Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 299-312

El *feedback* correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares

Beatriz Ferrería Durán
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

1. Breve recorrido por la evolución histórica en el paradigma de error

Uno de los roles propios del profesor de segundas lenguas que más ha invitado a la reflexión de investigadores y docentes es la corrección de errores. Decía Sonsoles Fernández que «La preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas». (Fernández, 95). Y fruto de esa preocupación es el cambio que se ha manifestado en el paradigma de error desde mitad del pasado siglo hasta nuestros días.

Así, en la década de los cincuenta, el análisis contrastivo consideraba el error como el producto de los malos hábitos adquiridos por los aprendices. Al respecto, mantenía Lado que: «(...) es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán, comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se están aprendiendo con la lengua y cultura del estudiante». (Lado, 1957). Por ello, esta corriente, apoyada sobre las teorías conductistas, proponía crear un método de instrucción lingüística que, pronosticando los errores, evitara que el aprendiz incurriera en ellos. Y, según este paradigma los errores se producían, en todo caso, por el influjo –la interferencia– de la lengua madre sobre la lengua meta, por lo que «Mientras mayor sea la diferencia entre dos sistemas... mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia». (Weinreich, 1953:1). Además, la metodología de enseñanza-aprendizaje que proponía se basaba en la recitación memorística de una serie de baterías de frases que al recibir un estímulo positivo llegaran a fijarse de manera correcta.

EXEMPLAR AUTORA
USC

Sin embargo, esta teoría pronto se demostró inapropiada, por parcial, ya que en ningún momento consideraba el carácter creativo de la lengua: bajo sus principios, el hablante es considerado como parte pasiva del proceso de aprendizaje, pasando por alto que no todas las producciones lingüísticas son fruto de la imitación, sino que el proceso de adquisición de una lengua extranjera es un hecho complejo en el que intervienen múltiples procesos y mecanismos cuyas causas apenas estamos empezando a descubrir hoy en día.

A medida que los postulados del análisis contrastivo pierden aceptación, el análisis de errores centra sus esfuerzos en saber las causas por las cuales se producían dichos errores. La metodología de trabajo consistía en identificar los errores, clasificarlos, determinar su origen –es decir, las estrategias o mecanismos que los producían, entre los cuales podía hallarse la interferencia de la L1 o de otra 2L–, y por último, buscar las terapias que trataran de solventar estos errores.

La mayor revolución que introdujo esta corriente fue el conferirle, por primera vez, un cierto carácter positivo al error, ya que, estos pasaron a ser visto como índices que aportaban información sobre el proceso de aprendizaje del aprendiz.

Con los estudios de interlengua (IL) se asume que los errores son algo inevitable y necesario para el aprendizaje (Selinker, 1972). La atención ya no se centrará en los errores en exclusiva, sino en la lengua de los aprendices en su totalidad –en toda la interlengua–. Al analizarse la interlengua se concluye que esta constituye un sistema propio, provisional y transitorio. Además, esta interlengua es idiosincrática de cada aprendiz.

Bajo el paradigma de la interlengua los errores cobran, de nuevo, un especial interés, ya que se observa en ellos una triple función: en primer lugar, permiten conocer al docente el nivel en el que se encuentra un estudiante en un momento dado; en segundo lugar, ofrece al investigador información sobre las estrategias de aprendizaje que usa el aprendiz para adquirir lengua y; por último, desde el punto de vista del alumno, le permite saber cuáles son los contenidos que debe reforzar y le ayuda a planificar su aprendizaje en base a los objetivos que aún debe conseguir. (Corder, 1981).

Con la evolución acaecida en el paradigma de error –y, especialmente, desde la aparición de los enfoques comunicativos–, se podría afirmar que, en la actualidad, la actitud mostrada ante el error es mucho más abierta y tolerante, si bien, es preciso todavía resolver algunas cuestiones respecto al tratamiento que se debe dar al error en el aula de lenguas extranjeras (LE).

En concreto, pese a que existen algunos buenos estudios al respecto (Lyster y Ranta, 1997; Doughty & Varela, 1998; Lyster, 1998; Doughty, Izumi, Maciukaite & Zapata, 1999; Doughty, 2001; Ferreira, 2006), encontramos todavía muchas

EXEMPLAR AUTORA
USC

dudas sobre cuáles son las mejores fórmulas para que el aprendiz supere sus errores y mejore progresivamente su competencia lingüística. Necesitamos, aún, obtener mayor evidencia empírica sobre qué estrategias de *feedback* (FB) son más efectivas, así como en qué momento, en qué tarea específica, o en qué destreza concreta, resultan más eficaces unas u otras estrategias de *feedback* correctivo (FBC). Veamos algunos ejemplos de esto a continuación.

