



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

El tratamiento del error oral en el aula de inglés en la Educación Secundaria Obligatoria

Presentado por: Garazi Otegi Etxezarreta
Línea de investigación: Didáctica del error en el aula de
inglés
Director/a: Diego Rascón
Ciudad: Ordizia
Fecha: 15.06.2015

Resumen

El presente trabajo tiene como fin analizar la literatura sobre la corrección de errores orales de estudiantes del inglés como lengua extranjera (LE) en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para valorar las mejores estrategias de corrección, y de este modo proporcionar la retroalimentación correctiva (RC) más adecuada, intentando mejorar el proceso de aprendizaje de cada alumno. Los estudios en los que se funda el marco teórico de este trabajo contemplan situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras en general, así como el caso del aprendizaje del inglés como LE en particular. En la observación de las estrategias de corrección, se han tenido en consideración los distintos resultados que la RC pudiera tener en los alumnos, prestando especial atención a la relevancia de la afectividad en el aprendizaje y al amplio espectro de rasgos personales de las personas, para así poder adaptar dichas estrategias de RC a las características personales de cada alumno.

Palabras clave: errores orales, corrección, retroalimentación correctiva, lenguas extranjeras, Educación Secundaria Obligatoria, proceso de aprendizaje de LE, afectividad

Abstract

This paper intends to analyze the research carried out previously on the correction of oral errors of learners of English as a second language in the Secondary Education context, so as to consider the best correction strategies and in this way provide the most appropriate feedback to each student, improving their learning process. The literature and research upon which this paper is based contemplates both situations of learners of foreign languages in general, and the specific case of students of English in particular. The different reactions that students might have when committing an error and being corrected will be taken into consideration when observing the correction strategies, paying particular attention to the wide spectrum of personal features of students as well as to the importance of affectivity in the learning process, with the aim of learning how to adapt the aforementioned strategies to the personal features of each student.

Keywords: oral errors, ESL, correction, feedback, Secondary Education, learning process, affectivity

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD	4
1.2 ELECCIÓN DE LAS FUENTES	5
1.3 OBJETIVOS	5
1.4 DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS	6
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 LA NATURALEZA DE LOS ERRORES	6
2.2 TIPOS DE ERRORES	7
2.3 ORIGEN DE LOS ERRORES	8
2.4 ¿SE DEBEN CORREGIR LOS ERRORES?	12
2.5 EL TRATAMIENTO DEL ERROR	13
2.5 LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA	16
2.6 ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES ANTE LAS CORRECCIONES	20
2.7 ACTITUDES DE LOS DOCENTES ANTE LOS ERRORES	21
3. DISCUSIÓN	23
4. CONCLUSIONES	27
4.1 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	28
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

1. Introducción

El presente trabajo surge de un interés personal y de la necesidad práctica de profundizar el tema de la retroalimentación correctiva (RC) para docentes de lenguas extranjeras (LE), y en especial para aquellos que imparten en la ESO, con el fin de sugerir unas pautas que ayuden a los docentes a proporcionar la RC idónea para mejorar la competencia lingüística de sus alumnos. La metodología que se empleará será la revisión bibliográfica y el análisis de los estudios realizados previamente en esta área.

1.1 Justificación y finalidad

El error es inevitable en el marco del aprendizaje de una LE, y han sido muchos los especialistas, tanto pedagogos como psicólogos y expertos de otras ramas, quienes han analizado cómo tratar el error. Cometer errores tiende a desalentar a los aprendices, provocando miedo, rechazo, dolor o frustración al verse incapaces de producir discursos o textos correctos en la lengua meta, y es aún más difícil evitar los errores en la producción oral de una LE, dada la espontaneidad y rapidez que requiere este tipo de ejercicio. Como resultado, el docente se ve obligado a decidir cómo enfrentarse a los errores orales de sus alumnos constantemente. Este tipo de decisiones son particularmente difíciles de abordar, pues cometer un error en una LE en clase o en cualquier contexto social supone poner en riesgo la autoimagen de uno mismo, exponiéndose a crítica externa e interna. No obstante, existen técnicas y estrategias para evitar la carga psicológica negativa asociada al error y lograr que, en lugar de que el error sea un obstáculo para el alumno, sirva para complementar el aprendizaje. Para ello, es esencial conocer técnicas de corrección aplicables a la hora de corregir los errores de los alumnos que aprenden una lengua extranjera, en este caso concreto los alumnos que aprenden inglés en el aula de ESO, y así poder proporcionar retroalimentación correctiva (RC) que incida positivamente en el proceso de aprendizaje del alumno. Este trabajo pretende, precisamente, analizar qué tipo de RC sería la idónea para tratar los errores orales de los alumnos de inglés en Secundaria.

La razón por la cual se ha optado por el análisis el error oral y no el escrito, reside en que la metodología que se emplea actualmente en la mayoría de las instituciones educativas, metodología que surgió en los años setenta con las teorías de la adquisición de idiomas de Chomsky (1975) y Krashen (1981), está centrada en la competencia comunicativa y otorga un gran valor a la capacidad de comunicación oral en el idioma extranjero; al tratarse de una metodología relativamente reciente en la historia de la enseñanza de las lenguas, la historia de la corrección oral es mucho más reducida que aquella de la corrección escrita, y como

resultado, los docentes carecemos de *savoir-faire* en esta materia. En cuanto a la elección del inglés como lengua extranjera, se debe a que es el primer idioma extranjero en el currículum español.

El propósito de analizar las estrategias de corrección adecuadas para alumnos de la ESO es que los docentes dispongan de líneas de actuación al enfrentarse a este tipo de situaciones y así sepan proporcionar RC que incida positivamente en el proceso de aprendizaje de cada alumno. Se trata de un tipo de retroalimentación correctiva que procura dejar intacta la autoimagen del alumno, lo cual supone partir de la tolerancia al error y de la asunción de que el error es inherente al proceso de aprendizaje y, ergo, un fenómeno natural.

La relevancia de esta área de investigación reside, por consiguiente, en la trascendencia pedagógica que tiene que los docentes de inglés como LE de ESO sepan tratar el error oral en el aula de inglés para mejorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

1.2 Elección de las fuentes

La elección de las fuentes bibliográficas se ha fundamentado en tres pilares. En primer lugar, la relevancia de la literatura o estudio en cuestión con el tema tratado en este trabajo. En segundo lugar, se ha valorado su fecha de publicación, para asegurarse de que el ámbito en el que se realizó el trabajo es comparable al nuestro o que es lo suficientemente reciente como para que su análisis sea relevante. En tercer y último lugar, se ha tenido en cuenta que el autor del estudio es de prestigio, especialista en el tema o que dispone de los estudios que le otorgan la experiencia suficiente para que su análisis tenga autoridad.

1.3 Objetivos

Tal y como se ha mencionado en el resumen, el objetivo principal de este trabajo consiste en evaluar las distintas estrategias de corrección oral en el aula de inglés como LE por alumnos de ESO y definir las más adecuadas para cada situación de RC. Para lograr ese fin han de llevarse a cabo los siguientes objetivos:

- Identificar la corriente actual principal sobre la concepción del error
- Establecer las variables a tener en consideración al ofrecer RC al alumno
- Exponer las estrategias existentes para proporcionar RC al alumno y valorar cuáles son las más eficaces
- Definir unas líneas directrices para que docentes de lenguas extranjeras tengan una referencia al proporcionar RC a sus alumnos

Para desarrollar estos objetivos, se observarán los errores que surgen en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, se clasificarán estos grupos en categorías y se definirá qué estrategia de corrección sería recomendable aplicar a cada tipo de error. Al mismo tiempo, se evaluarán las estrategias más adecuadas para cada alumno según sus rasgos cognitivos (inteligencia, aptitud, estilo de aprendizaje) y rasgos afectivos (actitud, motivación, seguridad, ansiedad); es decir, el tercer objetivo será el de establecer la correlación entre la personalidad del alumno y el tipo de corrección conveniente.

1.4 Descripción de los apartados

El presente trabajo se divide en dos apartados principales: el marco teórico y las conclusiones. En la primera parte se expondrá la síntesis de los estudios analizados, para las conclusiones a las que han llegado otros especialistas en la materia. En la segunda parte, se realizará la discusión de las teorías y propuestas mencionadas en el marco teórico, y por último, en la tercera parte, se extraerán las conclusiones a partir del marco teórico y de la discusión.

