

## Evaluación para la corrección de errores básicos con el fin de mejorar las pautas verbales en inglés

Roberto García Hernández<sup>14</sup>

Mtra. Mercedes Fabiola Moreno Benítez<sup>15</sup>

### INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional de México contempla la educación como un derecho de todo ciudadano; por lo tanto, ésta se garantiza e imparte de manera gratuita desde el nivel preescolar, primaria, secundaria y hasta media superior. Los planes y programas que integran el sistema educativo son emitidos por la Secretaría de Educación Pública, que norma y otorga validez a los estudios que proveen todas las instituciones, incluyendo la educación privada.

Aunque todas las materias de un programa de educación sistemática tienen un propósito formativo y, por ende, son fundamentales, los estudiantes perciben que algunas materias son más importantes que otras. Esto resulta notable en las acciones del estudiante, cuando establece prioridades para la preparación de exámenes o muestra mayor interés en algunas materias que en otras.

108

La tradición del currículum estandarizado marca la tendencia a las instituciones educativas, que suelen evaluar disciplinas mediante exámenes como matemáticas o ciencias naturales, antes que educación física, inglés, arte, etc., debido a que las primeras son más difíciles de presentar y calificar. Quizá, esta percepción de las materias de ciencias exactas ha proporcionado un beneficio a los estudiantes dentro del salón de clase. En matemáticas, si un estudiante comete un error, por ejemplo, decir que 2 más 2 es igual a 3, el profesor o los mismos compañeros lo corregirán, un error básico no se deja pasar. En cambio, el investigador ha percibido que, en las clases de inglés, errores básicos pueden pasar desapercibidos, tanto si son cometidos por estudiantes como por profesores.

Ante tal circunstancia, algunos errores básicos no están siendo señalados, para que ello permita “darse cuenta del error”; por lo tanto, el estudiante los usa de manera cotidiana. Esto se asimila al uso de “haiga” en vez de “haya”;

<sup>14</sup>Docente de Maestría en Enseñanza del Idioma Inglés para Hablantes de otras Lenguas (TESOL). Universidad Regional del Sureste. Correo electrónico: gahr840910@profesores.urse.edu.mx

<sup>15</sup>Docente de Maestría en Educación. Universidad La Salle Oaxaca. Correo electrónico: 000000497@ulsaoaxaca.edu.mx

quien dice “haiga” no lo dice pensando que está mal; por el contrario, en el imaginario de esa persona, él o ella está hablando de manera correcta. Incluso, si alguna persona lo corrige, muy probablemente volverá a cometer el error, ya que, al no haber sido corregido desde sus primeros momentos de error, la idea de que “haiga” está bien empleado ha hecho que la palabra se vuelva parte de su lenguaje. He ahí la importancia de estar atento a errores independientemente de la materia; en la presentación de este caso práctico, serán analizados los errores gramaticales al momento de hablar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma difiere del de otras materias; aprender un idioma conlleva una reestructuración de la comunicación, que supone aprender cómo usar la estructura de otro idioma y tomar en cuenta sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que se aprende. Todos adquirimos nuestra lengua madre (L1), pues desde una edad temprana nos hablan en ese idioma y no tenemos que conocer las reglas gramaticales para usarlo; lo hablamos de manera natural. Es importante mencionar que la L1 es el idioma aprendido in situ o al recibir un estímulo constante de manera cotidiana, esto es, su aprendizaje no requiere clases específicas. El hecho de tomar una clase específica implica que el idioma a aprender es nuestra “segunda lengua” (L2). Al aprender un nuevo idioma, todos los estudiantes generan un interlenguaje, es decir, un idioma intermedio, ni completamente L1 ni completamente L2. El interlenguaje está lleno de errores, lo que responde a dos factores principales, la transferencia y la fosilización (Brown, 2014; Giuseppe, 1994). El interlenguaje genera estructuras erróneas difíciles de rectificar si no son abordadas en el momento.

Para contextualizar los conceptos anteriores, es importante conocer algunos términos relativos al contexto de la enseñanza de idiomas. La transferencia, según Jarvis (2000), es resultado de la influencia de la L1, y se relaciona con los datos con que cuenta el educando al momento de aprender un nuevo idioma, existiendo una correlación entre la L1, el interlenguaje y la L2. Esto puede verse comúnmente en el aprendizaje del inglés por estudiantes hablantes de español, cuando dicen “yo estoy de acuerdo” en inglés. Mientras que en español la estructura es sujeto, verbo compuesto (ser y acordar): “yo estoy de acuerdo”; en inglés la estructura es sujeto, verbo (acordar): “I agree”. La transferencia se produce cuando el estudiante usa la estructura del español en el inglés, como lo ejemplifica la siguiente frase: “I am agree”. Otro error común es la fosilización de conocimientos ya aprendidos o aplicados. En términos de la enseñanza de idiomas, la fosilización tiene que ver con el olvido del concepto y el remplazo por otro concepto en el inter-

