

UNA VISIÓN AFECTIVA DEL ERROR ORAL EN EL AULA DE INGLÉS

María Mercedes Fernández de Amo

LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

Educación Secundaria

Resumen:

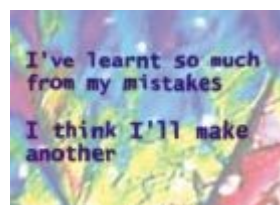
La actitud excesivamente crítica, a veces inconsciente, que adopta el docente ante el error genera un amplio espectro de sentimientos negativos que ahondan en el alumno e impiden la apertura de la mente hacia un aprendizaje desinhibido y constructivo.

Tal apreciación se extrae a partir de este trabajo piloto sobre la actitud y el tratamiento de diferentes tipos de errores orales cometidos por los alumnos, y recopilados mediante grabaciones de varias sesiones de inglés en primer curso de Escuela Oficial de Idiomas. Desde este trabajo quiero expresar mi gratitud a mi compañero y amigo de la EOI de Lebrija, José López Macías, por dejarme "entrar" en su práctica docente sin reparos.

Los resultados obtenidos dejan entrever que los errores cometidos no responden exclusivamente a las categorías estándar conocidas, sino que pudiera establecerse una nueva dimensión de éste como "error afectivo".

Palabras clave:

- § Afectividad, Análisis Contrastivo y del Error.
- § Enfoque comunicativo.



1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha observado un creciente interés por la denominada “Dimensión Afectiva” como requisito imprescindible para propiciar la adquisición de un idioma, véase Arnold 2000, Reid 2000 y Aoki 2000, entre otros. Pero cabe preguntarse qué se entiende por “Afectividad” y la relación que la carencia de éste factor puede tener en la producción de errores en el aula.

En el ámbito del aprendizaje de idiomas denominaremos “Afectividad” a los aspectos relacionados con las emociones internas del alumno que influyen de manera directa en la asimilación de contenidos. Esto no quiere decir que la parte cognitiva quede relegada a un segundo plano, pero una relación armoniosa entre lo cognitivo y lo afectivo puede ser la clave a los numerosos obstáculos que pueden plantearse en el aula: inhibición, falta de motivación, problemas de disciplina, ansiedad, etc... Según Goleman (1995) gran parte del éxito que se obtiene en actividades cotidianas depende más de factores emocionales y actitudes positivas que de nuestro coeficiente intelectual.

2. MÉTODO

Este estudio investiga el tratamiento del error oral en el aula de idiomas basándose en la evidencia que proporcionan las grabaciones de clases de inglés de estudiantes españoles cuya lengua meta es el inglés. El nivel de los alumnos es elemental y la edad media del grupo oscila entre los 14-18 años. Los recursos que se han utilizado han sido la grabación, a través de magnetófono, y las observaciones tan valiosas que ha aportado el profesor.

El tipo de actividades que realizan los alumnos están encaminadas a practicar la destreza oral de determinadas estructuras gramaticales. Para ello se hace uso de fotografías y datos textuales que ayudan a iniciar la conversación con el objetivo de esclarecer un misterioso asesinato.

Nuestro corpus constituye una buena fuente para reflexionar sobre la complejidad de reacciones que se producen en el aula, por parte de profesorado y alumnado, en torno al error sin que exista conciencia de ello.

Los fragmentos relevantes se han transcrito siguiendo las pautas de Calsamiglia y Tusón (1999) que se exponen, brevemente, a continuación:

CÓDIGOS DE TRANSCRIPCIÓN ORAL EMPLEADOS	
? () = número de toma de palabra	? > = el locutor mantiene su turno aunque un enunciado de otro hablante se solape.
?T = profesor	? [] = solapamiento de secuencias.
?ST = alumno/a	? == sin pausa entre intervenciones
? = pausas cortas/ largas	? / / = transcripción fonética
? ¿ ? = entonación interrogativa	? subrayado = énfasis
? : = alargamiento silábico	? mayúscula = mayor énfasis
? ? = de interés para el análisis	? (??) = fragmento ininteligible