2. Marco teórico

Esta primera parte del trabajo tratará, en primer lugar, de exponer brevemente los elementos clave de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) que se han de tener en consideración antes de analizar el fenómeno de la corrección de errores orales, para ser más precisos, se tratarán los tipos de errores que pueden surgir, los tipos de correcciones que se pueden emplear y los resultados que se pueden predecir. A continuación, se comentarán los estudios realizados por expertos en la materia y sus conclusiones.

Cabe destacar que los trabajos en los que se basa este marco teórico contemplan tanto la percepción de errores desde la perspectiva del docente como de la del alumno; y es que la percepción del alumno es transcendental para poder entender el fenómeno de la corrección de los errores orales en el aula, pues lo que piensa, siente y expresa el educando es tan importante como lo que percibe el docente. Es por ello que algunos especialistas optaron por basar su investigación en el análisis de diarios introspectivos de alumnos, y es así como se tiene acceso a estudios cualitativos que desvelan cómo perciben el error los propios estudiantes de lenguas extranjeras, tal y como se expondrá a posteriori.

2.1 La naturaleza de los errores

Comprender la naturaleza de los errores lingüísticos es de gran utilidad para saber cómo enfrentarse a ellos, e incluso para decidir si conviene corregirlos o no. Para ello, es necesario saber qué se considera por error en el aula de inglés de la ESO.

Blanco (2002) define el error como todo aquello que se desvía de la norma o de lo correcto, y matiza que puede ser lingüística pero también cultural, pragmática y de otras índoles. Corder (1983) también analizó la naturaleza de los errores lingüísticos en un estudio publicado originalmente en 1967, e hizo una diferenciación entre errores y faltas. Este primer acercamiento a la naturaleza de los errores apuntaba como causa de los errores la falta de competencia, y establecía que por dicha ausencia de competencia los errores eran sistemáticos, mientras que definía las faltas como fallos en la producción de la lengua extranjera, es decir surgidas del desempeño y no de la falta de competencia, que daban como resultado errores no sistemáticos debidos al cansancio, a la timidez, a la falta de concentración, a la ansiedad o a lapsos de memoria. Según Corder (1983), la importancia reside en corregir los errores¹, y no las faltas.

Selinker (1983) opina del mismo modo que no es necesario corregir las faltas que proceden de obstáculos en el desempeño del aprendiz y sugiere la tolerancia como herramienta para enfrentarse a las faltas que aparecen con mayor frecuencia en situaciones desfavorables para el alumno: "... pueden aparecer involuntariamente en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor enmienda. Estos errores no parecen corregibles y la mejor postura ante ellos es la tolerancia" (Selinker, 1983, citado en Méndez, 2008).

2. 2 Tipos de errores

Mackley et al. (2000) and Nishita (2004) proponen la siguiente clasificación de errores atendiendo a su forma (extraído de Hernández Méndez Edith et al., 2010):

- Errores morfosintácticos: cuando el orden de las palabras, los tiempos verbales, la conjugación u otros elementos de la oración son incorrectas
- Errores léxicos: cuando se utilizan palabras inadecuadas o incluso palabras del idioma materno del aprendiz por no disponer de vocabulario suficiente en la lengua meta

¹ Exceptuando este apartado, en este trabajo se ha empleado el término error en su sentido más amplio, abarcando tanto errores como faltas.

- Errores semánticos: cuando la producción textual oral o escrita carece de sentido
- Errores fonológicos: cuando la pronunciación de una palabra o segmento no es correcta

Las categorías 1-3 de errores pueden producirse tanto en textos orales como en textos escritos, mientras la categoría 4 pertenece exclusivamente a textos orales, de ahí que al hablar de una corrección de un error oral, podrá tratarse de alguna de estas 4 categorías.

Son de tratar con especial cuidado los errores fonológicos, o errores de pronunciación, pues la pronunciación de cada alumno es percibida como un rasgo personal, y solicitar que corrija su pronunciación puede ser percibido como una amenaza a la autoimagen del alumno, pudiendo sentir criticada su persona.

2.3 Origen de los errores

Existen diversas teorías que abordan el origen de los errores del aprendizaje de una LE, las más destacables siendo el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE), la interlengua (IL) y por último el error afectivo (EA).

Análisis contrastivo

Surgida en 1945 con las investigaciones de Charles Fries, y en auge en los años 60 tras el estudio de Robert Lado de 1957 (alumno de Fries), la teoría del análisis contrastivo (AC) tenía como objeto optimizar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta teoría indica que los errores en la lengua extranjera originan de los patrones o estructuras de la lengua materna, es decir, que la lengua materna interfiere en el aprendizaje de la lengua extranjera. Por consiguiente, se asumía que se podían predecir los errores de un hablante de una segunda lengua tomando como referencia la lengua materna del aprendiz. La teoría del AC consideraba que el error era un elemento a evitar, pues se creía que contribuía a afianzar el mal hábito. MacDonald (2005, p. 66, traducción propia) explica así esta primera teoría: “Cuando se aprende una lengua extranjera, la persona tiende a utilizar estructuras del idioma materno en la producción de la lengua extranjera, y cuando las estructuras de la L1 difieren de las de la L2, se producen errores. [...] El método del análisis contrastivo consistía en predecir los errores antes de que fueran cometidos, y en memorizar formas correctas de la lengua meta antes de que ocurriera la transferencia negativa”.

Los defensores de esta teoría encuentran el componente psicológico idóneo para la prevención de los errores en la teoría de la conducta de Skinner, e implementan hábitos adecuados y efectivos para evitar los errores predecibles. Celce-Murcia (1991) apunta a que la enseñanza de un idioma extranjero enfocado con la teoría del AC empieza introduciendo estructuras gramaticales que se aprenden mediante la repetición y la memorización de oraciones secuenciadas de las más fáciles a las más complejas.

La teoría del AC perdió fuerza a medida que la predicción de errores fallaba y aparecieron nuevas teorías e investigaciones que refutaron la validez de dicha predicción de errores, como indica MacDonald (2005, p.70) en su tesis doctoral refiriéndose a las investigaciones de Selinker (1961), Nemser (1971), y Briere (1964). MacDonald (2005, p. 70) discrepa en algunos puntos con la teoría del AC, resaltando que el aprendiz de una lengua extranjera produce una gran cantidad de errores que no se pueden asociar a su lengua materna, sino que ocurren con alumnos de lenguas maternas diferentes. Del mismo modo, tras observar a 2500 alumnos japoneses de inglés, Whitman y Jackson (1972, citado en MacDonald, 2005, p. 70) manifestaron que no había suficientes pruebas empíricas para justificar la base teórica del AC, y que era inadecuado como método de predicción de problemas de aprendices de lenguas extranjeras.

La debilitación de esta teoría trajo una segunda versión de la misma, denominada hipótesis débil o moderada pero con un enfoque centrado no en la predicción de los errores sino en la comparación de los errores con estructuras de la lengua materna una vez obtenida la muestra del error, a posteriori. La crítica a esta teoría señala que la teoría débil no propone ninguna estrategia para prevenir el error (MacDonald, 2005, 70, citando a Schachter, 1974). Asimismo, Wardhaugh (1983, p. 13, traducción propia, citado en Méndez, 2008) confirma la debilitación de la teoría del AC: “hoy en día el análisis contrastivo es solo una de las varias variables dudosas mediante las cuales se ha de reevaluar la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya no parece tener la importancia que tuvo en aquel entonces”.

Análisis de errores (AE)

Basada en las observaciones de Ellis (1985) y de Celce-Murcia (1985), la teoría del análisis de errores parte de la observación de las producciones de los aprendices y establece que no todos los errores son el resultado de la interferencia de la lengua materna. Erdogan (2005, p. 265, citado en Méndez) señala que los errores provienen de dos áreas: de la transferencia interlingüística y de la transferencia intralingüística.

La transferencia interlingüística trataría todo aquel error consecuencia de la lengua materna, mientras que los errores debidos al ámbito intralingüístico serían el resultado de un aprendizaje deficiente o parcial de la lengua meta. Es decir, aparte de los errores debidos a la interferencia del idioma materno del alumno, esta teoría nos propone otro origen de los errores que residiría en el mismo idioma meta.