lenguaje, lo que es alimentado por la L1 o una noción grupal o individual. Un ejemplo de fosilización sería cuando se enseña que los pronombres en tercera persona del singular en tiempo presente, “he, she, it”, deben llevar una declinación, es decir, la terminación de una palabra que indica el número, sujeto o tiempo de la palabra, de “-s” al final, por ejemplo: “He eats”. En cambio, los demás pronombres no usan la declinación “-s” y, por tanto, queda de la siguiente manera: “We eat”. La fosilización ocurre cuando un estudiante olvida usar la declinación y dice: “He eat while waiting for his girlfriend to get ready”, pensando que está bien, ya que el uso de la frase en gerundio, un tema más avanzado, está bien empleada (Xueping, 2008).

Los errores antes mencionados son comunes en niveles de inglés superiores a básicos y si éstos no son identificados y atendidos en el momento de la flexibilidad del interlenguaje, pueden llegar a formar parte de la L2 del estudiante, el error pensado como correcto y usado por el aprendiz.

La presente investigación de caso práctico se origina en las vivencias del investigador, quien ha impartido clases de inglés durante 13 años y cuenta con experiencia en administración, lo que le permitió observar clases de docentes de inglés que le han aportado evidencia empírica para mostrar que aún en niveles de inglés avanzados, los estudiantes tienen errores en temas básicos. Al mismo tiempo, ha constatado que hay docentes que no identifican o no atienden esos errores, lo que lleva a la concreción de conocimiento erróneo en la L2. Ello hace necesario contar con un instrumento de evaluación que permita la corrección de errores de nivel básico en clases de inglés, posibilitando que el docente brinde atención y seguimiento.

**110**

La evaluación utilizada para la corrección de errores es compleja, sobre todo si se analiza como un constructo global y no se consideran los diferentes componentes a tener en cuenta al momento de diseñar los sistemas de evaluación. Sin embargo, la delimitación a errores de nivel A1, según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER), específicamente en errores de número y conjugación, permitirá una evaluación más precisa y pertinente, ya que los errores antes mencionados son la base de estructuras gramaticales más complejas. Lamentablemente, se ha observado que varios docentes no toman en cuenta estos errores y los dejan pasar desapercibidos, no dando una retroalimentación tan importante para el aprendizaje correcto del inglés. Ante ello, surge la siguiente interrogante: ¿cuál es la efectividad de una guía de observación construida para identificar errores básicos en el aprendizaje del idioma inglés que permita al docente la intervención oportuna durante las pautas verbales de los estudiantes?

## Metodología

El estudio propuesto tiene la finalidad de evaluar la identificación de errores por el docente. En este sentido, la primera fase de la evaluación tendrá un enfoque cuantitativo, pues medirá la frecuencia de errores, el tipo de error y la intervención o no del docente al producirse el error. La fase posterior será bimodal y en ella se analizarán y contrastarán los resultados numéricos con las percepciones de los docentes, recuperando lo cualitativo. Ello permitirá acompañar al docente con base en su nivel de intervención ante los errores básicos que se presentan en la expresión oral y, posteriormente, valorar una posible mejora mediante otra observación. Al término de las fases, se contará con datos precisos de cada docente evaluado respecto a su intervención o no para mejorar los logros de sus estudiantes en el dominio del inglés.

Los objetivos de la evaluación son detectar la identificación y la forma en que los sujetos de estudio corrigen los errores básicos. Aunque los estudiantes son los que cometen los errores, la evaluación está dirigida a los docentes, para valorar su detección e intervención cuando se presentan tales errores, ya que resulta oportuno orientarlos. El hecho de que los estudiantes cometan errores básicos en niveles intermedios o avanzados indica que existe la posibilidad de que los docentes, previos o actuales, no hayan identificado el error y/o hecho la corrección de errores básicos en sus alumnos. Para el estudio de este caso práctico, la información será recabada empleando una guía de observación.

La elaboración y aplicación de dicha guía estará a cargo del investigador, quien cuenta con experiencia previa como observador de diferentes clases de inglés en aula. En este caso práctico, el instrumento diseñado permite la recolección de datos numéricos precisos sobre una categoría de análisis muy rigurosa, “errores básicos”, los cuales darán mayor precisión a los resultados.

La temporalidad de la evaluación considerará un periodo no mayor a un mes. La evaluación inicial tiene el cometido de mostrar que existen errores básicos en los dos grupos analizados. La investigación procesual se llevará a cabo con apoyo de la guía de observación, para recuperar información que permita dar seguimiento al docente y que éste reflexione sobre su desempeño. Esto último se considera para la segunda evaluación, en la que se espera una mejora en la atención de los errores básicos a partir de la identificación de la causa de los mismos, tomando en cuenta la L1 notable en el nivel de retroalimentación.

