

## La función metalingüística del lenguaje en la enseñanza y evaluación de la expresión oral en lenguas extranjeras

*Metalinguistic function of language in the teaching and assessment of speaking skills in foreign languages*

**M. Sc. Luis Manuel Gaínza Lastre**

*Centro Unificado de Adultos "Camilo Cienfuegos Gorriarán"*

**Dr. C. Manuel Narciso Montejo Lorenzo**

[mmontejo@ucp.cm.rimed.cu](mailto:mmontejo@ucp.cm.rimed.cu)

*Universidad de Camagüey*

El autor principal se ha desempeñado como profesor de Idioma Inglés en la educación de adultos por más de 20 años. Tiene una maestría en Ciencias de la Educación y actualmente es aspirante del programa de formación doctoral de la Universidad de Camagüey. Se ha desempeñado como tutor de numerosas tesis de Maestría y Diploma. Ejerce como profesor asistente adjunto en la filial pedagógica universitaria del municipio Florida. **Montejo Lorenzo** se desempeña como profesor de Estudios Lingüísticos de la Lengua Inglesa, es doctor en ciencias pedagógicas y dirige la formación doctoral del primer autor.

### RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio comparativo de diferentes técnicas de corrección de errores en las clases de Inglés y una propuesta de estrategias de negociación de significados, a partir del despliegue de la función metalingüística del lenguaje, para lo que se realizó un pre-experimento en tres cursos escolares consecutivos, en los que se aplicaron las técnicas sometidas a análisis. Sobre la base de los resultados obtenidos se realizan valoraciones críticas y se formulan recomendaciones.

**Palabras clave:** Evaluación, expresión oral, funciones del lenguaje, negociación de significados.

### ABSTRACT

The paper presents a comparative study of different techniques of error correction in English lessons and a proposal of strategies for negotiation of meaning based on the metalinguistic function of language. A pre-experiment was conducted in three consecutive academic years, in which the tendencies under analysis were implemented. A critical assessment and recommendations are made on the basis of the results obtained.

**Key words:** Evaluation, oral expression, functions of language, negotiation of meaning.

La enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de idiomas en Cuba tiene como objetivo el desarrollo de las cuatro formas de la actividad verbal: hablar, escuchar, leer y escribir. De éstas la expresión oral es la que representa el mayor obstáculo pues constituye una barrera psicológica para los estudiantes adultos (Antich, Gandarias, & López, 1986), ya que en no pocas ocasiones éstos muestran inhibición durante la práctica oral por el temor a cometer errores, lo que para ellos resulta frustrante y, en ocasiones, constituye uno de los principales motivos de deserción.

Diversos han sido los esfuerzos de investigadores y docentes para contribuir a solucionar este problema, entre los que se pueden mencionar consejos didácticos a los docentes (Antich, Gandarias, & López, 1986), los métodos de comparación tipológica y de análisis de errores (Abbot, Greenwood, McKeating, & Wingard, 1989), la profesionalización en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Rodríguez, Alberteris y Revilla, 2013) y el uso de métodos y procedimientos de enseñanza menos estresantes como el Enfoque Natural y el Proyecto de Enseñanza Comunicacional, en los que se aboga por una parcial o total desatención a los aspectos formales de la lengua (Kumaravadivelu, 2006), entre otros.

Sobre este aspecto la práctica pedagógica ha demostrado que los consejos didácticos no logran que estos desvíen su atención de los aspectos formales de la lengua. El análisis realizado permite establecer tres tendencias fundamentales en relación con el tratamiento del error como parte del proceso de retroalimentación en el aprendizaje de una lengua extranjera:

- La corrección constante y sistemática de los errores.
- La corrección de los errores solo cuando afecten el contenido del mensaje.
- La no corrección de los errores.

Estudios realizados han demostrado que cuando se desatiende la parte formal de la lengua los estudiantes no llegan a alcanzar un adecuado nivel de desarrollo lingüístico (Spada, 2007), por lo que esta última tendencia fue desechada en este estudio.

Por otro lado la práctica pedagógica e investigaciones desarrolladas en diferentes contextos han demostrado que la excesiva corrección provoca una predisposición del alumno hacia determinados rasgos del sistema de la lengua extranjera e inclusive los lleva a evitar sus intervenciones orales en las clases.