Por su parte, Richards (1971) (traducción propia) clasifica los errores intralingüísticos en las siguientes categorías:

1. Errores de generalización: el aprendiz crea una estructura incorrecta en la lengua meta basándose en otras estructuras de la lengua meta (por ejemplo, basándose en “he can sing” y en “he sings”, crea la estructura “he can sings”).
2. Ignorar las restricciones de reglas: el aprendiz aplica reglas a contextos en los que no son aplicables (por ejemplo, se basa en “he asked/wanted me to go” para crear “he made me to go rest”).
3. Aplicación incompleta de reglas: el aprendiz no logra emplear una estructura completamente desarrollada (por ejemplo, “you like to sing?” en lugar de “do you like to sing?”).
4. Hipótesis falsas: el aprendiz no entiende del todo la distinción de alguna estructura en la lengua meta (por ejemplo, el empleo de “was” como marcador del pretérito “one day it was happened”).

La interlengua (IL)

El término interlengua (IL), acuñada por Larry Selinker en 1972, pretende dar con el origen de los errores de un aprendiz de una LE que no se encuentra ni en la lengua meta ni en su lengua materna. Como respuesta, Selinker planteó la existencia de un sistema lingüístico separado y distinto que consiste en la producción del idioma meta de un aprendiz de una LE intentando ajustarse a las normas gramaticales de la lengua meta. Se refiere a un sistema intermedio porque este sistema lingüístico no corresponde ni al idioma materno del hablante, ni al idioma meta, esto es, está entre los dos. Martín (2004, p. 11) en su descripción de la IL, menciona que se trata de una simplificación del código de la lengua meta, y añade la idea de que la IL evoluciona según el aprendiz va aprendiendo el idioma extranjero, o en otras palabras, dice que la IL es dinámica y cambia constantemente. En contraste con el carácter dinámico de la IL, uno de los elementos clave de la IL es el fenómeno de la fosilización. Selinker (1983) cita a Lanneberg (1963) para expresar dicho fenómeno, y este lo define como “elementos, reglas y subsistemas que permanecen inamovibles en la IL de un

aprendiz de una lengua extranjera, sea cual sea su edad o la instrucción en la lengua meta que haya recibido”. El rasgo característico de estos errores según Selinker (1983) es que son incurables y no evolucionan.

El error afectivo (EA)

Si bien la mayoría de los errores provienen de la ausencia de conocimientos o competencias en la lengua meta, se puede constatar que no son los únicos factores al origen de los errores. En este sentido, es de particular interés el estudio realizado por Fernández Amo (2008) en el que indica que existe un tipo de error denominado error afectivo (EA) que no proviene del desconocimiento o falta de competencia, sino de la timidez, de la inhibición o del miedo a exponerse (citado en Santos Gargallo, 2014, p. 432). Este tipo de error sería en realidad una falta atendiendo a la clasificación de Corder (1983), pues deriva del desempeño y no de la competencia. Doctor en Pedagogía y profesor de Educación Secundaria, Roncel Vega también ha indagado en esta línea de investigación en un trabajo sobre factores afectivos en la enseñanza de lenguas extranjeras publicado en 2008, en el que analiza las tres variables consideradas pertinentes en este fenómeno: el autoconcepto, la motivación y la ansiedad. Roncel (2008, p. 6) afirma que, en términos generales, los estudios realizados en este ámbito relacionan la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras con un empeoramiento del rendimiento, y menciona a McIntyre (1995) para ilustrar su teoría, pues este considera que “la ansiedad contribuye a que el estudiante reaccione negativamente en contextos de aprendizaje y estas experiencias crean dificultades en el procesamiento cognitivo de los contenidos”.

Interesados particularmente por el factor de la timidez y de la inhibición a la hora de expresarse en un idioma extranjero, Guiora et al. (1972, citado por Brown 1987, p. 101, extraído de Díaz Martínez, 1998) realizaron un estudio en un grupo de sujetos utilizando pequeñas cantidades de alcohol, con el fin de ver cómo afectaba el alcohol y el estado de desinhibición resultante en la pronunciación de los hablantes de una lengua extranjera: los sujetos que habían ingerido alcohol obtuvieron resultados significativamente mejores en el test de pronunciación que los que no habían ingerido alcohol. Este estudio confirmó la hipótesis de que existe una relación directa entre la inhibición y la pronunciación en un idioma extranjero, lo cual corrobora la existencia de errores que no provienen de la falta de competencia sino de factores afectivos (extraído de Díaz Martínez, 1998).

Ya en la década de los 80 el eminente lingüista Stephen Krashen había abordado la influencia de la afectividad en la adquisición de lenguas extranjeras en su trabajo *Principles and*

Practice in Second Language Acquisition (1982). En este trabajo el lingüista expone la teoría del *Monitor Model* sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras basada en cinco hipótesis y cuya quinta hipótesis, la hipótesis del filtro afectivo, trata precisamente sobre el factor de la afectividad en la adquisición de una lengua extranjera. Krashen (1982) considera que el filtro de la afectividad proviene de variables extralingüísticas como la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad, creando un filtro o pantalla que facilita o impide que el *input* llegue al procesador de adquisición de idiomas interno del aprendiz. En cuanto a cómo tratar estas influencias afectivas negativas, Krashen (1982) opina que la enseñanza de lenguas extranjeras debería intentar minimizar el impacto negativo del filtro afectivo.

2.4 ¿Se deben corregir los errores?

El *input* que se le da al alumno sobre la lengua meta puede ser positivo, *input* que consiste en mostrar reglas gramaticales y estructuras correctas de la lengua meta, o negativo, el cual consiste en enseñar al alumno implícita o explícitamente lo que es incorrecto en la lengua meta. La retroalimentación correctiva (RC) se inscribe dentro de esta segunda categoría, y por ende, recibe también la denominación “retroalimentación negativa”. La cuestión sobre si se ha de ofrecer RC cuando el alumno comete errores es muy debatida entre psicólogos, pedagogos y lingüistas, aunque es cierto que la corriente predominante en la actualidad reconoce el valor de la RC como impulsor del proceso de aprendizaje de una LE.

Encabezando la corriente de los que niegan la utilidad de la RC, Truscott (1999) sugiere que el error oral no debe ser corregido, pues la corrección interrumpe las actividades de la clase, desviando la atención del alumno de la tarea de comunicar. Truscott (1999) indica además que las correcciones producen vergüenza, enfado, inhibición o incluso un sentimiento de inferioridad en el alumno, lo que le genera una actitud negativa hacia la clase, opinando asimismo que dedicar tanto tiempo a la corrección de los errores y a explicaciones metalingüísticas no es productivo y que sería conveniente centrarse en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus detractores, no obstante, señalan que este carece de estudios que corroboren sus hipótesis. Además, los estudios de Doughty y Varela (1998), Lyster y Ranta (1997) y Spada y Lightbown (1993) (citados en Schaffer, 2005), apuntan a que la corrección de errores es percibida como una interacción natural entre el alumno y el docente, sin las connotaciones negativas indicadas por Truscott (1999). Así mismo, LL&S (citado en Schaffer, 2002), afirma que existen tipos de retroalimentación correctiva que no interrumpen la acción comunicativa, como las modificaciones o las peticiones de clarificación (Lyster y Ranta, 1997, citado en Schaffer, 2002).

Por su parte, Harmer (1978) hace una distinción entre la corrección de la precisión y la corrección de la fluidez. Este señala que antes de nada el docente ha de saber si el objetivo de la tarea es “comunicativa” o “no comunicativa”, apuntando a que la tarea comunicativa se basa en la fluidez mientras que la tarea no comunicativa se basa en algún otro aspecto de la lengua meta. Como resultado, Harmer (1978) estima que en las tareas comunicativas no se deben corregir errores de precisión, y que viceversa, en las tareas no comunicativas no es necesario corregir errores de fluidez.

Pese a las afirmaciones de Truscott (1999), la mayoría de las encuestas y estudios realizados a alumnos de lenguas extranjeras han mostrado una preferencia hacia la corrección. Por mencionar algunos, el estudio de Cathcart y Olsen (1976), tomando como muestra a 149 adultos, mostró una fuerte preferencia de estos hacia la corrección de sus errores, así como el estudio de Martínez Agudo (2013), en el que los alumnos encuestados decían que las correcciones les eran muy útiles. Dilek Fidan (2015), en su estudio sobre el tipo de retroalimentación correctiva oral (RC) preferido por aprendices de lenguas extranjeras, en su caso 165 alumnos internacionales de turco como LE del nivel B2 y C1, obtuvo también como resultado una preferencia clara hacia la corrección frente a la no corrección.

