudiante; utilice la dicción, el uso correcto del lenguaje y la pronunciación de las palabras en la expresión oral, utilizando la repetición en aquellas expresiones con más dificultad de pronunciación.
- Como docente no debemos obsesionarnos con la corrección, la idea es que aprendan y por eso son corregidos; seleccionar lo que es importante realmente, corregir lo que sea necesario para el aprendizaje del estudiante.
- Se recomienda que el docente conozca el proceso que debe seguir cuando el estudiante comete un error, se le debe transmitir al estudiante que el error no es nada negativo y que no ocurre absolutamente nada si se equivocan, darle a entender que el error es una herramienta más de su proceso de aprendizaje; siendo el docente el guía que ayude en el proceso.
- Desde el punto de vista Psicológico está claro que juega un papel fundamental, el miedo que tiene el alumno a cometer errores y sentirse avergonzado y que hace que muchos aprendientes se inhiban al expresarse oralmente en público sobre todo cuando el interlocutor domina la lengua.

En definitiva, como se ha visto muchas son las técnicas que pueden ser utilizadas por los docentes para reparar la producción oral de los estudiantes. Es decir, existe todo un abanico de posibilidades para corregir, todas presentan ventajas y desventajas, cada una de ellas es más apropiada para unos contextos que para otros, funciona mejor con un tipo de actividad que

con otras. La clave para poder llevar a cabo una actividad oral exitosa y una corrección efectiva de la misma, se encuentra en ser lo suficientemente flexibles, para adaptar la forma de corrección a lo que estamos haciendo en el aula, partiendo de un principio fundamental: la necesidad de que las formas de corrección que empleemos en la clase sean coherentes con los planteamientos y objetivos didácticos que persigue la actividad oral que proponemos. Y aunque, como docentes se tenga predilección por una forma de corrección, se debe tener en cuenta que si se corregimos siempre igual, sin tener en cuenta lo que estamos haciendo y para qué, no somos coherentes y, posiblemente, al emplear una forma inapropiada de corrección hacemos más daño que bien.

### **Implicaciones Investigativas**

A la luz de los resultados de la presente investigación surgieron nuevos elementos relevantes con la corrección del error de la producción oral en las clases de inglés como lengua extranjera, estos pueden ser abordados en futuros estudios. Entre estos aspectos se pueden mencionar los siguientes:

- ¿Por qué los estudiantes de niveles iniciales prefieren ser corregidos al momento que cometen el error?
- ¿Por qué los estudiantes de niveles avanzados prefieren ser corregidos al final de la intervención?
- ¿Investigar cuáles son los métodos que utilizan los docentes para la corrección del error?
- ¿En qué medida la filosofía de enseñanza aprendizaje de los docentes coinciden con su praxis pedagógica?

- ¿Determinar si las actividades y objetivos planteados coinciden con las técnicas de corrección (modificación, inducción, solicitud de aclaración, realimentación lingüística, repetición, corrección explícita)?
- ¿Qué impacto tiene la hipercorrección en los niveles de ansiedad del estudiante?

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, A. (2006). *El proyecto de investigación*. (6ª edición.) Caracas:Episteme.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodologíacientífica*, (5ª edición). Caracas: Episteme.

Balestrini, M. (2002). *¿Cómo se elabora el proyecto de investigación?* (6ªedición). Caracas, Venezuela.

Baygorria, S (2013). *La corrección del error y el feedbacken la clase de lengua extranjera. Un análisis desde los estudios de la afectividad*.

Brown, D (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*.White Plains, NY: Pearson Education, pp. 324.

Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*, (3rdedition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*, (4th edition.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Castillo, D (2014). Caso práctico de análisis aplicado al Centro de Idiomas de Universidad Valle del Momboy. Datos no publicados.

Chaudron, C. (1977). "A descriptive model of discourse in the correctiveTreatment of learner's errors". En *Language Learning*, 27, pp. 29-46

Chaudron, C. (1988). "Second language classrooms: Research onteachingandlearning.Cambridge". UK: Cambridge UniversityPress.

Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. (4ta edición). Maracaibo: Editorial ARS Gráfica.

Cohen, Ay M, Robbins. (1976). "Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations" en *Language Learning*, 26, pp. 45-66.

Corder, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». En Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161-170.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. In Oxford Introduction to Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2007). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. (2<sup>nd</sup> edition.). Oxford applied linguistics.

Gutiérrez y Miquilena (2009). Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Laurus, 15. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.

Han, Z-H. (2001). *Fine-tuning corrective feedback*. *Foreign Language Annals*.

Hernández, Fernández y Baptista. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ra edición). Distrito Federal: México. Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A de C.V

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. (Fernstudieneinheit 19). Berlin e. a.: Langenscheidt.

Krashen, S. (1977). "The monitor model for adult second language acquisition" en Burt, A., H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.). "Viewpoints of English as a second language". Nueva York: Regents.