3. CORRIENTES TEÓRICAS SOBRE EL TRATAMIENTO DEL ERROR

El Análisis Contrastivo fue la tendencia pionera que trató de justificar y analizar la producción de errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras, según la cual era posible predecir qué tipo de fallos se cometerían al contrastar la lengua materna con la extranjera: fonéticos, léxico-semánticos, sintácticos o pragmáticos. Las hipótesis básicas que constituyen el Análisis Contrastivo son:

- ? El aprendizaje de una lengua consiste en la creación de hábitos.
- ? Los hábitos creados en la lengua materna dificultarán o facilitarán la adquisición de un nuevo idioma, dependiendo del grado de similitud entre ambas.

La primera aserción de esta teoría ha sufrido serios ataques por parte de aquellos que niegan que el aprendizaje de una lengua extranjera pueda construirse a través de la formación de hábitos, como sugirió Skinner (1957). Chomsky, en la década de los sesenta, estableció que la lengua era un proceso creativo en contra del tándem estímulo-respuesta. Sin embargo, aunque no se niega que el estudiante de una lengua extranjera trate de aplicar reglas que conoce, esta teoría ha ido perdiendo vigor al demostrarse que muchos errores son impredecibles y sus orígenes no pueden buscarse en la similitud con el idioma materno.

Desde este artículo se ofrece una nueva categoría de error que se opone al tradicional cognoscitivo y se encuentra en los parámetros del terreno de la afectividad. Así pues, tales "Errores Afectivos" responden no a falta de conocimiento, sino a ciertas situaciones que se producen en el aula y desestabilizan el terreno cognitivo. La timidez de un alumno/a puede originar, y de hecho los datos así lo constatan, inhibición al pronunciar y el miedo a exponerse demasiado ante los demás.

Error Analysis constituye la nueva corriente que ha modificado algunos conceptos del Análisis Contrastivo. La principal diferencia entre ambas teorías es que *Error Analysis* se centra en los errores que cometen los alumnos y las inferencias que pueden deducirse de estos, como cuál puede ser el origen, su significación y la apropiada incursión del docente, de forma que se ayude a los alumnos a sacar provecho de ellos. Esta teoría se halla en consonancia con la asunción de Jean Pierre Astolfi (1999:21) de que "aprender es arriesgarse a errar".

4. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Una de los primeros hallazgos a partir de los datos que proporciona nuestro corpus es que hay errores que quebrantan la relación lógica entre L1 y L2. Nos referimos, concretamente, al uso de las preposiciones, hecho que valida la teoría de Interlengua definida por Selinker (1993:35) como "a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language norm". Veamos el siguiente ejemplo:

- (115) T now (¿do you remember where James was killed?
- (116) ST at the study
- (117) T so he was killed IN the study (¿where was Tony?

Se observó que si el alumnado hubiese imitado la preposición que se usa en español, el error no se habría producido. A partir de ejemplos similares constataremos que la Teoría Contrastiva empieza a resquebrajarse.

Por otra parte, el lingüista Charles Fries (1945:9) mantuvo que:

The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.

Sin embargo, según demuestran las producciones orales de nuestros alumnos/as las meras descripciones normativas no resultan eficaces. Nótese las reacciones ante explicaciones gramaticales empleadas como recurso para corregir errores:

- (89) ST where were you at half past (four??)
- (90) T ¿what time?
- (91) ST /jalf/ past four
- (92) T / HA:F/
- (93) ST / jalf/ past four
- (94) ?T remember that the // doesn't sound | not /jalf/ but /ha:f/ | ¿ok?
- (95) ? ST yesterday?(

La explicación fonética del profesor es ignorada inconscientemente por parte del alumno/a, que ni siquiera repite la forma correcta para interiorizarla, sino que centra su atención en la transmisión del contenido más que en la forma.