Con respecto al momento de indicar las correcciones, la mayoría de los que preferían ser corregidos en el estudio de Fidan (2015), 58,9% en concreto, manifestaron que preferían ser corregidos inmediatamente, mientras que el 36,2% de los sujetos encuestados mostraron preferir que la corrección ocurriera al final de la frase, y en tercer lugar el 4,9% de los sujetos declararon que preferían que la corrección fuera comunicada al final de la clase. Ellis (2009) confirma asimismo la utilidad de la corrección de los errores, afirmando que la corrección funciona bien y que los docentes no deberían temer corregir a sus alumnos. Ferris (1999) argumenta también a favor de la corrección, expresando que no se puede descartar la corrección directamente pues cree que una buena corrección puede dar resultados.

2.5 El tratamiento del error

En la década de los 60 y 70, con el predominio de la teoría del análisis contrastivo en el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras, el error era percibido como un elemento a evitar, y los especialistas de la enseñanza de idiomas se centraban en eludir y prevenir el error antes de que apareciera, a priori. En la actualidad, el error es considerado como “un mecanismo para que se produzca el proceso de aprendizaje” Blanco (2002, p. 15), habiéndose debilitado la creencia de que el error afianza el mal hábito. De ahí que, en lugar de establecer

hábitos para prevenir el error, se considera más bien cómo tratar el error una vez haya aparecido, a posteriori, asumiendo el error como un elemento natural e intrínseco del aprendizaje. En realidad, el tratamiento del error es inevitable y se da constantemente en clase, y no es más que el comportamiento del docente tras un error del educando en el que el docente intenta informar al educando sobre el error (Chaudron 1988, p. 150), proporcionando RC. El hecho de que la mayoría de las veces el docente debe juzgar cómo tratar el error en el mismo momento en el que ocurre, sin pautas previas, dificulta la producción de la RC adecuada. Este trabajo pretende establecer unas pautas a seguir para que el docente sepa cómo actuar dependiendo del error y del alumno, y para ser consistentes con la corrección. La actitud y el estilo del profesor son claves para valorar si se corregirán los errores, cuándo se corregirán y cómo. En el caso del tratamiento del error oral, el tipo de correcciones que se aplicarán dependerá no sólo de la actitud y estilo del profesor, sino del currículo y la metodología empleada, la cantidad de alumnos por clase, la tarea que se esté realizando y del tiempo del que se dispone para dicha tarea.

Como punto de partida para el tratamiento del error, se han de incluir las cinco preguntas empleadas por Hendrickson (1978) en su análisis del tratamiento del error en el aula, y que han servido de referente a especialistas y docentes:

1. ¿Se deben corregir los errores de los aprendices?
2. ¿Cuándo deben ser corregidos los errores?
3. ¿Qué errores deben ser corregidos?
4. ¿Cómo deben ser corregidos los errores?
5. ¿Quién debe hacer la corrección?

Por otro lado, Blanco (2002, p. 17) acentúa lo importante que es que los alumnos se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Blanco estipula que, si el educando es sancionado al cometer errores creará estrategias de defensa y de evasión para prevenir u ocultar los errores, y que no querrán hablar ni escribir por miedo al error. Los errores ocultos son más difíciles de corregir que los errores aparentes, por lo que es crucial que el educando no tenga miedo de cometer errores en público.

De igual forma, en su trabajo *The Significance of Learner's Errors* de 1967, Corder desestigmatiza el error y muestra tres de sus funciones positivas. En primer lugar, muestra al profesor el progreso del aprendiz y lo que le queda por aprender para cumplir el objetivo. En segundo lugar, expone el proceso de aprendizaje o adquisición al investigador especialista en

el tema. Y en tercer lugar, es una herramienta indispensable para el aprendiz del idioma para comprobar sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende.

Ellis (2009), en su trabajo *Corrective Feedback and Teacher Development*, hace una lista de pautas como referencia para docentes a la hora de corregir los errores de los alumnos, para que tengan unas directrices de las que puedan crear su propio criterio de RC. Entre las ideas que menciona en la lista, son de destacar las siguientes: la primera es que los docentes deberían verificar las actitudes de los alumnos hacia la RC, concienciarles sobre el valor de la RC, y negociar sus objetivos juntos, los fines o metas pudiendo variar según el contexto social y situacional; por otra parte, Ellis (2009) afirma que la RC (tanto oral como escrita) funciona, y que por lo tanto, los docentes no deberían temer corregir los errores de sus alumnos, aplicable tanto a fluidez como a precisión; otro de los puntos que menciona es que los docentes deberían asegurarse de que los alumnos saben que están siendo corregidos, cosa que no siempre es evidente en la corrección oral; menciona también que los docentes deberían implementar una variedad de estrategias de RC y adaptar las estrategias según el perfil de cada alumno, lo cual requiere que el docente observe la retroalimentación de la propia retroalimentación que proporciona al alumno, empezando por ejemplo por una forma implícita de corrección, y pasar a una forma de corrección explícita si el alumno no es capaz de autocorregirse; es de destacar asimismo que el docente deberá experimentar con la temporalización de la RC, para saber cuál es el momento idóneo de expresar la corrección; otra de las ideas más relevantes que menciona es que el docente deberá estar dispuesto a corregir el mismo error varias veces, hasta que el aprendiz pueda asimilarlo; por último, Ellis (2009) menciona que el docente deberá saber la medida en que la RC produce ansiedad en el alumno, y asegurarse de que la ansiedad producida es facilitadora y no debilitadora.

Precisamente con el propósito de entender el rol de la ansiedad en el aprendizaje de LE, Younghee Sheen (2008) investigó la correlación entre proporcionar correcciones (del tipo de las modificaciones o *recasts*) y la mejora de la competencia lingüística, tomando como muestra un grupo de sujetos con un alto nivel de ansiedad y otro grupo de sujetos con un bajo nivel de ansiedad y comparando los resultados con situaciones en las que sí se proporcionaba y en las que no se proporcionaba ninguna corrección. La investigación demostró que fue el grupo de sujetos con bajos niveles de ansiedad que había sido corregido mediante las modificaciones el que obtuvo mejores resultados, concluyendo que niveles de ansiedad bajos son más facilitadores que niveles de ansiedad altos, y que entre proporcionar o no RC, era más efectivo proporcionar RC.

Althobaiti (2014) analizó la RC desde el enfoque de la adquisición de una lengua extranjera (LE), y llegó a una *via media* entre el enfoque cognitivo interaccionista (el cual contempla el aprendizaje de una LE como un esfuerzo cognitivo individual) y el enfoque interaccionista social (inspirado en el trabajo de Vygotski, que contempla el aprendizaje como fruto de la interacción con compañeros con mejor dominio de dicha LE). De este modo, nos propone unas directrices para perfilar la RC aunando ambas perspectivas (Althobaiti, 2014, traducción propia):

- La retroalimentación correctiva (RC) debe ser del tipo que rete a los alumnos a llegar a adquirir niveles más altos de precisión y fluidez
- La RC debería desarrollar la capacidad de los alumnos de detectar la función correctiva de la estrategia empleada
- La RC debería dirigir la atención de los alumnos a aspectos lingüísticos que no dominan
- La RC debería proporcionar la información adecuada para que los alumnos puedan comparar sus errores con las formas correctas
- La RC debería variar según el contexto, pues las necesidades de los alumnos serán diferentes
- La RC debería estar ajustada para hacer frente a las competencias y personalidades diferentes de los alumnos
- La RC no debería ser exagerada o empleada demasiado a menudo, pues no todos los errores necesitan ser corregidos
- La RC no debería ser proporcionada exclusivamente por los docentes, pues los alumnos pueden participar en las correcciones también
- La RC no debería estar tan simplificada que limitara la capacidad de observación de la precisión y fluidez del idioma

2.5 La retroalimentación correctiva

La retroalimentación correctiva trata de indicar al aprendiz, directa o indirectamente, que ha habido una falta o error en la producción de la lengua meta. El fin de este trabajo es precisamente el de valorar el tratamiento del error para optimizar la retroalimentación que se proporcionará a cada estudiante en cada situación.

Como ya analizaremos más adelante, las técnicas de corrección pueden ser tanto implícitas como explícitas, y es de particular importancia el estilo del docente a la hora de enfocar la RC. Según Fernández (1995) debe ser el mismo alumno quien indague sobre el error, sin que el docente le proporcione la explicación directamente, pues «la acción didáctica debe llevar al

aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis » Fernández (1995, p. 212).