Los resultados serán analizados para contar con información confiable sobre cierto nivel de retroalimentación dado: Nivel 1, identificación del error; Nivel

2, intervención ante el error; y Nivel 3, entendimiento de la razón del error en la L1. El Nivel 0 corresponde a la no identificación de un error. El nivel 1, identificación del error, tiene que ver con la efectividad para identificar su existencia. El nivel 2, intervención ante el error, se relaciona con las acciones que realiza el docente al identificar el error. Al respecto, puede mencionarlo o dar una explicación que abone a corregir la idea errónea que lo produjo; por eso se valorará el aprovechamiento de la oportunidad que se presenta junto con el error. Por último, el nivel 3, entendimiento de la razón del error en la L1, se vincula con la posibilidad de dar una explicación acorde a la L1 que permita entender la razón por la que está sucediendo, lo que posibilita que el estudiante procese la información apropiadamente y pueda efectuar un cambio positivo en su interlenguaje; por lo que, se estará evaluando el impacto.

Cabe mencionar que, para usar la guía de observación, el aplicador (evaluador) debe poseer estudios en enseñanza de idiomas o afines. También debe contar con un nivel C1, según el MCER, que asegure que su dominio del idioma es superior y puede identificar errores básicos y conocer la manera en que el docente los aborda. Por último, el aplicador debe obtener el permiso necesario para ingresar a observar una clase. Se sugiere que el observador entre y se siente en algún lugar sin participar de la clase, procurando no interferir en la misma.

## 112

### *Análisis de la problemática*

En niveles intermedios y avanzados siguen escuchándose errores que tienen que ver con número y conjugación de los tiempos presente y pasado. Gracias a su experiencia previa en otras instituciones, a su contacto con la enseñanza de inglés y a la licenciatura que estudió, el investigador puede intuir que existe comodidad con la transferencia y/o la fosilización generada por los estudiantes o, en algunos casos, ver que el propio docente comete este tipo de error. Como menciona Ann Long (2003) en su tesis, el docente que se ha formado para la enseñanza de idiomas no nativo es considerado en segundo lugar frente a uno nativo con la misma formación. Entre los factores que llevan a no poder aspirar a un primer lugar está la frecuencia de errores básicos cometidos por los maestros no nativos. A ello se suman algunos factores contraproducentes para el dominio del idioma presentes en la institución; éstos impiden que los estudiantes sean conscientes de sus errores y, por ende, los corrijan.

Aunque existen varios errores posibles, esta investigación se enfoca en errores específicos denominados básicos, es decir, del nivel A1. Entre éstos, la

investigación se delimitará a los siguientes:

Errores de número: el número hace referencia al singular y el plural en sustantivos. Cuando un sustantivo es plural, es necesario usar la declinación correcta en los artículos, para que denoten su pluralidad, o bien, conocer que el sustantivo es irregular y que, aunque no lleve la terminación “-s”, debe ser considerado como plural.

Errores de conjugación del tiempo presente: el tiempo presente se usa para oraciones que expresen un hábito, una rutina o una verdad genérica. Cuando incluya uno de estos criterios, el verbo debe conjugarse de manera correcta. Principalmente, se debe agregar una “-s” al final del verbo cuando se trate de un sujeto en tercera persona del singular, en concreto, un pronombre “he, she o it”. También debe considerarse la posición del auxiliar “do” y “does” para hacer preguntas y frases negativas. Esto tanto en oraciones afirmativas, negativas, preguntas o imperativas.

Errores de conjugación del tiempo pasado: las oraciones en tiempo pasado deben justamente, construirse en pasado. Para que una oración esté construida en pasado, deberá comentar una acción que empezó y terminó en el pasado. Aunque la ubicación del tiempo pasado no es tan compleja, suelen presentarse errores al momento de conjugar el verbo, ya que existen varios verbos irregulares que no siguen la regla general de agregar la terminación “-ed”. Asimismo, al hacer preguntas, suele duplicarse el pasado usando el auxiliar en pasado y el verbo en pasado. Es por ello que, aunque los estudiantes estén estudiando tiempos verbales más complejos, pueden cometer errores básicos como éstos. Nuevamente, el docente deberá usar oraciones correctas en afirmativo, negativo, preguntas e imperativo.

## **Discusión**

Una de las misiones de los posgrados en educación es la formación de profesionales que aporten soluciones a los problemas educativos que ocurren en las instituciones; esto incluye la formación de académicos que analicen los procesos en las instituciones o en las prácticas educativas, para producir un conocimiento que ofrezca soluciones en los procesos educativos (Díaz Barriga, 2014). Esta investigación e intervención aporta una metodología para que un docente pueda identificar los tipos de comunicación que tienen lugar en el aula de manera más efectiva dentro de la relación social en que se produce, es decir, entre alumno-alumno; alumno-docente; docente-alumno. Considera la implicación de quienes día a día llevan a cabo sus funciones, fundamentalmente del docente que coordina la intervención didáctica en el aula y se enfoca en la comunicación oral para dirigir el aprendizaje de una