2. Algunas cuestiones preliminares para el tratamiento del error en destrezas orales en el nivel A1

Tras este breve recorrido por la historia para comprender los cambios acaecidos en lo que al paradigma de error se refiere, partimos en este estudio de la base de que los errores son necesarios para el aprendizaje; decía Corder (1967): «Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender». De igual modo, décadas más tarde, Sonsoles Fernández (1995) considera que «el concepto de error sigue vigente aunque con una valoración positiva, no como algo desterrable, sino como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje».

Las consideraciones anteriores pueden llevarnos a pensar que debemos permitir los errores, y en cierto modo es así –si por *permitir* nos referimos a tolerar que se produzcan e incluso a dejar pasar muchos de ellos si se trata de no romper la fluidez–, pero también debemos trabajar con ellos, valernos de ellos para que, como afirmaba Corder (1967), sean un procedimiento más de aprendizaje. El docente debe partir de ellos y usarlos como un instrumento puesto al servicio de la pedagogía.

Para Sonsoles Fernández los errores no solo deben ser tolerados, sino que va más allá aún al afirmar que, solo cometiendo errores se avanza en el aprendizaje. Así, cuando el aprendiz asume mayores riesgos lingüísticos es cuando comete un mayor número de errores, y sin embargo, en ese caso, los errores no deben ser vistos como sinónimo de retroceso sino de progreso. (Fernández, 1988: 27-35).

Para determinar qué errores se deben tolerar y con cuáles debemos trabajar, ante todo, es preciso establecer una metodología de tratamiento del error. Y para ello, el docente debe saber discernir qué errores han de ser corregidos y cuáles no sería provechoso tratar en una etapa concreta de la interlengua o en un momento específico de la instrucción formal.

Con respecto a esta consideración, es preciso realizar una selección eficaz de los errores propios del nivel de IL en el que se quiera actuar. La propuesta de actuación que recogemos en el presente trabajo, se refiere al nivel inicial (A1) y, más concretamente, al aporte de *feedback* correctivo (FBC) en destrezas orales.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Teniendo en cuenta esto, un docente que se enfrente a la impartición de dicho nivel de competencia lingüística «sabe» de manera intuitiva que no sería eficaz –en términos de aprovechamiento lingüístico– corregir un subjuntivo, cuando el aprendiz ni siquiera aún domina las formas del presente de indicativo.

Por eso, consideramos importante que, antes de proceder al suministro del FBC el docente sea conocedor de los errores frecuentes en este estadio de IL. Fernández (1995) recopila las transgresiones más habituales en los estadios iniciales de IL de la siguiente manera:

- Estrategias interlinguales: recurso directo a la LM u otra LE.
- Neutralización de oposiciones.
- Imitación de frases hechas.
- Reducción de las marcas con menos carga semántica.
- Uso de las formas menos marcadas o más usuales.
- Síntesis de lo que se pretende comunicar.
- Repeticiones que pretenden ser aclaratorias.
- Evasión e incluso abandono.

Teniendo en cuenta lo anterior, y retomando el ejemplo propuesto sobre el uso del subjuntivo, si bien no procedería hacer una corrección de selección modal en el transcurso de una comunicación oral en el nivel A1, sí podríamos, en cambio, corregir los errores característicos de este estadio de IL como son los producidos por neutralización de oposiciones (por ejemplo, masculino/femenino o singular/plural), o la reducción de las marcas con menor carga semántica (por ejemplo, uso del infinitivo en lugar del verbo conjugado en primera o segunda persona del singular).

Distintos investigadores coinciden, igualmente, en que en el momento de seleccionar los errores sobre los que suministrar el FBC debe primar el criterio comunicativo por encima de la corrección (Lyster, 1994; Fernández, 1995; Alexopoulou, 2005), tratando de no romper la fluidez. Teniendo esto en cuenta, sería conveniente dejar pasar un error, o corregirlo *a posteriori*, en aras de no cortar la comunicación, por muy básica o sencilla que esta pueda parecer.