En cuanto a los tipos de correcciones, dentro del marco de formas de proporcionar retroalimentación correctiva, se han de considerar las siguientes tomando en cuenta el sujeto que corrige (extraído de Hernández Méndez Edith et al., 2010):

1. Autocorrección: el educando es consciente de la falta y se autocorrige. Es una de las correcciones mejor percibidas por los alumnos, puesto que no pone en riesgo su imagen.
2. Corrección de compañeros: los estudiantes se corrigen los unos a los otros al interactuar cara a cara, lo cual les ayuda a proteger su ego, a aumentar la seguridad que tienen en sí mismos y a ser más independientes.
3. Corrección del docente: el docente es percibido como alguien que domina la lengua extranjera, y este corrige el error explicando el por qué de la falta.

Otro aspecto a tener en consideración a la hora de analizar el tipo de correcciones existentes será ver si la corrección es implícita o explícita:

1. Corrección implícita (Schachter, 1991, extraído de Lyster y Ranta, 1997): se le indica el error al educando, se le explica por qué es incorrecto lo dicho, y se le comunica la forma correcta.
2. Corrección explícita (Schachter, 1991, extraído de Lyster y Ranta, 1997): se trata de opciones como pedirle al educando que repita lo dicho, solicitándole que clarifique lo dicho, que el educador repita lo dicho pero con la forma correcta, simplemente no decir nada o indicarle que ha habido algo confuso mediante la expresión facial o lenguaje corporal.

En tercer lugar, se verán qué técnicas existen para proporcionar retroalimentación correctiva según Lyster y Ranta (2007) (traducción propia):

1. La corrección explícita (*explicit correction*) se refiere a proporcionar la forma correcta indicando claramente al alumno que ha cometido un error, expresando al alumno que lo que ha dicho es incorrecto (ej. “Quieres decir”, “Deberías decir”).
2. La modificación o reformulación (*recast*) supone que el docente reformule o modifique todo o parte de la producción oral del alumno, salvo el error. Lynster y Ranta (2007) emplean el término *recast* empleando la terminología de Doughty (1994a, 1994b) pero otros especialistas se refieren al mismo concepto con el término *paraphrase*, siguiente el

modelo de COLT, y Chaudron (1977) emplea la estructura *repetition with change* para referirse a las modificaciones. Lynnsater y Ranta (2007) consideran que las modificaciones son implícitas porque no indican al alumno que ha habido un error (no emplean estructuras como “quieres decir”, “emplea esta palabra”, “deberías decir”). Las modificaciones pueden incluir traducciones, cuando el alumno haya empleado su lengua materna.

3. La solicitud de aclaración (*clarification request*) indica al alumno que su producción oral no ha sido entendida o que la frase u oración no está bien construida y que requiere una repetición o reformulación. Este tipo de RC es aplicable a errores de expresión como errores de precisión. Las estructuras para expresar la solicitud de aclaración pueden ser frases como “¿disculpe?” o “¿qué quiere decir con X?”.
4. La retroalimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*) implica comentarios, información, o preguntas relacionadas con la corrección de las producciones orales de los alumnos, sin proporcionar la forma correcta explícitamente. Comentarios metalingüísticos indican que ha habido un error en algún sitio (ej. “hay un error”, “¿puedes buscar el error?”, “eso no se dice en este idioma”, “no, eso no”). La retroalimentación metalingüística normalmente proporciona información sobre la gramática relacionada con el error (ej. “es masculino”) o una definición en caso de tratarse de errores lexicales, y las preguntas metalingüísticas apuntan también a la naturaleza del error pero intentan sacar información al alumno.
5. La inducción (*elicitation*) se refiere a las técnicas que emplean los docentes para obtener información del estudiante. Existen tres técnicas principales. La primera consiste en que el docente solicite al alumno que complete su producción parándose estratégicamente en el momento en que quiere que el alumno “complete el vacío”. Este tipo de estrategia inductiva puede estar precedido por una repetición del error o por algún comentario metalingüístico como “no, eso no. Es un...”. La segunda técnica de inductiva consiste en hacer preguntas para sonsacar la forma correcta, excluyendo preguntas de respuesta meramente afirmativa o negativa (ej. “¿Cómo se dice eso?”, “¿Cómo se dice eso en francés?”). En tercer lugar, está la técnica de solicitar al alumno que reformule su producción oral.
6. La repetición (*repetition*) hace referencia a que el docente repita las producciones orales incorrectas de los alumnos. En la mayoría de las veces, los docentes modifican la entonación para resaltar el error.

Lyster y Ranta (2007) analizaron también tipos de RC que incluyen varias técnicas que denominaron *retroalimentación múltiple*, y observaron que salvo en el caso de las modificaciones, los docentes combinan el resto de las técnicas de RC con las repeticiones.

Al investigar la relación entre los comportamientos de los enseñantes y los logros de los alumnos, Díaz Martínez (1998) cita a Ramírez y Stromquist (1979), por haber analizado la relación entre las estrategias de corrección de los docentes y los resultados de los alumnos, encontrando que si bien la corrección abierta de los errores gramaticales estaba relacionada con los logros de los alumnos, la corrección de los errores de pronunciación era contraproducente para el rendimiento del estudiante. Y es que dadas las dificultades que implica enseñar fonética en el aula de Secundaria, las estrategias empleadas con mayor frecuencia para la corrección de la pronunciación son las repeticiones, y estas no garantizan un aprendizaje exitoso ni promueven la habilidad comunicativa. Según sugiere Díaz Martínez (1998), las repeticiones pueden incluso llegar a paralizar la comunicación, coincidiendo en este punto con la hipótesis de Truscott (1999) de que ciertos tipos de corrección pueden interrumpir la acción comunicativa.

Como ya se ha mencionado, la eficacia de estos tipos de retroalimentación correctiva depende del grado en que provoquen la asimilación de la estructura correcta en el alumno (El Tatawy, 2002). Lyster y Ranta (1997) investigaron este campo con el fin de saber qué técnicas de RC se emplean más en las aulas de lenguas extranjeras, y cuáles son las más eficaces, comparando distintas técnicas de RC empleadas por profesores de francés en cuatro aulas de Educación Primaria. Tras analizar 18,3 horas de interacción en el aula, concluyeron que la modificación fue la técnica más empleada (55%), seguida de la inducción (14%), de las peticiones de clarificación (11%), de la retroalimentación metalingüística (8%), la corrección explícita (7%) y por último la repetición del error (5%). Sin embargo, basándose en la asimilación de las correcciones, Lyster y Ranta (1997) encontraron que, aunque fuera la más empleada, la estrategia de la modificación era la menos efectiva, con un porcentaje de asimilación del 31% (lo cual significa que la asimilación resultó satisfactoria el 31% de los casos), seguida por la corrección explícita, la cual produjo una asimilación del 50%. Se demostró que las técnicas más eficaces eran las repeticiones, con un índice de asimilación del 78%, la retroalimentación metalingüística con un índice de asimilación del 86%, las peticiones de clarificación con un índice del 88%, y la técnica más eficiente resultó ser la inducción (referida como *elicitation* en el estudio), con un índice de asimilación del 100%. Según Lyster y Ranta (2007) los tipos de RC que generan la reparación del error o la asimilación de la corrección son justamente los tipos que permiten una negociación de forma entre el alumno y el docente, esto es, la inducción, la retroalimentación metalingüística, las

peticiones de clarificación y la repetición. De todas las técnicas, la inducción y la retroalimentación metalingüística resultaron ser especialmente efectivas para generar la reparación del error, seguidos de las peticiones de clarificación.

Partiendo de esta exposición de técnicas de corrección o de tipos de retroalimentación correctiva, se deberá llegar a valorar cuál es la más eficaz para cada situación. Tal y como se ha mencionado, la eficacia de la retroalimentación correctiva reside en la asimilación de la corrección por parte del alumno según El Tatawy (2002), y concluye que las técnicas de RC que requieren una explicación (peticiones de clarificación y preguntas de comprensión) son más efectivas que aquellas técnicas que no requieren explicación (modificaciones, por ejemplo).