Sin embargo el desarrollo de estudios psicolingüísticos ha permitido constatar que la solución a las limitaciones existentes no radica en la frecuencia con que se corrijan los errores, sino en la forma en que ellos se concreta y la actitud en que asumen alumnos y maestros ante un error.

Históricamente la principal tendencia en cuanto a la forma de corrección ha sido la directa, heredada de prácticas pedagógicas precedentes, la que por su carácter punitivo fomenta sentimientos de inseguridad

y fracaso en algunos estudiantes, pues fomenta la idea de que no pueden aprender (Lambert & Lines, 2001).

En un intento por contribuir a solucionar tales dificultades se han ideado otras formas, entre las que han tenido mayor aceptación el uso de símbolos, gestos u otras formas previamente acordadas para identificar la existencia de un error y tratar de que el alumno se autocorrija (Gower, Phillips, & Walters) y la corrección indirecta, en que el profesor reformula correctamente lo dicho por el estudiante, manteniendo la atención en el significado de la idea que éste expresó (Hewitt, 2008; Spada, 2007).

Resulta indiscutible que ambas son menos estresantes que la corrección directa, pero la primera constituye una ruptura de la comunicación y se corre el riesgo de provocar demoras en el proceso y en relación con la segunda, a pesar de que se ha demostrado que la imitación constituye una etapa importante en el proceso de apropiación de la lengua (Jordan, Carlile, & Stack, 2008), (Lantolf, 2007), estudios realizados han demostrado que en muchas ocasiones el estudiante no reconoce la corrección en la forma, sino que piensa que se ha equivocado en el contenido (Spada, 2007).

Una forma de contribuir a superar las mencionadas limitaciones podría ser la aplicación de procedimientos de corrección que formen parte del propio acto comunicativo, para lo que resulta importante tener en cuenta que la comunicación es definida como “el acto de transmitir información entre un transmisor y un receptor a través de un canal y mediante un código” (Báez, 2006, pág. 7).

La comunicación se realiza mediante el lenguaje, al que se le atribuyen dos funciones fundamentales: la comunicativa y la no ética, a partir de la consideración de que el lenguaje es el medio de comunicación de los seres humanos y constituye, a la vez, el instrumento del pensamiento abstracto (Báez, 2006). No obstante en la definición adoptada se aprecia que en la comunicación intervienen varios factores: el emisor, el receptor, el mensaje, el canal de comunicación, el código y el referente, los que, de una u otra forma desempeñan un importante papel en la calidad de la misma. Para el análisis que se realiza resulta de significativa importancia la tipología de funciones del lenguaje elaborada por Jakobson sobre la base de las orientaciones fundamentales hacia esos factores, teniéndose así la siguiente clasificación:

- La función referencial (denotativa o cognitiva) en la orientación hacia el contexto o referente.
- La función emotiva o expresiva en la orientación hacia el emisor.
- La función conativa en la orientación hacia el receptor.
- La función fática en la orientación hacia del contacto o canal.
- La función poética en la orientación hacia el mensaje.
- La función metalingüística en la orientación hacia el código (citado por Báez, 2006 y Flaker, 1986).

Esta última función es la de mayor importancia para el análisis que se realiza, a partir de la consideración de que la misma constituye “una práctica cotidiana entre los hablantes de una misma lengua cuando se les presenta la necesidad de comprobar si están empleando el mismo código” (Flaker, 1986, pág. 188), lo que en el proceso de aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera se traduce como la necesidad de corregir fallos en la comunicación, los que generalmente ocurren por errores.

A partir del análisis realizado se establece que el objetivo de este trabajo consiste en proponer una estrategia para la enseñanza y evaluación de las unidades léxicas que permitan el despliegue de la función metalingüística del lenguaje para la corrección de errores en las clases de lenguas extranjeras.

## **Métodos**

Para el desarrollo de la investigación se partió del análisis de documentos que se emplean para la enseñanza del Inglés en las escuelas de idiomas, tales como programas, libros de textos y otros materiales complementarios, para realizar una adecuada precisión y dosificación de las unidades léxicas requeridas para el despliegue de la función metalingüística del lenguaje en la corrección de errores en las clases de práctica oral.

Seguidamente se procedió a la selección de las unidades léxicas y las frases equivalentes que permitirían hacer uso de los procedimientos de negociación de significados para la corrección de errores desde la interacción comunicativa en las clases de práctica oral.