lengua extranjera, en este caso, inglés. El fin que lleva a investigar en Educación es conocer en qué consisten los procesos educativos, sus características y sus condicionantes. El presente estudio se realizó para indagar sobre la transferencia y/o fosilización generada por estudiantes o, en algunos casos, por el mismo docente al cometer este tipo de error, que muchas veces pasa desapercibido, concretando la idea errónea de que su enunciado es correcto. La interacción en la situación de enseñanza-aprendizaje supone un acto comunicativo. Al respecto, es necesario destacar la conjunta de los conflictos cognitivos, puesto que pueden limitar el desarrollo del pensamiento de los alumnos (Casellas y Jorba, 1997), y prevenir el efecto de la fosilización de los errores mediante un constante estímulo de corrección, que permitirá al estudiante y/o profesor identificar el error para su corrección permanente. El enfoque metodológico permitió orientar mejor las intervenciones de los dos docentes observados, mismos que al reflexionar abren la posibilidad de introducir mejoras en las situaciones educativas; esto es, deconstruir y reconstruir sobre su propia práctica docente. La metacognición anterior permite a los participantes identificar, de manera imparcial, acciones que pueden implementar para lograr cimentar bases más sólidas en su enseñanza de inglés, ya que el instrumento sólo observa errores básicos; asimismo, proporcionará apertura para generar mejores prácticas en errores más avanzados a mediano plazo.

- 114** Barrón (2004) señala que la construcción de saberes prácticos permite desarrollar ciertas habilidades, entre ellas, la observación sistemática como procedimiento de recogida de información; el aporte de esta investigación coincide con esto, porque la misma se entiende como el acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener conclusiones. Éste es uno de los primeros saberes que adquieren los practicantes de la enseñanza y es muy importante en las situaciones concretas del oficio del maestro (Tardif, 2004).

Hablar de la práctica docente significa hablar de un proceso complejo; se trata de una profesión con múltiples características, que son abordadas por varios autores (Schön, 1998). Sin embargo, aprender a sistematizar una práctica desde la acción en medio de esa complejidad supone aprender cada momento como acontecimiento único que deja una experiencia.

## Resultados

La guía de observación fue aplicada en 2019 en un instituto privado de educación media superior. En ese momento el instituto contaba con dos grupos por año escolar. En esta ocasión se observó el segundo año, considerándose

que el nivel promedio de los grupos era intermedio, B2 según el MCER. Debido a que el componente para el trabajo es “interpretación y traducción del idioma inglés”, los estudiantes cursan tres materias en inglés en segundo año, con dos docentes diferentes, lo que permitió realizar una observación comparando ambos casos.

El docente 1 vivió en el extranjero en dos periodos de su vida. Mientras cursaba primaria y secundaria vivió seis años en Nueva York y, durante el bachillerato, tres años en Canadá. La experiencia de haber vivido nueve años en países angloparlantes, tomando clases impartidas en inglés y viviendo el idioma permitió al profesor adquirir un nivel nativo de inglés. En 2015 terminó la carrera de Lenguas Extranjeras en el Área de Inglés y para ese entonces contaba con seis años de experiencia, uno de ellos en China.

La docente 2 estudió la licenciatura de Lenguas Extranjeras en el Área de Inglés, ampliando su capacidad lingüística al grado de contar con un nivel avanzado de inglés. Ha trabajado principalmente en escuelas de inglés particulares por cinco años y ésta fue su primera experiencia en un ambiente de educación formal, siendo inglés una materia obligatoria dentro en el bachillerato.

La evaluación se realizó tras haber solicitado la autorización de la institución. Los docentes fueron informados de que se realizaría una observación con la finalidad de recabar datos para una investigación, por lo que, no se consideraba una observación desde la Coordinación Académica que impacte en su desempeño a nivel institucional.

Después de cada observación se sostuvo una reunión de retroalimentación con cada docente. El primer tema tratado en la misma supuso informarles de la intención de la investigación; en este sentido, se les comunicó el propósito de la investigación, el fundamento y se resolvieron las dudas que expresaron. Luego se les dieron a conocer los resultados obtenidos, como también el análisis correspondiente y se discutió con ellos qué significado tiene en su enseñanza del inglés. Finalmente, se les informó que serían observados nuevamente.

Primera observación. La primera clase observada fue la de la docente 2. Esta clase inició el 8 de marzo de 2019 a las 9:50 de la mañana y consistió en la lectura de un cuento corto a ser analizado en la clase. Durante la clase se escuchó un total de siete errores: uno de número cometido por la profesora, tres de presente simple y tres de pasado simple.