2.6 Actitudes de los estudiantes ante las correcciones

La percepción y las actitudes hacia el error y hacia la corrección varían según la época, la cultura y el individuo en la que se dé, y muestra de ello el estudio de Akemi Katayama (2007), en el que concluyó que los estudiantes estadounidenses del japonés tenían una actitud más positiva en cuanto a las correcciones orales que los estudiantes japoneses del inglés. No obstante, las actitudes no son innatas sino adquiridas, y a pesar de ser relativamente durables son factibles a ser modificadas por influencias externas (Muchnik y Seidman, 1983, p.2, citado en Méndez, 2008). La actitud de los docentes hacia las correcciones influye indiscutiblemente sobre la actitud de sus alumnos, pudiendo provocar emociones como la aceptación o el rechazo, por lo que el docente deberá ser plenamente consciente de la actitud que quiere mantener al tratar los errores de sus alumnos. Sin embargo, la percepción de la crítica del docente o de los compañeros que puede tener el alumno que comete errores no depende exclusivamente de la actitud que muestre el profesor, pues con frecuencia la crítica externa que percibe el alumno no es más que el reflejo de su crítica interna: “internamente, la crítica y la actuación de uno mismo pueden estar en conflicto: el aprendiente realiza algo ‘erróneamente’ y se hace crítico con su propio error. Externamente, el aprendiente percibe a los otros ejerciendo su crítica, incluso juzgando su persona, cuando se equivoca en una segunda lengua” (Brown 1987, extraído de Díaz Martínez, 1998). El estudio realizado por Martínez Agudo (2013) reveló que los alumnos se sentían incómodos al cometer errores orales pero no les molestaba que se les corrigiera los errores; al contrario, encontraban muy útiles las correcciones orales. No obstante, declararon que les molestaba no entender las correcciones que les hacía el docente. Las observaciones de Martínez Agudo (2013) coinciden con estudios previos en que la retroalimentación correctiva, cuando frecuente, puede dañar los sentimientos de los alumnos y entorpecer el proceso de aprendizaje.

2.7 Actitudes de los docentes ante los errores

Las creencias y actitudes de los docentes hacia el error inciden directamente en sus alumnos, es por ello que los docentes deben actuar con particular cuidado en este aspecto, pues la concepción de la RC de los alumnos depende de variables como su cultura, época, creencias, experiencias previas y también de los docentes que hayan tenido. Roncel Vega (2008) hace alusión al estudio de McIntyre (1996) para subrayar la importancia de la actitud y estilo del docente en el éxito del estudiante de un idioma extranjero: “McIntyre (1996) pone a prueba el modelo de adquisición de una Lengua Extranjera (LE) de Gardner (1985) y encuentra que rasgos como la extraversión, la empatía, la estabilidad emocional, las actitudes hacia la LE y la motivación desempeñan un papel determinante durante el proceso de instrucción”, Roncel Vega (2008). En esta línea de investigación, el estudio de Díaz Martínez (1998), basado en el análisis de un diario introspectivo, indica que la falta de afectividad y empatía del docente ante los errores de pronunciación oral produce desmotivación, falta de receptividad y rebeldía.

Rosenthal (1974), al analizar el comportamiento del docente, distingue cuatro categorías, entre las que se encuentra el factor de la afectividad: el clima socioemocional que promueve el docente, el *input* que proporciona a los alumnos, el *output* que surge y la retroalimentación afectiva que ofrece. Al referirse a la retroalimentación afectiva, valora tres aspectos: la cantidad de crítica, la cantidad de elogios y el enfado o compasión mostrada tras la producción de errores. A primera vista, podría parecer que la crítica acompañada de estímulos positivos y los elogios incidirían positivamente en los alumnos. Sin embargo, Rosenthal (1974) precisa que los elogios podrían tener el efecto contrario, produciendo resultados indeseados: los elogios en actividades sencillas podrían dar a pensar al alumno que el docente tiene expectativas bajas de su capacidad. Como resultado, elogiar al alumno en tareas fáciles podría bajar la confianza que tiene en sí mismo. En su estudio de 1999, Dweck confirma la hipótesis de Rosenthal (1974), y alerta a los educadores de los riesgos de los elogios. Del mismo modo, aunque parezca que va en contra de toda lógica, criticar al alumno cuando no rinde bien, bajo ciertas circunstancias, puede dar a entender que el docente tiene expectativas altas sobre la capacidad del alumno y así reforzar la confianza que el alumno tiene en sí mismo.

En cuanto a la expresión de la corrección o la crítica al alumno, a menudo suelen ir acompañados de compasión o enfado. Rosenthal (1974) indica que los niños de incluso seis años entienden que el enfado surge cuando el error de alguien es atribuido a errores

controlables, como falta de esfuerzo, y que a la edad de nueve años, los niños entienden que la compasión surge cuando el error es atribuido a causas no controlables. Graham concluyó (1984) tras un experimento que expresar compasión o lástima, normalmente empleada para proteger los sentimientos de los alumnos, podría tener el efecto contrario: los alumnos a los que se les expresaba compasión al hacer algo mal atribuían el error a la falta de capacidad, mientras que los que eran reprendidos asociaban su error a la falta de esfuerzo. Además, los alumnos que eran tratados con compasión tenían peores expectativas de éxito que los que eran reprendidos. Con la mera expresión de una emoción como la compasión o el enfado, el docente puede influir en la percepción del alumno de la causa de su error, y la compasión mostró tener los efectos más negativos.

3. Discusión

Como se puede observar en el marco teórico de este estudio bibliográfico, el tratamiento del error en el aula de inglés en la ESO y en situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras en otros contextos es un fenómeno muy debatido y la ausencia de un acuerdo general para establecer unos principios universales de actuación ante el error dificulta mucho la formación de los docentes al respecto. A pesar de ser conscientes de la complejidad de dicha realidad, el presente trabajo intenta asentar las bases de la RC en el aula de inglés de la ESO.

Como punto de partida de la discusión, se mencionarán aspectos en los que existe un acuerdo general. Un punto muy interesante en el que existe cierto acuerdo entre especialistas es la matización de Corder (1983) sobre la diferencia entre faltas y errores, poco debatido, así como la aportación de Selinker (1983) en el que sugiere que no es necesario corregir faltas que surgen de las dificultades en el desempeño de la producción oral en una LE, por situaciones desfavorables para el aprendiz de la lengua. La literatura sobre cómo tratar estas faltas concuerda al menos sobre este punto: no es necesario proporcionar RC cuando el docente sabe que el alumno ha cometido una falta debido al cansancio, a la ansiedad, a la inhibición o a la falta de concentración, siendo recomendable pasar por alto el error y enfocar la atención en la tarea comunicativa. Lo difícil de tolerar las faltas reside, en realidad, en saber distinguir un error de una falta, lo cual requiere la observación a corto y largo plazo de los errores y faltas de los alumnos por parte del docente.

Existe también un consenso en términos generales en cuanto al origen de los errores, que consiste en aceptar la compatibilidad de las teorías existentes en la actualidad, es decir, aceptar que la teoría débil o moderada del análisis contrastivo (AC), la teoría del análisis de errores (AE), la interlengua (IL) y la teoría del error afectivo (EA) son compatibles entre sí. Elaborando las implicaciones que supone que estas teorías sean compatibles, se podría decir que se acepta que el aprendiz de una LE se basa en estructuras de su lengua materna al aprender una segunda lengua, y que cuando esta difiere de la lengua meta surgen errores en dicha lengua meta. Se entiende también que esta interferencia no es la única fuente de los errores del aprendiz, sino que existen errores que provienen en cierto modo de la misma lengua meta, los denominados errores intralingüísticos, que originan de las carencias del aprendiz en cuanto a las reglas y estructuras de la lengua meta. Se asume también que el aprendiz de una LE emplea un sistema lingüístico a caballo entre su lengua materna y la lengua meta, conocida como interlengua (IL) y que este sistema cambia constantemente a medida que el aprendiz aprende las estructuras y principios de la lengua meta. Por último, se acepta igualmente, que existe un tipo de error denominado error afectivo (Roncel Vega,

2008; Krashen 1982) que surge de los obstáculos en el desempeño en la LE, de situaciones desfavorables como un estado de ansiedad debilitadora, inhibición, timidez, falta de concentración o lapsos de memoria.