El siguiente ejemplo constata que, esta vez, el recurso corrector empleado por el profesor, eliciting, (extraer la información deseada mediante preguntas en esa dirección) sí surte efecto, lo que confirma el conocimiento de la norma por parte del alumno/a. Nuevamente mostramos otro ejemplo donde la explicación gramatical es obviada:

- (150) ST there is a picture
- (151) T there is a picture ON the wall(yes (¿what else? ((
- (152) ST there is a keys
- (153) T (¿there is a keys?((¿can you say that again?
- (154) ST there ARE
- (155) T ¿there are a keys? ((¿how many?
- (156) ST two
- (157) T but if you don't know the number (you say ((
- (158) ST some
- (159) T all right (¿can you say that again?
- (160) ST there are (some keys on the table
- (161) T remember if you don't want to specify the number just say SOME for uncountable nouns (¿yes?
- (162) (ST the door is open | and there's a | |

Otra tipología de errores encontrados en las grabaciones son los de pronunciación. En este sentido, la teoría Contrastiva es acertada, ya que tal como señala Richards (1971) éstos pueden predecirse en el caso del nivel elemental de nuestros alumnos/as:

- (70) ST /quarter/
 (71) T at a /qw :t tu: /

Por influencia de la pronunciación española el alumno pronuncia la /r/, pero no ocurre así en inglés británico.

- (132) ST there a /astrai/ | on the table
 (133) T there is an /ɑ:trei/ on the table | | say it again | please
 (134) ST there's an /ɑ:trei/ on the table | /ɑ:trei/

Es lógico que aquellos sonidos inexistentes en español como la vocal /a/ y la consonante /ʒ/ son difíciles de adquirir. Sin embargo, los datos aportados a este respecto por Sara Thorne (1997) son muy tranquilizadores para el profesorado de lenguas extranjeras, pues hablantes nativos no alcanzan una correcta pronunciación de consonantes al final de las palabras hasta los cuatro años. Según Thorne (1973) las consonantes que más tardan en ser pronunciadas (alrededor de los cuatro años) son:

- La fricativa palato-alveolar /ʃ/ de palabras tipo /Sheila/
- las consonantes africadas /tʃ/ y /dʒ/, ejemplos: /church/ y /jeans/
- ? la fricativa labiodental /v/, ejemplo: /vase/
- ? la fricativa alveolar /z/, ejemplo /zoo/
- ? las fricativas dentales sordas y sonoras /d/ y /ʒ/, ejemplos: /those/ y /thought/

Considerando estos valiosos datos no debería parecer extraño que estos mismos sonidos resulten difíciles de adquirir en hablantes que no están expuestos a la lengua meta como lo está un hablante nativo. Este tipo de errores fueron denominados por Jakobovits (1969:55) como *transfer* o:

the use of previously available strategies in new situations. . . . In second language learning...some of these strategies will prove helpful in organising the facts about the second language, but others, perhaps due to superficial similarities, will be misleading and inapplicable.

Los “parecidos superficiales” en pronunciación causan errores del tipo:

- (171) ST there is a /θ /igarette in the ashtray
 (172) T a /s/igarette in the ashtray

Ahora bien, lo fundamental de este estudio no es señalar el tipo de errores sino la actitud que adopta el profesor para corregirlos. Teniendo en cuenta la información que facilita nuestro corpus, todas las desviaciones fonéticas que se producen se han corregido por medio de la repetición de la forma correcta por parte del

profesor, tal y como lo haría un hablante nativo, aunque no debemos olvidar que las dos situaciones ocurren en contextos y circunstancias muy distintas.

Al comienzo de este trabajo se insistía en la necesidad de tomar en consideración la “dimensión afectiva” al corregir errores, lo que incluye también errores de tipo fonético. Se señaló que la *afectividad* consistía en, sobre todo, tener en cuenta al individuo y su espacio interior, y esto implica comprender y aceptar que cada individuo aprende de forma diferente. Este factor es clave en el campo de la pronunciación, puesto que tal como apunta Jane Arnold (2000:27) “después de la pubertad los alumnos de una segunda lengua a menudo muestran inhibiciones al pronunciar el idioma o al intentar utilizarlo para cometidos de comunicación”.

Tal como hemos comprobado en ejemplos anteriores, la explicación gramatical no da buenos resultados para la corrección de errores orales, sin embargo debemos destacar otras técnicas que parecen funcionar mejor, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje que sugirió Gardner (1983) en su día.