En este sentido, existe una tendencia generalizada a pensar que en el nivel A1 no se puede romper la fluidez, puesto que no la hay. Sin embargo, a tenor de los testimonios recogidos durante diferentes cursos académicos en el nivel A1[1], para

1 Nos referimos al estudio de investigación que estamos llevando a cabo en el marco de la metodología *investigación-acción* en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo y, que está previsto incluir en la tesis doctoral en curso titulada *La enseñanza-aprendizaje en destrezas orales en ELE: implicaciones de los aspectos metodológicos,* psicolingüísticos y sociolingüísticos de B. Ferrería, dirigida por la doctora I. Iglesias.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el aprendiz de nivel inicial tan importante es comunicar su idea sin ser interrumpido (pongamos por caso, «Mi hermano tiene 23 años».) como para el estudiante del nivel C2 lo es comunicar la suya (por ejemplo, expresar una opinión sobre el colonialismo en México). En ambos casos, los aprendices están realizando un esfuerzo por lograr hacerse entender, cada uno con sus posibilidades lingüísticas y en su estadio de IL, por lo que sería conveniente aportar el FBC sin interferir en la comunicación.

En definitiva, antes de proceder al suministro de FBC conviene que el docente lleve a cabo una práctica reflexiva para revisar los criterios que le llevarán a una selección de errores adecuada, basada en la pertinencia y primando el criterio comunicativo por encima de la corrección.

3. Las estrategias *feedback* y su grado de efectividad en la incorporación

Si asumimos que la corrección ayuda al alumno, puesto que le permite saber cuáles son sus deficiencias al formular las hipótesis, y aporta información al profesor sobre la efectividad de sus técnicas de enseñanza (Cassani, 1996), entonces una de las funciones esenciales del docente será el suministro adecuado y pertinente de *feedback*.

Sin embargo, conviene diferenciar entre los distintos tipos de retroalimentación ya que, en líneas generales, el *feedback* es todo tipo de reacción positiva, negativa o neutra, que el aprendiente recibe no solamente del profesor sino también de sus compañeros de clase a la hora de utilizar la L2. (Vigil y Oller, 1976)

Lightbown y Spada (1999) por su parte, definen la realimentación correctiva como: « ...cualquier indicación que se les haga a los aprendices de que el uso que han hecho de la lengua meta es incorrecto [traducción de la autora]».

Para Anita Ferreira (2006), el *feedback* correctivo sirve para informar a los aprendices de que su enunciado debe ser modificado, por lo que se podría afirmar que «La información disponible en las estrategias de feedback permite a los estudiantes confirmar o no, y posiblemente modificar las reglas hipotéticas y las reglas transitorias de sus propias gramáticas». (Ferreira, 2006).

Ellis (2009) hace una diferenciación entre FB positivo y negativo, siendo el primer caso el tipo de retroalimentación que indica al aprendiz que su respuesta hacia una actividad es correcta, es decir, se trata de una señal que informa sobre el uso correcto de la lengua. El FBC, en cambio, para Ellis constituye un tipo negativo de retroalimentación, puesto que informa al aprendiz de que ha cometido un error:

> El *feedback* correctivo constituye un tipo de *feedback* negativo. Es un tipo de respuesta que se le da a un aprendiz para indicar que la expresión usada contiene un

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> error lingüístico. Esta respuesta es el comienzo de una reparación y puede consistir en (1) una indicación de que se ha cometido un error, (2) proporcionar la forma lingüística de la lengua meta, (3) información metalingüística acerca de la naturaleza del error, o una combinación de estas (Ellis, Loewen y Erlam, 2006). Los episodios de FC están compuestos de un desencadenante, un movimiento de *feedback*, y (ocasionalmente) la adopción de la forma correcta. (Ellis, 2009). [Traducción de la autora].

Señala Ellis que, pese a que el FB positivo es tan importante para el aprendiz como el FBC, en tanto en cuanto, ofrece un refuerzo afectivo al discente y le dota de motivación para continuar aprendiendo, este ha recibido muy poca atención en los estudios del análisis del discurso; señala, también, que en las muestras que se tienen sobre interacciones reales en la clase de LE los movimientos de *feedback* positivo son muchas veces ambiguos por parte de los docentes, en el sentido de que, el aprendiz, no sabe si el FB positivo supone la aceptación de lo que dice o si se trata de la aceptación de una forma correcta por parte del profesor. (Ellis, 2009).

Otros investigadores se mostraron igualmente críticos acerca de la ambigüedad de los movimientos de FB por parte de los profesores; así, Fanselow (1977) señaló que existía una escasa metodología en el momento del suministro de FB o, en el estudio llevado a cabo por Allen, Swain, Harley y Cummins (1990) se obtuvo evidencia empírica de que el tratamiento del error era confueso y no sistemático (Allen *et al.*, 1990).