La pregunta de si se deben corregir los errores o lo que es lo mismo, si se ha de proporcionar retroalimentación correctiva suscita más desacuerdo en la comunidad de lingüistas y pedagogos. Por una parte, Truscott (1999), Harmer (1983) y otros especialistas consideran que proporcionar RC interrumpe la actividad comunicativa y que no mejora necesariamente la competencia lingüística de los alumnos, concluyendo que sería conveniente emplear ese tiempo para tareas más productivas. Por otra parte, Cathcart y Olsen (1976), Martínez Agudo (2013), Dilek Fidan (2015) y Ellis (2009) declaran que la RC es muy útil en el proceso de aprendizaje de una LE. Una vez se decide sobre la corrección o no corrección de los errores, ha de determinarse en qué momento de la producción oral del alumno se proporcionará la RC, punto sobre el que hay un claro desacuerdo entre especialistas. En términos generales, los expertos coinciden en que es mejor proporcionar la RC oral una vez el alumno haya terminado su oración o unidad de producción oral, y sin embargo, el estudio de Fidan (2015) concluye que la mayoría de los alumnos prefieren ser corregidos inmediatamente.

En lo que se refiere al tratamiento de los errores, las propuestas de los especialistas varían mucho dependiendo del enfoque del que analicen el tema, si bien es cierto que la mayoría de los expertos coinciden en algunas de sus propuestas. Por su parte, Ellis (2009) ofrece unas claves para tratar el error, señalando que los docentes deben cumplir las siguientes condiciones al proporcionar RC: asegurarse de que los alumnos saben que están siendo corregidos; implementar una variedad de estrategias de RC y adaptar las estrategias según el perfil de cada alumno; experimentar con la temporalización de la RC e identificar el momento idóneo para expresar la corrección; estar preparado a corregir el mismo error varias veces; saber la medida en que la RC produce ansiedad en el alumno, y asegurarse de que la ansiedad producida es facilitadora y no debilitadora. Athobaiti (2014) coincide con Ellis (2009) en que la RC debe adaptarse al contexto, pues las necesidades de los alumnos son diferentes y ajustarse para hacer frente a las competencias y personalidades diferentes de los alumnos. Además, Athobaiti (2014) ofrece más pautas para definir cómo debería ser la RC idónea, estableciendo que la RC debe: retar a los alumnos a llegar a adquirir niveles más altos de precisión y fluidez; desarrollar la capacidad de los alumnos de detectar la función correctiva de la estrategia empleada; centrar la atención de los alumnos en aspectos lingüísticos que no dominan; proporcionar la información adecuada para que los alumnos puedan comparar sus errores con las formas correctas; ser limitada, pues no todo los errores

necesitan ser corregidos; ser proporcionada tanto por docentes como por alumnos; desarrollar la capacidad de observación de la precisión y fluidez del idioma.

Con respecto a la eficacia de la RC, El Tatawy (2002) señala que las técnicas de RC que requieren una explicación, como las peticiones de clarificación o las preguntas de comprensión, son más eficaces que aquellas técnicas que no requieren explicación, por ejemplo, las modificaciones. Fernández (1995, p. 212) expresa de otra forma la misma idea al decir que debe ser el mismo alumno quien indague sobre el error, sin que el docente le proporcione la explicación directamente, pues el alumno debe «analizar la causa y reorganizar sus hipótesis», es decir, aconseja el uso de técnicas que requieren una explicación y análisis del error. Lyster y Ranta (2007) llegaron a la misma conclusión tras muchas horas de observación y análisis en cuatro aulas distintas de francés como LE en Educación Primaria, afirmando que los tipos de RC que generan la reparación del error o la asimilación de la corrección son justamente los tipos que permiten una negociación de forma entre el alumno y el docente (la inducción, la retroalimentación metalingüística, las peticiones de clarificación y la repetición). Desafortunadamente, encontraron también que la técnica de RC empleada por antonomasia era la modificación, aun siendo la RC menos efectiva.

En lo relativo a la actitud de los alumnos frente a los errores y a recibir RC, es transcendental asegurarse de que el alumno tiene una actitud positiva hacia ser corregido, pues la RC será más enriquecedora en la medida en que el alumno sepa aceptar la corrección y valerse de ella para mejorar su competencia lingüística. Por todo ello, es clave que el docente sea consistente y natural al tratar los errores, para ofrecer un modelo del que puedan inspirarse sus alumnos, teniendo en consideración que las actitudes pueden ser modificadas por factores externos (Muchnik y Seidman, 1983, p. 2, citado en Méndez 2008); he ahí el rol del docente. Siguiendo con la actitud de los alumnos frente a los errores, se ha demostrado que la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras percibe las correcciones como algo útil y positivo (Doughty y Varela (1998), Lyster y Ranta (1997) y Spada y Lightbown (1993), citados en Schaffer, 2005; Cathcart y Olsen (1976), Martínez Agudo (2013), Dilek Fidan (2015)), aunque la mayoría de ellos se sienten incómodos al recibir RC (Martínez Agudo, 2013), por lo que el docente tendrá que experimentar para averiguar cómo hacerles sentirse cómodos al recibir RC. El docente deberá intentar que el filtro afectivo como descrito por Krashen (1982) no suponga un obstáculo para sus alumnos, intentado transmitir que cometer errores no es algo de lo que se deban avergonzar, y proyectando tolerancia hacia errores y faltas. Provocar la desinhibición de alumnos tímidos es un trabajo arduo y muchas veces infructuoso, pues dependiendo de los rasgos cognitivos y afectivos de los alumnos requerirá más tiempo y

atención del que dispone el docente durante el curso escolar, de manera que el docente tendrá que aceptar trabajar con alumnos tímidos a quienes la RC oral pueda provocar demasiada ansiedad.

En lo que respecta a las actitudes de los docentes, al tener la responsabilidad de inspirar una buena actitud hacia la RC, deben tener sumo cuidado con la actitud que proyectan. McIntyre, 1996, citado en Roncel Vega (2008) opina que “rasgos como la extraversión, la empatía, la estabilidad emocional, las actitudes hacia la LE y la motivación desempeñan un papel determinante durante el proceso de instrucción” y que “la ansiedad contribuye a que el estudiante reaccione negativamente en contextos de aprendizaje y estas experiencias crean dificultades en el procesamiento cognitivo de los contenidos”. Queda claro que el docente deberá transmitir una actitud positiva hacia la corrección del error, desde la estabilidad emocional y la empatía.

4. Conclusiones

En este cuarto apartado se presentarán las conclusiones extraídas de la discusión, enfocadas a su vez a los objetivos planteados en la introducción.

Respondiendo al primer objetivo, el cual consistía en identificar la corriente principal actual sobre la concepción del error, decir que hoy en día existe una visión compartida del error como componente natural y útil en el proceso de aprendizaje de una LE, visión que toma fuerza tras la publicación de *The Significance of Learners' Errors* de Corder en 1967, en el que desestigmatiza el error y le atribuye funciones positivas. En la actualidad, la gran mayoría de los estudios consideran que la RC bien formulada contribuye positivamente en el proceso de aprendizaje del alumno.

Para cumplir el segundo objetivo, que tiene como propósito definir las variables a tener en consideración al ofrecer RC al alumno, se han estimado los rasgos cognitivos y afectivos del alumno por un lado y las creencias del alumno acerca del error y de la corrección.

El tercer objetivo pretendía exponer las estrategias existentes para proporcionar RC al alumno y valorar cuáles son las más eficaces. Aludiendo a dicho objetivo, se han expuesto las estrategias que describen Lyster y Ranta (2007) y que han servido de referente a tantos lingüistas, siendo estas la corrección explícita, la modificación o reformulación, la solicitud de aclaración, la retroalimentación metalingüística, la inducción y la repetición. Las estrategias más eficaces para proporcionar RC han resultado ser, en primer lugar la técnica de la inducción (100% de asimilación), seguida de las peticiones de clarificación (88% de asimilación), la retroalimentación metalingüística (86% de asimilación) y las repeticiones (78% de asimilación) según Lyster y Ranta (2007). Expertos en la materia (El Tatawy (2002), Fernández (1995), Lyster y Ranta (2007) y otros) coinciden en que las técnicas más eficaces son aquellas que requieren una reflexión por parte del alumno, como la inducción y las peticiones de clarificación. Por otra parte, en lo que concierne el aspecto afectivo al expresar la RC, la esencia de manejar la afectividad se halla en conocer a los alumnos, saber la autoimagen que el alumno tiene de sí mismo y el empeño que ha puesto en realizar cada tarea, para decidir si la RC será expresada en modo de regaño o no, o si se le felicitará al realizar bien las tareas.