Finalmente se procedió a la valoración de la propuesta de las estrategias de negociación de significados en la práctica pedagógica mediante un pre-experimento que se llevó a cabo en los cursos básicos de inglés de la escuela de idiomas del municipio Florida.

## **Resultados**

El análisis de los documentos permitió corroborar que los textos básicos de los cursos de inglés de las escuelas de idiomas (serie Spectrum) cumplen con dos principios fundamentales del enfoque comunicativo que tienen significativa importancia para el estudio que se realiza. Primero, se trata de una organización y sistematización cíclica de la enseñanza, principio esencial del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, el que establece que la misma función comunicativa es estudiada, con una secuencia lógica, con mayor profundidad y complejidad en niveles superiores (Finocchiaro & Brumfit, 1989). Segundo se asume el principio de anticipación-revisión, el que establece que, a pesar de que los elementos gramaticales están cuidadosamente dosificados, se puede hacer uso de estructuras complejas, a manera de fórmulas, sin explicación ni análisis gramatical, cuando son necesarias para expresar una determinada función comunicativa, para luego ser estudiadas con profundidad en otros niveles (Warshawsky, Costinett, Dye, Frakfort, Rein, & Abrams, 1996).

Sobre la base de los principios anteriormente expuestos fue posible la compilación de un conjunto de unidades léxicas que permitirían hacer uso de las estrategias de negociación de significados para la corrección de errores en las clases de práctica oral desde las etapas iniciales del curso, sin necesidad de que los estudiantes comprendan sus complejidades gramaticales. Estas unidades léxicas responden a la función comunicativa “aclarar algo” [clarify something].

Para la confección, dosificación y uso de las unidades léxicas se tuvo en cuenta que las estrategias de negociación de significados constituyen niveles de ayuda, que implican no solo ayudar a hacer, sino ayudar a aprender hacer (Gibbons, 2007), por lo que su uso depende de la naturaleza del error. Al respecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se debe distinguir entre dos tipos de errores:

1. Los que se producen por descuido, lo que implica que el estudiante es capaz de corregirlo por sí mismo. En este caso se pueden utilizar dos niveles de ayuda:
  - a) Un primer nivel de ayuda, en el que se le llame la atención sobre lo que ha expresado para que se percate de que existe un error y lo rectifique. En este caso se pueden utilizar expresiones como: *“disculpa, no entendí”, “disculpa, ¿podrías repetir?”, “disculpa dijiste x (forma empleada incorrectamente)”* con una entonación que demuestre que hay una incorrección, u otras.
  - b) Un segundo nivel de ayuda, en el que el estudiante no identifica el error, por lo que se le indica dónde se encuentra, para que lo rectifique. En este caso se puede utilizar expresiones como *“disculpa, no entendí (esta parte)”*; *“disculpa, ¿podrías repetir (esta parte)?”*; u otras.
2. Los que se producen por desconocimiento, en este caso el estudiante no es capaz de corregirlo por sí mismo, por lo que se requerirá de otros niveles de ayuda, según el grado de complejidad del error, en relación con el nivel de desarrollo lingüístico del estudiante. En este caso se pueden utilizar expresiones como *“disculpa, ¿quisiste decir y (forma apropiada)?”*; *“disculpa, ¿quisiste decir/dijiste y o z (variantes de formas apropiadas?”* u otras semejantes en que se le dé una posible forma correcta.

Finalmente para comprobar la efectividad de la propuesta anteriormente descrita se desarrolló un pre-experimento que consistió en la aplicación de los procedimientos de corrección analizados y los de negociación de significados que se proponen, con el objetivo de comparar los resultados, los que se muestran en la siguiente tabla. Se desestimó la corrección directa pues sus limitaciones han sido expuestas en la literatura especializada (Kumaravadivelu, 2006; Richards & Rodgers 1999) y constatadas durante años en la práctica pedagógica.

Curso	Matrícula	Participación espontánea			Fluidez			Calidad de la expresión		
		A	M	B	B	R	M	B	R	M
<b>2011-2012</b>	28	5	7	16	5	7	16	8	5	15
<b>2012-2013</b>	30	12	14	4	12	14	4	5	13	12
<b>2013-2014</b>	31	13	15	3	13	15	3	18	10	3

#### Leyenda

Participación espontánea: A: alta; M: media; B: baja.

Fluidez y calidad de la expresión: B: buena; R: regular; M: mala.