Long, M. (1977). "Teacher feedback on learner error: mapping cognitions". En *TESOL*, 77, pp. 278-94.

Lyster, R. y Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback and Learner Uptake*. En *Studies in Second Language Acquisition*.

Méndez, C. (2007). *Metodología, Diseño y desarrollo del proceso de Investigación*. Colombia: McGraw Hill Interamericana S.A

O'Maley, J. y Valdez, P. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. USA: Longman.

Picón, G. y Mantrana M. (1999). *Manual para la elaboración del proyecto y de trabajo de grado*. Mérida: Universidad de los Andes.

Pinilla R. (2004) "Las estrategias de comunicación", *Vademécum para la formación de profesores*. p.p 435-446. Madrid: Sgel.

Ribas, R. y D'aquino, A. (2004). *Como corregir errores y no equivocarse en el intento?* España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Sabino, C. (2002). *Como hacer una tesis*. (13ª edición). Venezuela: Caracas.

Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Caracas: Editorial PANAPO.

Santos, G. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid. Síntesis.

Santos, G. (2004). *El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo*. In *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sgel.

Spada, N. y Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language Teaching. (COLT) observation scheme: Coding conventions and applications*. Sidney: Australia National Centre for English Language

Teaching and Research. Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes" en *Language Learning*, 46, pp. 327-369.

Truscott, J. (1999). *What's wrong with oral grammar correction?* Canadian: Modern Language Review.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010). *Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*.

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A. Xie F y Jiang X (2007). *Error analysis and the EFL classroom teaching*. US-China: Education Review.

Xie F y Jiang X (2007). *Error analysis and the EFL classroom teaching*. US-China: Education: Review.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## WEBGRAFÍAS

Alexopoulou, A. (2005). *Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. Estudios de Lingüística aplicada*. Universidad Autónoma de México. Disponible en: [www.researchgate.net/...al.../5046352b36d99a7462.pdf](http://www.researchgate.net/...al.../5046352b36d99a7462.pdf)

Blanco, A. (2008). *El error en el proceso de aprendizaje*. Instituto Cervantes en Varsovia. [Documento en línea]. Disponible en: [www.cuadernos cervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html)

Barcace, G. (2006). La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera. *Letras*, 48, (73), 349-363. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S045912832006000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S045912832006000200001&script=sci_arttext)

Barroso, C. (2000). El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. Instituto Cervantes en Varsovia. [Documento en línea]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf)

Cequea, A. (2009). *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*. Tesis de Postgrado. Disponible en: <http://ri.bib.udo.edu.ve/handle/123456789/4135>

Eraso, P. (2011 a). Opciones metodológicas para manejar el error en la producción oral de los aprendices de inglés. *Artículo de revista revisión y reflexión investigativa, Vol II, (2)*, 112- 121. Colombia. Disponible en: <http://investigumire.iucesmag.edu.co/ojs/index.php/investigumire/articloe/download/56/49>

Eraso,P. (2011 b). Opciones metodológicas para manejar el error en la producción oral de los aprendices de inglés. *Artículo de revista revisión y reflexión investigativa, Vol II, (2), 116*.Colombia. Disponible en:<http://investigumire.iucesmag.edu.co/ojs/index.php/investigumire/articloe/download/56/49>

García, H. (2007). Lingüística y enseñanza: el tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo,29, (14)*.España Disponible en:[http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero4/garcia\\_heras.doc](http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero4/garcia_heras.doc).

Gutiérrez, O y Miquilena R. (2009).Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *LaurusRevista de Educación, 15 (29),339-367*. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642016>

Hoyos y Marrero. (2006). "Errores de habla espontáneos: de lo normal a lo patológico". Disponible en: <http://www.uv.es/perla/2%5B10%5D.HoyosyMarrero.pdf>.

Instituto Cervantes (2009 a). *Diccionario de términos clave de ELE* en Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/correccionerrores.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm)

Instituto Cervantes (2009 b). *Diccionario de términos clave de ELE* en Centro Virtual Cervantes. Disponible en:[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estratcom.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcom.htm)

Lyster. (2002). *“The important of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interaction”*. Disponible en: <http://www.education.mcgill.ca/profs/lyster/Lyster2002>.

Marco Común Europeo de Referencia (2001). *Artículo de Cuadernos Cervantes*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Olivar. (2003). *“Análisis del Discurso”*. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones>.

Selinker, L. (1972). International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Revista en línea. 10 (4), 209–232. Disponible en: <http://www.degruyter.com/view/j/iral.1972.10.issue-1-4/iral.1972.10.1-4.209/iral.1972.10.1-4.209.xml>

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## **Apéndices**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**Cuestionario para conocer la percepción que presentan los docentes  
sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés  
como lengua extranjera.**

Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de ítems para conocer la percepción que presentan los docentes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés como lengua extranjera. Lea detenidamente cada una de las preguntas y seleccione o complete la opción que mejor se adopte a su criterio.