- (9) ST his: | secretaria | [I don't know]
 (10) T [his SECRETARY]

Por la similitud existente entre el término español y el inglés, el profesor transmite la palabra nueva a través de la vía auditiva.

- (111) T the Harveys' house is fifty years old | there are two floors
 |upstairs and downstairs |upstairs there are four bedrooms and
 three bathrooms |downstairs there is a big living room |a study | a
 hall|a kitchen and a dining-room |there's a beautiful garden and a
 garage

(112) ST a what?

(113) T a garage is a place where you keep your car

(114) ST ¡ah!

(115) T right? | you call it cochera here in Lebrija | that's a garage | I'll
 write it on the blackboard (

En este caso el profesor utiliza la técnica visual, la auditiva y la traducción, aunque hay alumnos/as que no procesan información que no es “sentida” o experimentada. Véase el turno 168:

(163) T the door is open (how do you say cerradura? ((lock (lock (lo
 escribe mientras deletrea) L:O:C:K (so (

(164) ST there is a key under (bueno

(165) T IN the lock

(166) ST in lock (in the lock

(167) T the door is open and there's a key in the lock

(168) ST in the lock (eso es (cuando está la puerta cerrada ¿no?

(169) T >that's a verb (to lock the door means to close the door with a
 key

(lo muestra con la llave) (see (this is closed but if you take the key
 you LOCK the door | and this (señala la cerradura) is the lock | and TO
 LOCK is the action of closing the door with a key | it's a verb as well
 (170) ST > ¿un verbo?

De suma importancia para este estudio es el tratamiento de cierto tipo de errores,
 que no tendría duda en calificar de "afectivos", frecuentes en alumnado que
 comparte la misma lengua materna. Véanse los siguientes ejemplos:

- (172) T a cigarette in the ashtray | ¿only one?
 (173) ST no | hay dos
 (174) T there're two cigarettes
 (175) T there are two cigarettes in the ashtray
 (176) ST2 también hay una cortina
 (177) T ¿what's the name for cortina? | |
 (178) ST está manchada
 (179) T ¡ah! one of the curtains is stained | | ¿are there any books?
 (194) ST3 there was a black telephone on the table
 (195) T a black telephone
 (196) ST2 había también
 (197) T –say it in English | please
 (198) ST3 there were two cigarettes in the ashtray.

- (203) T now | do you know the meaning of the word unusual? (la
 escribe en la pizarra)
 (204) ST3 raro | ¿no?
 (205) T strange | yes | now | ¿WHO found the body? |

La reacción del profesor se basa fundamentalmente en proporcionar
 retroalimentación en inglés, lo que hace que la mayoría de alumnado continúe
 hablando en inglés. En este sentido, Puchta (2000) señala que se puede contribuir
 a desarrollar en los alumnos conexiones lógicas de pensamiento y aprendizaje,
 mediante la creación de "anclas" o "estímulos externos que desencadenan un
 estado interno específico" (271). Un tipo de ancla visual que Puchta sugiere para
 ayudar a los alumnos a desarrollar la responsabilidad de comunicarse en la lengua
 meta es la de colocar una bandera de Gran Bretaña o de Estados Unidos en el
 pomo de la puerta, mirarla y, por supuesto, sonreír cada vez que algún alumno
 "traspase" la norma de hablar en su lengua materna.

La sugerencia de Puchta enlaza perfectamente el terreno de lo afectivo y el de lo
 cognitivo para conseguir que la transición entre la L1 y L2 se produzca desde un
 modo *afectivo* efectivo.

Igualmente debemos destacar el papel de los silencios por parte del profesor para
 corregir errores orales ya que, como se ha demostrado reiteradamente, la
 corrección automática no proporciona tiempo al alumno para reflexionar sobre su

propia producción. Obsérvense los efectos causados y el papel que desempeña la pausa o la ausencia de esta:

(79) ST I was at highschool | at eleven to quarter

(80) T :: |

(81) ST2 at quarter to eleven

(82) T at quarter TO eleven

(209) ST there was a whisky glass and ::

(210) T there was a whisky glass on the table and | | :

(211) ST he didn't drink whisky

La ausencia de intervención por parte del profesor ha facilitado la atenta escucha del resto de compañeros/as, la propia reflexión del hablante y la auto-corrección. El turno de palabra (210) con pausa al final ayuda a los alumnos a inferir que hay más información relevante y que su participación es necesaria.