El pre-experimento, para el que se tomaron como indicadores la participación espontánea, la fluidez y la calidad de la expresión, se desarrolló durante el primer semestre de los cursos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014 en los grupos de primer nivel (nuevo ingreso), a partir de la consideración del poco conocimiento que poseen de la lengua.

En el curso 2011-2012 el grupo contaba con una matrícula de 28 estudiantes y se aplicó la variante de identificar la existencia de un error mediante estrategias previamente acordadas, tratando de que el alumno se autocorrigiera.

Durante el desarrollo del semestre se constató que en no pocas ocasiones ocurrieron demoras, pues los estudiantes no eran capaces de autocorregirse, lo que conllevaba a que otro compañero o el propio docente hicieran la corrección, convirtiéndose en una corrección directa, con el correspondiente efecto negativo anteriormente descrito, lo que se reflejó en el bajo nivel de participación espontánea, pues solo se pudo lograr que 12 estudiantes, el 42.8%, alcanzaran un nivel aceptable en este indicador, lo que influyó negativamente en los otros dos indicadores.

En el curso 2012-2013 el grupo contaba con una matrícula de 30 estudiantes y se aplicó la variante de corrección indirecta. Durante su aplicación se observó un significativo incremento en la participación y en la fluidez con respecto al curso anterior, pues 26 estudiantes, el 86.6%, alcanzaron un nivel aceptable en este indicador, lo que evidencia la efectividad de la prioridad de la preocupación por el contenido sobre la forma, pero en numerosas ocasiones los estudiantes no se percataban de que habían cometido un error en la forma de expresión y en muy contados casos tenían conciencia del por qué la forma utilizada constituía un error, lo que evidencia que la calidad de la expresión no era la más adecuada. Estos resultados son consistentes con los expuestos en la literatura especializada en otras investigaciones (Kumaravadivelu, 2006).

En el curso 2013-2014 el grupo contaba con una matrícula de 31 estudiantes y se aplicó la variante de las estrategias de negociación de significados, las que se incluyeron entre los indicadores de la evaluación de la expresión oral, para contribuir a fomentar su uso por los estudiantes. Para ello se partió de una preparación previa de los estudiantes, la que, al inicio, resultó difícil pues existía la tendencia a la corrección directa, producto estereotipos resultantes de experiencias de prácticas precedentes. Es importante señalar que en no pocas ocasiones fue necesario hacer uso de más de un nivel de ayuda, pues los estudiantes no se percataban de que habían cometido un error o no eran capaces de autocorregirse, pero siempre se insistió en el uso de las estrategias de negociación de significados, cuyo uso constituyó parte de la evaluación.

A pesar de las dificultades creadas por lo anteriormente expuesto al final del semestre se pudo observar un significativo incremento en la participación, pues 28 estudiantes, el 90.3%, lo hacían de manera espontánea y, 25 (el 80.6%) alcanzaron un nivel de fluidez y de calidad de expresión aceptables.

Los resultados expuestos constituyen evidencia de la efectividad del uso de estrategias de negociación de significados como formas de corrección de errores, las que, además, contribuyeron a:

- a) Fomentar la confianza de los estudiantes en los resultados de su aprendizaje.
- b) Mejorar de la calidad de la expresión con respecto a los cursos precedentes.
- c) Fomentar el espíritu de cooperación en el grupo.

El análisis de los resultados expuestos permite concluir que, por un lado, la preocupación por la forma puede afectar la fluidez y la independencia expresiva de los estudiantes adultos, como ocurrió en el curso escolar 2011-2012, mientras que la no adecuada atención a este aspecto no garantiza el adecuado dominio de los subsistemas de la lengua, como ocurrió en el curso 2012-2013.

Resulta importante señalar que el concepto de dominio de los subsistemas de una lengua extranjera no debe ser interpretado igual al dominio de la lengua materna, sino como la habilidad de comunicarse en esa segunda lengua (Cook, 2007).

Para lograr desarrollar un nivel de independencia expresiva aceptable, con un adecuado uso de los subsistemas de la lengua, se debe tener en cuenta que en la didáctica de las lenguas extranjeras la corrección de los errores no debe constituir un obstáculo psicológico para el estudiante, al centrarse en la penalización de los mismos, sino un instrumento de ayuda para contribuir a su aprendizaje, por lo que debe ser concebido como componente dinámico dentro del proceso, lo que implica que los estudiantes deben tener una participación activa en el proceso de retroalimentación.