## I Parte: Perfil del docente

1. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera?

\_\_\_\_\_

2. ¿Ha realizado algún estudio de especialización en enseñanza del inglés como Lengua Extranjera?

Sí (En este caso, ¿cuál?) \_\_\_\_\_

No

3. ¿El español, es su lengua nativa?

Sí

No

Otro: \_\_\_\_\_

www.bdigital.ula.ve

**II Parte: Percepción del docente sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés.**

**4. ¿Qué es para usted un error oral?**

---

---

---

**5. ¿Por qué cree que se producen los errores orales?**

---

---

---

**6. ¿Cuánto tiende a corregir cuando sus estudiantes hablan?**

- Nada
- Casi nada
- Poco
- Mucho
- Todo

Porcentaje aproximado:

**7. ¿Qué corrige normalmente cuando sus estudiantes hablan?**

- Errores gramaticales y léxicos
- Errores de fonética
- Todos los errores que detecto
- Solo errores propios del nivel del alumno
- Solo las estructuras con las que estamos trabajando en ese momento
- Otras cosas: \_\_\_\_\_

**8. ¿Son todos los errores iguales? ¿Cuáles son, en su opinión, los más graves?**

---

---

---

**9. ¿Por qué y para que corrige?**

- Para que mis alumnos no hagan el ridículo
- Para hacerles conscientes de cuáles son sus errores
- Para que el error no se convierta en un hábito
- Para recordar a los alumnos las reglas gramaticales aprendidas
- Por otros motivos: \_\_\_\_\_

**10. ¿Cuándo lleva a cabo la corrección oral?**

- Inmediatamente después que se produzca el error
- Cuando el alumnado ha terminado su intervención
- Al final de la actividad
- Dedico una parte de la clase exclusivamente a la corrección

**11. ¿Cómo corrige la producción oral de los estudiantes?**

- Pido repetición al alumno sobre lo que ha querido expresar por falta de comprensión
- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo
- Llamo la atención sobre el error ofreciendo pistas metalingüísticas
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: “Rompedo” no está bien es “roto”
- No llamo la atención sobre el error sino que repito la producción errónea del alumno inmediatamente después, sin tomar en cuenta el error en la nueva elocución.
- Otras técnicas: \_\_\_\_\_

**¿Por qué prefiere esta técnica? Comente su elección.**

---

---

---

---

**12. ¿Qué técnicas de corrección prefiere? ¿Por qué? Comente su elección.**

- Aquellas en la que se llama la atención sobre un error pero se insta al alumno a encontrar la forma correcta.

---

---

---

- Aquellas en las que se da al alumno la solución al error.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

---

---

El cuestionario está basado en: Kleppin K. (1998: 75-77), R. Ribas y A. D'Aquino (2004: 49-50), y Blanco A. (2008: 16)



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS**  
**TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**Cuestionario para indagar acerca de la percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés como lengua extranjera.**

Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de ítems para indagar acerca de la percepción que presentan los estudiantes sobre la corrección del error en la producción oral en clases de inglés como lengua extranjera. Lea detenidamente cada una de las preguntas y seleccione la opción que mejor se adopte a su criterio.

Símbolos usados:

TA= Totalmente de Acuerdo

A= De Acuerdo

D= En Desacuerdo

TD= Totalmente en Desacuerdo

1. Me disgusta cuando soy corregido por mi profesor durante las actividades orales en clases de inglés.

TA      A      D      TD

2. Me gusta cuando soy corregido por mi profesor durante las actividades orales en clases de inglés.

TA      A      D      TD

3. Cuando cometo errores durante actividades orales, prefiero que el profesor interrumpa y me corrija inmediatamente.

TA      A      D      TD

4. Cuando cometo errores durante actividades orales, prefiero que el profesor espere que termine de hablar y luego me corrija.

TA      A      D      TD

5. Cuando cometo errores durante las actividades orales, prefiero que el profesor no me corrija.

TA      A      D      TD

6. La corrección de mis errores durante las actividades orales, es algo normal cuando se aprende el inglés.

TA      A      D      TD

7. La corrección de mis errores durante las actividades orales, representa un fracaso para mi aprendizaje del inglés.

TA      A      D      TD

8. Es importante la corrección de los errores en las actividades orales para mejorar mi aprendizaje del inglés.

TA      A      D      TD

9. Resulta ineficaz la corrección de mis errores en las actividades orales para mejorar mi aprendizaje del inglés.

TA      A      D      TD

10. Cuando cometo un error durante actividades orales, y este no impide por completo la comunicación es necesario que el profesor me corrija.

TA      A      D      TD

11. La intención del profesor cuando corrige mis errores durante las actividades orales es ayudarme con el aprendizaje del inglés.

TA      A      D      TD

12. La intención del profesor cuando corrige mis errores durante las actividades orales es hacer más difícil el aprendizaje del inglés.

TA      A      D      TD