Por el contrario, cuando no existe un mínimo de tiempo, el resultado son frases solapadas:

(52) T Salvador |can you ask her | /where were you \

(53) ST where were you | yesterday at | this time \ [oh | no | no]

(54) T [say a time]

(101) T all right | ¿can you go on María Jose?

(102) ST all right | where were you at (fifty five to eight (yesterday

(103) T at fifty five to eight? ::

(104) ST ¡no!

(105) T ¡it isn't any time!

(106) ST at five to eight?

5. CONCLUSIÓN

A través de situaciones reales que se han vivido en el aula se puede concluir que la significación del error no radica en predecir y prever acciones para evitar que éstos se produzcan, pues los errores deben percibirse y aceptarse desde una perspectiva positiva como síntomas de que algo está naciendo en el interior de los alumnos, un proceso que, por la propia riqueza creativa del lenguaje, no conoce acotaciones.

Lo significativo del error se encuentra en las reacciones diversas que este produce en el profesorado y las técnicas empleadas para convertirlo en herramienta que el alumnado puede utilizar para su aprendizaje. Por lo tanto, nos corresponde al profesorado convertirnos en investigadores en nuestro propio aula para enseñar a nuestros alumnos/as a "curar sus errores" Allwright (1991:99), evitando el simple diagnóstico.

Dado que existe una nueva dimensión del error, el terreno de la *afectividad* preparará el camino para iniciar una transformación necesaria de la noción *we teach English* hasta otra bien distinta “we teach people English” (Arnold 1999:9).



REFERENCIAS:

ALLWRIGHT, D. BAILEY, K. (1991): Focus on the Language Classroom. (Cambridge, Cambridge University Press).

ARNOLD, J. (2000): La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas. (Madrid, C.U.P).

(1999): “Affect in the Classroom: Travelling in the Inner Space”, Greta, v.7, nº 2, 5-10.

AOKI, N. (2000): “La Afectividad y el Papel de los Profesores en el Desarrollo de la Autonomía del Alumno”, en Arnold, J. (eds), La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas. (C.U.P, Madrid)

ASTOLFI, J.P. (1999): El “Error”, un Medio para Enseñar. (Díada, Sevilla)

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): Las Cosas del Decir. (Ariel, Barcelona)

FRIES, C. (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. (Ann Harbor, London)

GARDNER, H. (1983): Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. (Basic Books, New York)

GOLEMAN, D. (1995): Emotional Intelligence. (Bantam Books, New York)

JAKOBOVITS, L. (1969): A Psycholinguistic Analysis of Second-Language Learning and Bilingualism. (New York Press, Illinois)

PUCHTA, H. (2000): “Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas”, en Arnold, J. (eds.), La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas. (C.U.P., Madrid)

39/48

Recibido octubre 2007. Publicado 24/01/2008

REID, J. (2000): "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática", en Arnold, J. (eds.), La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas. (C.U.P., Madrid)

RICHARDS, J. (1971): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". English Language Teaching, vol. 25, 3-36.

SKINNER, B. (1957): Verbal Behavior. (Appleton–Century-Crofts, New York)

STEVICK, E. (2000). "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, J. (eds.) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. (C.U.P., Madrid)

THORNE, S. (1997): Mastering Advanced English Language. (Macmillan Press Ltd., London)

q Autoría

María Mercedes Fernández de Amo. Profesora de inglés y tutora de 3º de ESO.

CENTRO: IES de Otura, C/ Severo Ochoa. Otura, GRANADA.

TLFO.: 958 893 220

CORREO:18004148.averroes@juntadeandalucia.es

PÁGINA WEB: En proceso



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Los textos aquí publicados puede copiarlos, distribuirlos y comunicarlos públicamente siempre que cite autor/-a y "Práctica Docente". No los utilice para fines comerciales y no haga con ellos obra derivada