Por otro lado se debe tener en cuenta que los errores no solamente pueden ocurrir en la etapa de práctica, sino también en la etapa de presentación, en la que puede existir una inadecuada comprensión, lo que requiere mayor atención, pues de la adecuada comprensión dependerá el éxito del objetivo propuesto.

## **Conclusiones**

El tratamiento a los errores reviste significativa importancia en la didáctica de la lengua inglesa pues los mismos pueden provocar sentimientos de inseguridad y fracaso en los estudiantes, por lo que las vías utilizadas para su corrección pueden contribuir a reforzar o contrarrestar tales efectos.

Sobre este aspecto se han realizado numerosas investigaciones para determinar sus manifestaciones, causas y posibles formas de corrección, con el fin de promover libertad y calidad de expresión en los estudiantes. Sin embargo aún no se ha podido constatar la efectividad de las diferentes tendencias existentes para lograr ese objetivo.

Las estrategias de negociación de significados que se proponen constituyen un intento para contribuir a superar las insuficiencias existentes, sin la preocupación por los errores que se puedan cometer, garantizando, a su vez, una aceptable calidad en la expresión. Para la puesta en práctica de las mismas se requirió la compilación de un conjunto de unidades léxicas que permitieron el despliegue de la función

metalingüística del lenguaje, fundamento básico de la propuesta, las que fueron sometidas a un pre-experimento.

Los resultados del pre-experimento confirmaron la efectividad del uso de las estrategias de negociación de significados como formas de corrección que formen parte del acto comunicativo, sin causar interrupción en el mismo.

**Recibido: junio 2014**

**Aprobado: octubre 2014**

## **Bibliografía**

- Abbot, G., Greenwood, J., McKeating, D., & Wingard, P. (1989). *The teaching of english as an international language*. Ciudad de La Habana: Edición Revolucionaria.
- Antich, R., Gandarias, D., & López, E. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ciudad de La Habana: : Pueblo y Educación.
- Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Cook, V. (2007). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? En J. C. Davison, & C. Davison (Edits.), *International handbook of English language teaching* (págs. 237-248). New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Engelhardt, H., Martínez, F., Escalona, S., Pujol, J. L., Mendoza, F., & F., S. (1980). *Fundamentos metodológicos de la práctica integral de la lengua extranjera en las escuelas de idiomas de la educación de adultos*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1989). *The functional-notional approach. From theory to practice*. Ciudad de La Habana : Edición Revolucionaria.
- Flaker, A. (1986). Las funciones de la obra literaria. En D. Navarro, *Textos y contextos* (págs. 181-202). Ciudad de La Habana: Arte y Literatura.
- Gibbons, P. (2007). Mediating academic language learning through classroom discourse. En J. Cummins, & C. Davison (Edits.), *International handbook of English language teaching* (págs. 701-718). New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (s.f.). *Teaching practice. A handbook for teachers in training*. Macmillan Books for Teachers.
- Hewitt, D. (2008). *Understanding effective learning. Strategies for the classroom* . Glasgow: Open University Press.

- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning. A guide for teachers*. Berkshire:: Open University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching. From method to postmethod*. Mahwah, NJ:: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lambert, D., & Lines, D. (2001). *Understanding assessment: Purposes, perceptions, practice*. Londres:: Taylor & Francis e-Library.
- Lantolf, J. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. En J. Cummins, & C. Davison (Edits.), *International handbook of English language teaching* (págs. 693-700). New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Ministerio de Educación . (2009). *Sistema de evaluación escolar. Indicaciones metodológicas para la Educación de Adultos. Resolución Ministerial 120. .*
- Ministerio de Educación. (1996). *Programas y sugerencias de Inglés para escuelas de idiomas*. Ciudad de La Habana:Pueblo y Educación.
- Popham, J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, O., Alberteris, O. y Revilla, B. (2013) La profesionalización de las lenguas extranjeras : creatividad y reflexión. *Transformación*, 9(1), 52-59.
- Spada, N. ((2007). Communicative language teaching. Current status and future prospects. En J. Cummins, & Ch. Davison (Eds.) (Edits.), *International handbook of English language teaching* (págs. 271-288). New York, NY: Springer Science+Business Media, LLC.
- Warschawsky, D., Costinett, S., Dye, J., Frakfort, N., Rein, D., & Abrams, S. (1996). *Spectrum. A communicative course in English*. Ciudad de la Habana: Edición Revolucionaria.