Cabe mencionar que, durante la clase, varios estudiantes hablaron en español y en tres ocasiones la profesora contestó preguntas que se le realizaron en este idioma. De los siete errores, sólo dos fueron identificados por



ésta para darles seguimiento y retroalimentación, en ambos casos proporcionando una retroalimentación de nivel 1; es decir, la profesora identificó el error y se lo señaló al estudiante. Considerando el total de errores que se cometieron, la profesora logró identificar 29% de los mismos (Anexo 1: Guía de observación de la primera clase de la docente 2).

Posteriormente a la clase, se sostuvo una reunión de retroalimentación con la profesora en la que se le informaron los resultados, enfatizando la importancia del uso de inglés durante la clase. Ella conoce por primera vez la intención de la observación y comparte que, si bien ha intentado fomentar el uso de inglés, “existe resistencia por parte de los estudiantes, por lo que no ha logrado que la clase sea totalmente en inglés”. Reconoce que los errores en el tiempo pasado simple fueron identificados más no explicados. Asimismo, se le menciona que los errores de número son los más recurrentes y ella se compromete a poner más atención a los mismos.

La clase del docente 1 fue observada el 9 de marzo de 2019 a las 12:00 horas. La misma abordó el tema de práctica del examen de certificación IELTS. Cabe mencionar que durante la clase algunos jóvenes hablaron entre sí en español en algunas actividades y el profesor pudo escucharlos. El profesor no atendió preguntas o comentarios en español, solicitando el uso de inglés en todo momento. En la clase se detectaron cinco errores: tres de número y dos de pasado simple. El profesor identificó tres errores: uno de número, dando retroalimentación de nivel 1 y dos de pasado simple, brindando retroalimentación de nivel 1 en un caso y de nivel 2 en el otro. Considerando el número total de errores, el profesor logró identificar 60% de los mismos (Anexo 2. Guía de observación de la primera clase del docente 1).

**116**

Durante la retroalimentación posterior, se compartió con el profesor el objeto de la evaluación y los resultados en torno a los errores. Se le comentó que se observó el uso de español, a lo que contestó que estará más atento para que esto no ocurra. Los dos errores de simple pasado fueron atendidos y corregidos, uno con nivel de corrección 1 y otro con nivel de corrección 2. Sin embargo, se detectaron tres errores de número, de los cuales sólo uno fue identificado y se le dio retroalimentación de nivel 1. Al conocer los resultados, el profesor señaló que estará más atento en el futuro.

Para resumir los resultados correspondientes a la primera observación de ambos docentes y sus retroalimentaciones, se generó la siguiente tabla comparativa de errores:

**Tabla 1. Comparación de errores de la primera observación**

Primera Clase: Docente 1				
Tipo de error	# de errores	Identificados	%	
Número	1	0	0	
Presente S.	3	0	0	
Pasado S.	3	2	66%	
Total	7	2	28%	
Nivel de retroalimentación				
Tipo de error	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Número	1			
Presente S.	3			
Pasado S.	1	2		

Primera Clase: Docente 2				
Tipo de error	# de errores	Identificados	%	
Número	3	1	33%	
Presente S.				
Pasado S.	2	2	100%	
Total	5	3	60%	
Nivel de retroalimentación				
Tipo de error	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Número	2	1		
Presente S.				
Pasado S.		1	1	

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 muestra datos interesantes sobre los profesores y cómo se dio su identificación de errores y las retroalimentaciones que brindaron o no brindaron.

La docente 2 registró un porcentaje de identificación de errores de 28% y el docente 1 de 60%. Al respecto, cabe mencionar que la profesora no es nativa, mientras que el profesor sí lo es. En cuanto a los errores, se detectaron siete errores en la clase de la docente 2 y de éstos, la mayoría fueron de presente simple y pasado simple, con tres errores en cada caso. La profesora identificó dos del pasado simple, dando el primer nivel de retroalimentación. Por otro lado, en la clase del docente 1 se detectaron cinco errores, siendo más recurrentes los de número, tres. De los mismos, el profesor identificó uno, dando el primer nivel de retroalimentación e identificó dos de pasado simple, brindando retroalimentación de nivel 1 en un caso y de nivel 2 en el otro. Segunda observación. La primera clase observada por segunda vez fue la de la docente 2. Ésta inició el 12 de marzo a las 7:00 de la mañana con el tema “Comprensión lectora”. Durante la clase el investigador observó un total de cinco errores: tres de número y dos de presente simple. Cabe mencionar que en su desarrollo varios estudiantes hablaron en español y, en algunas ocasiones, la profesora contestó preguntas que se le realizaron en este idioma. De los cinco errores, tres fueron identificados por la profesora, que les dio seguimiento y retroalimentación, en dos casos del primer nivel —la profesora identificó el error y se lo señaló al estudiante—; mientras que en el caso restante brindó retroalimentación de tercer nivel —identificó el error, señaló brevemente la razón y dio un ejemplo de cómo se usa en contexto—. Considerando el total de errores, la profesora logró identificar 60% de los mismos (Anexo 3: Guía de observación de la segunda clase de la docente 2).