El cuarto y último objetivo propone ofrecer unas líneas directrices para que docentes de lenguas extranjeras tengan una referencia al proporcionar RC a sus alumnos. Tras haber

analizado con detenimiento los estudios de otros lingüistas en la parte del marco teórico, se ha concluido que la RC esté bien formulada supone:

- Corregir solo errores, no faltas producidas por la falta de concentración, cansancio, timidez o ansiedad, pues no reflejan una falta de conocimiento, y por lo tanto sería innecesario corregirlos, pues esto sólo lograría interrumpir la acción comunicativa
- Emplear técnicas de corrección que requieran la reflexión del alumno sobre su error, como técnicas de inducción, peticiones de clarificación y retroalimentación metalingüística
- Asegurarse de que los alumnos entienden qué es lo que se le está corrigiendo
- No desviar la atención de la tarea comunicativa
- Experimentar e identificar en qué momento de la tarea conviene proporcionar la RC
- No abusar de la RC; proporcionarlo sólo cuando sea necesario, i.e. para evitar que se fosilicen elementos incorrectos en las IL de los alumnos
- Los errores que dificulten la acción comunicativa tendrán prioridad sobre los demás (Hendrickson, 1978)
- Comunicar la RC con afectividad y estímulos positivos, sin dañar la autoimagen del alumno, ayudándoles a verse a sí mismos positivamente y seguros de sí mismos
- No abusar de los elogios por el efecto negativo que pueden tener
- Tener muy en cuenta las características individuales de cada alumno para saber si el alumno se ha esforzado o no y así decidir si felicitarle o no
- Tener muy en cuenta que la RC no debe generar ansiedad debilitadora en el alumno, sino ansiedad facilitadora

4.1 Limitaciones y prospectiva

El término retroalimentación correctiva (RC) que tanto se ha empleado en este trabajo designa originalmente a cualquier tipo de retroalimentación que tenga como objetivo mostrar al alumno que la estructura producida no respeta las normas de la lengua meta; no obstante, este trabajo se limita a analizar la retroalimentación correctiva de carácter oral, por lo que el acrónimo RC empleado en esta revisión bibliográfica en realidad denomina exclusivamente la retroalimentación correctiva oral. Del mismo modo, como ya se ha indicado en una nota de pie de página, el término error ha sido empleado en su sentido más amplio, abarcando tanto errores como faltas, a pesar de que se reconoce la diferencia entre ambos términos.

Por otro lado, desafortunadamente las limitaciones de tiempo han impedido que la revisión bibliográfica fuera lo suficientemente exhaustiva como para analizar con más profundidad los estudios realizados en este ámbito con anterioridad así como para reconocer el trabajo de otros tantos especialistas a los que me hubiera gustado incluir en este trabajo.

Con respecto a la orientación del trabajo, de la amplia variedad de enfoques que existe en torno al análisis de la RC (enfoques de lingüistas que consideran la corrección de errores como aportaciones negativas, consideradas como reparaciones por analistas de discurso, como retroalimentación negativa por psicólogos, como retroalimentación correctiva por docentes de lenguas extranjeras) este trabajo se centra en la forma de la retroalimentación correctiva oral ideal analizada por y destinada a especialistas en la adquisición de lenguas extranjeras; es decir, se ha limitado a analizar los errores y las correcciones con el fin de proporcionar la retroalimentación correctiva oral adecuada desde la perspectiva de la mejora de la pedagogía y destinada a docentes de lenguas extranjeras.

En cuanto a la prospectiva, las investigaciones futuras serán determinantes para encauzar el diseño de la retroalimentación correctiva, y en particular el empleo de las nuevas tecnologías en la adquisición de lenguas extranjeras tendrá un rol clave, entre otros por permitir reunir el corpus digital que posibilitará analizar muestras mucho más amplias de errores orales y escritos de alumnos de lenguas extranjeras.

5. Referencias bibliográficas

Ajmal Gulzar M. et al. (2013). Constructive Feedback: An Effective Constituent for Eradicating Impediments in Writing Skills. *English Language Teaching*, 6(8). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n8p21>

Al-Faki, I. M. (2003). Techniques Used by Teachers in Correcting Students' Oral Errors in an Omani Boys School. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1770-1783.

Althobaiti, N. (2014). "Corrective Feedback: A Bridge between Cognitive Interactionist and Social Interactionist Perspectives". *American Journal of Educational Research*, 2(10), 950-954.

Blanco Picado, A. I. (2002). Instituto Cervantes en Varsovia. Artículo en línea http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html

Bustos et al. (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones. ISBN: 84-934489-7-4.

Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 459-480. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3586980>

Chaudron, C. (1977). Teachers' Priorities in Correcting Learners' Errors in French Immersion Classes. *Working Papers on Bilingualism*, 12. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED135232>

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Nueva York, Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon. Reprint. New York: New Press, 1998.

Corder, S.P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, 166-167.

Díaz Martínez, J. (1998). *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario*. (Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona).

Recuperada de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_01/2004_BV_01_01Diaz_Martinez.pdf?documentId=0901e72b80e41606

Dweck, C. S. (1999). Caution-Praise Can Be Dangerous. *American Educator*. Recuperado de <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/PraiseSpring99.pdf>

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*. Recuperado de <http://www.escholarship.org/uc/item/2504d6w3>

El Tatawy, M. (2002). *Corrective Feedback in Second Language Acquisition*. Teachers College, Columbia University. Recuperado de <http://tesolal.columbia.edu/article/corrective-feedback-in-sla/>

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.

Fernández, S. L. (1995): Errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera, *Didáctica* 7, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 203-216.

Fernández de Amo, M. (2008): Una visión afectiva del error oral en el aula de inglés. Revista digital, *Práctica Docente*, 9, 39-48.

Fidan, D. (2015). Learners' preferences of oral corrective feedback: An example of Turkish as a foreign language learners. *Academic Journals*. 10(9), 1311-1317. Recuperado de <http://www.academicjournals.org/ERR>

Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London: Longman. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publications/PublicPostFileLoader.html?id=53c8bdf6d4c1185f198b45b9&key=b79a1a24-bc57-440a-9c05-38287944ba81>

Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-388. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2307/326176>

Hernández Méndez et al. (2010). Oral Corrective Feedback : Some Ways to Go About it. *Foro de Estudios en Lenguas Internacional*

Katayama, A. (2007). Learners' perceptions toward oral error correction. K. Bradford-Watts, *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. Recuperado de <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2006/E117.pdf>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Recuperado de (edición online 2009) http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michigan 1957, tenth printing 1971.

Li, S. (2014). Oral corrective feedback. *ELT JOURNAL*, 68(2), 196.

Lightbown & Spada (2006). *How Languages Are Learned*. New York: Oxford University Press.

Lyster, R. (1998). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.

Lyster & Ranta (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

MacDonald Lightbound, Penny (2005). An analysis of interlanguage errors in synchronous/asynchronous intercultural communication exchanges. Universidad de Valencia, Servei de Publicacions.

Martín, M. A. (2004). *Análisis de errores de la interlingua de español en estudiantes italianos*. Tesis de Máster de la Universidad de Salamanca.

Martínez Agudo, J. D. (2013). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 265-278.

Méndez R. (2008). Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español. Universidad de León.

Muñoz Luna, R. (2010). Interlanguage in undergraduates' academic English: Preliminary results from written script analysis. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 60-73.

Nel Norma & Swanepoel Elana. (2010). Do the language errors of ESL teachers affect their learners? *Per Linguam* 2010, 26(1),47-60.

Pooneh, H. (2012) Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583-1589.

Reyes Cruz M.R. & Hernández E. (2012). *Teacher's Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms*. Universidad Nacional de Colombia. 14(2) 63.

Rezaei et al. (2011). Corrective Feedback in SLA: Classroom Practice and Future Directions. *International Journal of English Linguistics*, 1(1). Recuperado de www.ccsenet.org/ijel

Roncel Vega, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *Revista de Didáctica ELE*, 7.

Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Pub.

Santos, I. & Chaparro, M. (2014). Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, 111-135. Recuperado de <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>

Santos, I. & Alexopoulou, A. (2014). Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 26, 429-446. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46845/43957>

Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.

Schaffer, D. E. (2005). To Correct or Not to Correct? Is Oral Error Correction Effective? *The Internet TEFL Journal*. 54.

Sheen, Y. (2008), Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning*, 58, 835–874. doi: 10.1111/j. 1467-9922.2008.00480.x Resumen recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2008.00480.x/abstract>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3).

Skinner, B. F. (1975). *Registro Acumulativo*. Barcelona: Fontanella.

Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *The Canadian Modern Language Review* 55, 4, 437-455.