Posteriormente a la clase se sostuvo una reunión de retroalimentación con la profesora, en la que se le dieron a conocer los resultados. Tanto el observador como ella estuvieron de acuerdo en el incremento de la identificación

de errores. La profesora compartió que, tras la última clase, ha estado más atenta a los errores. Al señalársele que el uso de español sigue estando presente, indicó que ha trabajado para bajar ese nivel; sin embargo, los estudiantes siguen usando el idioma y expresa disgusto por no contar con el respaldo de la institución en ese sentido. La profesora comparte que ha intentado estar más pendiente de los errores, aunque aún no logra identificar algunos, como resulta visible en esta observación.

La clase del docente 1 fue observada por segunda ocasión el 12 de marzo a las 13:40 horas, cuando se trató el tema “Repaso Gramatical”. Cabe mencionar que algunos jóvenes hablaron entre sí en español durante algunas actividades y el profesor pudo escucharlos, pero no intervino para motivar el uso de inglés. En el transcurso de la clase, el investigador identificó cinco errores: dos de número, dos de presente simple y uno de pasado simple. De éstos, el profesor logró identificar cuatro, uno de número, que retroalimentó en un nivel 3; los dos errores de presente simple, uno retroalimentado con nivel 2 y el otro con nivel 3; y uno de pasado simple, al que brindó retroalimentación de nivel 2. Considerando el número total de errores, el profesor logró identificar 80% de los mismos (Anexo 4: Guía de observación de la segunda clase del docente 1).

**118** Durante la retroalimentación, el profesor comentó que ha corregido más a los estudiantes; sin embargo, ha notado resistencia por parte de los mismos, ya que dar una buena retroalimentación de nivel 3 implica mayor inversión de tiempo y los estudiantes que consideran que ya han visto ese tema pierden interés. Asimismo, señala que es curioso, pues en el grupo hay algunos estudiantes que usan español, evidenciándose una diversidad de niveles: mientras algunos estudiantes lograron aprender bien algún concepto básico, otros no. Atender los dos niveles ha sido difícil para el profesor y, por lo tanto, ha intentado equilibrar la atención prestada a cada nivel para atender a ambos segmentos de la clase.

Para resumir los resultados de la segunda observación de ambos docentes y su retroalimentación, se generó la siguiente tabla comparativa:

**Tabla 2. Comparación de errores de la segunda observación**

Segunda Clase: Docente 1			
Tipo de error	# de errores	Identificados	%
Número	3	1	33%
Presente S.	2	2	100%
Pasado S.			
Total	5	3	60%

Segunda Clase: Docente 2				
Tipo de error	# de errores	Identificados	%	
Número	2	1	50%	
Presente S.	2	2	100%	
Pasado S.	1	1	100%	
Total	5	4	80%	

Nivel de retroalimentación				
Tipo de error	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Número	2	1		
Presente S.		1		1
Pasado S.				

Nivel de retroalimentación				
Tipo de error	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Número	1			1
Presente S.			1	
Pasado S.			1	

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 da cuenta de un incremento promedio en la identificación de errores de 26%.

La docente 2 registró un porcentaje de identificación de errores de 60% y el docente 1 de 80%. En cuanto a los errores, en la clase de la docente 2 se observaron cinco; de éstos, la mayoría fueron de número, tres, y dos de presente simple. La profesora logró identificar uno de los tres errores de número, dando retroalimentación de nivel 1, y los dos errores de presente simple proporcionando retroalimentación de niveles 1 y 3.

En la clase del docente 1 también se detectaron cinco errores, siendo los de número y de presente simple los más recurrentes, registrándose dos de cada uno. El profesor identificó cuatro de los cinco errores cometidos: uno de los dos errores de número, dando retroalimentación de nivel 3, el error de presente simple, dando retroalimentación de nivel 2, y uno de los errores de presente simple, dando retroalimentación de nivel 2.

### **Interpretación de resultados**

Los resultados obtenidos se resumen y analizan conjuntamente, para valorar el efecto de la aplicación del instrumento de observación mediante una tabla que sigue la tendencia diferencial entre la primera y la segunda clase observadas. Con este propósito, se usaron cinco colores, para identificar mejor la tendencia observada. El color verde representa un incremento positivo, esto es, hubo un aumento que beneficia la práctica docente, ya sea por el número de errores identificados o por el nivel de retroalimentación brindado.


El color azul indica un decremento positivo, lo que significa que el descenso promueve una mejor práctica docente, ya sea por disminución del número de errores enunciado por los estudiantes o del número de retroalimentaciones en niveles bajos. El color amarillo muestra que no hubo incremento ni decremento y se quedó en un movimiento neutro, ya sea por cancelación

de números positivos y negativos o por no detectarse movimiento en las observaciones. El color naranja indica un incremento negativo, es decir, hubo un aumento negativo en la segunda observación que no puede compararse con ningún dato de la primera observación, por lo que se toma como dato para futura referencia. Finalmente, el color rojo significa un incremento negativo, que alude a un área de oportunidad, pues existe un decremento de la primera clase a la segunda.

La tabla 3 muestra el análisis y tendencias de los dos profesores, indicando las diferencias observables entre la primera y la segunda clase. Se presenta primero el análisis de la docente 2:

**Tabla 3. Análisis y tendencia de la docente 2**

Tipo de error	Errores Total	Identificados	%
Número	2	1	33%
Presente S.	-1	2	100%
Pasado S.	-3	-2	66%

Referencia de Colores	
	Incremento positivo
	Decremento positivo
	Movimiento neutro
	Incremento posterior
	Incremento negativo

	Nivel			
	0	1	2	3
Retro	0	1	2	3
Número	1	1	0	0
Presente S.	-3	1	0	1
Pasado S.	-1	-2	0	0

Fuente: elaboración propia.

La tabla de análisis y tendencia de la docente 2 muestra que hubo un incremento positivo en la cantidad de errores identificados por ésta en errores de número y presente simple; asimismo, su porcentaje de identificación se incrementó en todos los tipos.

Ante ello, el investigador afirma que se produjo una mejora en la identificación y retroalimentación de los errores, evidenciándose una mejora de 33% en la detección de los de número, de 100% en el caso de los errores de presente simple y de 66% en los de pasado simple. De igual manera, hubo un decremento positivo en los errores enunciados por los estudiantes y en la retroalimentación de niveles inferiores. Cabe mencionar que hubo un incremento en el primer nivel de retroalimentación de simple presente en la segunda clase observada que no pudo compararse con la primera clase.

Asimismo, hubo un incremento negativo en los errores de número enunciados por los estudiantes y en la retroalimentación de nivel 0 de número.

Como se observa, puede inferirse que es necesario reforzar los conceptos de número en la profesora.

En cuanto al docente 1, sus resultados son los siguientes:

**Tabla 4. Análisis y tendencia del docente 1**

	Errores	Identificados	%
Número	-1	0	66%
Presente S.	2	2	0%
Pasado S.	-1	-1	0%

Referencia de Colores	
	Incremento positivo
	Decremento positivo
	Movimiento neutro
	Incremento posterior
	Incremento negativo

	Nivel			
Retro	0	1	2	3
Número	-1	-1	0	1
Presente S.	0	0	1	1
Pasado S.	0	-1	0	0

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 de análisis y tendencia del docente 1 se observa claramente el incremento positivo en el porcentaje de identificación de errores de número; asimismo, se produjo un aumento del nivel de retroalimentación de errores de número y de presente simple.

Ante ello el investigador afirma que hubo una mejora en la identificación y retroalimentación de los errores, registrándose una mejora de 66% en errores de número. De igual manera, se produjo un decremento positivo en los errores enunciados por los estudiantes y en la retroalimentación de niveles inferiores. Existió un movimiento neutro en tres lugares, ya que el número de errores detectados en la primera evaluación fue el mismo que en la segunda. Cabe mencionar que hubo un incremento posterior en error de presente simple y en la identificación de los mismos en la segunda clase. Sin embargo, se evidencia un incremento inferior, pues el profesor inició con resultados superiores desde la primera clase observada. Aun así, existe una mejora en sus niveles de retroalimentación.

Como resultado de esta evaluación, ambos profesores manifestaron que estarían más atentos a los errores de los estudiantes, aunque están completamente de acuerdo con la necesidad de corregirlos de manera extensa. También expresaron que el tiempo necesario para brindar una corrección afecta las metas impuestas por el currículo de la clase, sin mencionar que otros estudiantes con niveles más avanzados pierden interés en la clase. De igual manera, mostraron interés en conocer el número de errores básicos



enunciados, en especial, la docente 2, quien descubrió que cometió dos errores. Los profesores comentaron que hacer esto rutinariamente ayudaría a erradicar los errores básicos y que los estudiantes más avanzados pudieran convertirse en “ayudantes” en el proceso; no obstante, mencionan que la cultura escolar no lo favorece, ya que en los estudiantes existe una tendencia al uso del español a pesar de que saben inglés lo suficientemente bien para comunicarse. Ellos mismos admitieron que intentaron imponer el uso exclusivo del inglés, pero implicó la inversión de más tiempo y optaron por dejar pasar algunas cosas en aras del cumplimiento de los objetivos de clase establecidos en los programas.

Cabe mencionar que se detectan diferencias entre los resultados obtenidos por el docente nativo y la docente no nativa. Aunque se produjeron mejoras en los resultados de ambos, más notorios en el caso de la profesora no nativa, la atención a los errores fue mayor en el profesor nativo. Asimismo, la profesora no nativa cometió dos errores básicos, cosa que no ocurrió en el caso del profesor.

A pesar de que esta evaluación se llevó a cabo con niveles intermedios, estuvieron presentes los errores básicos. Aunado a ello, entre los estudiantes se observó el uso del español y la docente 2 contestó las preguntas en este idioma. Ello corrobora que existe falta de consecuencia en el uso del lenguaje. En una clase de matemáticas de nivel bachillerato no escucharíamos a un estudiante decir que 2 más 2 son 5, porque el profesor o sus compañeros lo corregirían inmediatamente. En una clase de español no escucharíamos a un estudiante decir: “Hay tres carro rojo” sin que un compañero o profesor lo corrija. Lamentablemente, en la enseñanza de inglés, y seguramente de otros idiomas, existe un fenómeno de descuido de errores.

122

### Conclusiones

Este caso práctico da cuenta de que hay errores básicos enunciados por los estudiantes sin que exista retroalimentación del profesor. Por lo que es necesario contestar la siguiente pregunta: ¿cuál es la efectividad de una guía de observación destinada a identificar errores básicos en el aprendizaje del idioma inglés que permita al docente la intervención oportuna durante las pautas verbales de los estudiantes?

Los resultados muestran que la guía de observación posibilitó una mejora considerable del docente en la detección de errores entre la primera y la segunda observación. Ello permite inferir que la aplicación del instrumento de observación tuvo un efecto positivo en la atención a errores mostrada por los docentes. Una mejor atención a los errores básicos supondrá un dominio

correcto del idioma para los estudiantes. En efecto, tras contrastar los resultados, la guía de observación resulta efectiva.

Los comentarios de los docentes ponen de manifiesto la existencia de factores institucionales que afectan su toma de decisiones en torno a la retroalimentación. En instituciones que cuentan con un examen certificador de egreso es importante que la institución decida tomar el tiempo requerido para la corrección de errores, ya que no hacerlo significaría un aprendizaje no correcto del idioma, que seguramente será detectado en una certificación oficial. En cambio, si al egreso de los estudiantes la institución no cuenta con examen de certificación del idioma, podría priorizar la comunicación, aunque no sea usando las reglas gramaticales del idioma en todo momento. Considerando lo anterior, el investigador concluye que el instrumento de evaluación es muy útil cuando su elaboración considera los elementos necesarios sobre el ¿qué va a evaluar?, y al cumplir con los criterios, tiene validez, porque responde a la finalidad de evaluación formativa del lenguaje, la cual se convierte en una ayuda para los profesores. En este caso, los docentes se comprometieron a estar más pendientes de los errores, para, con ello, mejorar el nivel del lenguaje de sus estudiantes en idioma inglés. Sin embargo, el seguimiento será una decisión consciente que debe tomar la institución y que no debe ser ignorada, ya que el acompañamiento es vital para obtener resultados significativos.

Partir de una realidad que toma en consideración lo que pasa en el aula, implica reconocer que sí hubo una mejora en el nivel de atención a errores; sin descartar la posibilidad de que los resultados respondieron al efecto que supone la presencia del observador, es posible que el docente, al saber que está siendo observado en su corrección de errores, haya puesto más atención en ello y en la retroalimentación. No obstante, si las observaciones se realizan a manera de acompañamiento, generarán un hábito de atención a errores en los docentes e incluso en los propios compañeros de clase.

Los resultados muestran que hubo más errores no identificados en la clase de la profesora no nativa; incluso ella misma cometió dos errores. Ello hace notoria la diferencia en la corrección de errores entre un docente nativo y otro no nativo. Quizá, en el caso de la profesora no nativa dichos errores puedan estar ligados a su propio proceso formativo como hablante del idioma. No significa que un docente nativo cometa menos errores; más bien, si un docente no nativo recibió clases en las que la corrección de errores no fue enfatizada, tiene más probabilidad de cometer esos errores sin ser consciente de ello.

Finalmente, la guía de observación como instrumento de evaluación forma-

tiva en sí, mejora la capacidad de atención y retroalimentación de errores. Para que funcione de la manera en que se diseñó, será necesario que la institución en que se practique sea congruente con su aplicación como evaluación que busca la mejora, de manera que genere una herramienta sistemática. Esto incluye la necesidad de fomentar el uso del inglés en todo momento.

### **Bibliografía**

Casellas, E., y Jorba, J. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Editorial Síntesis.

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (Sixth Edition). Pearson Education.

Díaz, B., y Luna M. A. B. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Díaz de Santos.

Giuseppe, G. (1994). *Language Acquisition and Universal Grammar a Survey of Recent Resarch* [Tesis]. Università' Degli Studi di Padova.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118>

Long, K. A. (2003). *Self-perceptions of non-native English speaking teachers of English as a second language* [Tesis]. Portland State University.

Schön, A. D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Trofimovich, P., Isaacs, T., Kennedy, S., Saito, K., y Crowther, D. (2016). Flawed self-assessment: Investigating self- and other-perception of second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 122-140. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000832>

Xueping, W. (2008). Implication of IL Fossilization in Second Language Acquisition. *English Language Teaching*, 1(1), 127-131.