Dada la variedad metodológica, o mejor dicho, la falta de sistematicidad en el suministro de FB positivo o correctivo, Lyster y Ranta (1994) se proponen en su famoso estudio desarrollar un modelo analítico para el tratamiento del error y aplicar dicho modelo a una base de datos para documentar la frecuencia y distribución de los movimientos de corrección de errores y su efecto en la incorporación de los aprendices (Lyster y Ranta, 1994). Así, los investigadores llegan a la conclusión de que los docentes utilizan principalmente seis tipos de estrategias de FBC a las que denominaron: corrección explícita, reformulación, petición de clarificación, *feedback* matalingüístico, elicitación y repetición. Establecieron, igualmente, un séptimo tipo denominado «*feedback* múltiple» y que sería una combinación de dos de las estrategias anteriores.

En cuanto a la frecuencia de dichas estrategias de FB, Lyster y Ranta (1994) obtuvieron los siguientes resultados: «(...) reformulaciones (55 %), elicitación (14 %), solicitud de aclaración (11 %), *feedback* metalingüístico (8 %), correcciones explícitas (7 %), y repetición del error (5 %). Las reformulaciones fueron, de lejos, la técnica más ampliamente usada [traducción de la autora]».

En un estudio similar llevado a cabo por Anita Ferreira (2006) en cuanto a la frecuencia y efectividad tanto del FB positivo como del correctivo, la investigadora

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

llegó a la conclusión de que las estrategias que más habitualmente se usan en el primer tipo de retroalimentación son la repetición junto con la aceptación de la respuesta; mientras que para el FBC se llegó a una interesante conclusión en lo que se refiere a la incorporación o *intake* del estudiante: las estrategias de FBC que trataban de elicitar las respuestas de los aprendices se mostraron más eficaces en el caso de los errores gramaticales y de vocabulario; mientras que, en el caso de la pronunciación, las estrategias que se revelaron como más efectivas fueron aquellas que proveían la forma correcta (*target form*) (Ferreira, 2006).

En el estudio llevado a cabo por Lyster y Ranta (1994) se analizó la frecuencia y distribución de las seis mencionadas anteriormente estrategias de suministro de FBC encontrando que los profesores usan más la estrategia denominada reformulación (*recast*), a pesar de que esta estrategia se reveló como mucho menos efectiva en cuanto a reparación. Otras estrategias de aporte de FB, en cambio, se revelaron como más eficaces para obtener reincorporaciones de FB exitosas. Estas estrategias son la elicitación, el FB metalingüístico, la petición de clarificación y la repetición.

A pesar de posturas más escépticas como la de Ellis (2009), quien afirma que no estamos aún en condiciones de determinar «*what errors to correct, how to correct them, and when to correct them [...]*», nosotros nos alineamos en la postura de que, en lo que se refiere a las destrezas orales, y muy especialmente en el nivel lingüístico A1, –en el que estamos llevando a cabo nuestro estudio empírico[2]–, determinadas estrategias de FBC se revelan como mucho más eficaces que otras. Es el caso de la elicitación y la retroalimentación metalingüística.

Como explicaremos a continuación, estas dos estrategias permiten al docente sentar las bases adecuadas para que durante la instrucción formal de un curso de nivel A1 los aprendices adquieran recursos que les permitan ganar autonomía, centrarse en la forma y ser capaces de autocorregirse y corregir a sus pares.

4. Propuesta metodológica para desarrollar la conciencia metalingüística durante la práctica comunicativa oral en el nivel A1 de ELE

Existe una tendencia entre los profesores neófitos de ELE –y no tan neófitos– a pensar que las destrezas orales solo pueden desarrollarse a partir de los niveles intermedios de ELE –o al menos, a partir del nivel A2 en adelante-, sin embargo, el desarrollo de la expresión e interacción orales (EIO) pueden y deben ser trabajadas desde la primera sesión de instrucción formal en el aula ELE.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 Estudio al que ya hemos hecho referencia en la nota 1, que se está llevando a cabo en el aula de ELE, con estudiantes Erasmus de diversas nacionalidades y con diversas L1.

Otra creencia generalizada es la de pensar que en este nivel de competencia los aprendices no son capaces de llevar a cabo las reflexiones metalingüísticas pertinentes que les conduzcan hacia la autorreparación de sus producciones orales (Lyster, 1994; Fernández, 1995), no obstante, a través de un entrenamiento adecuado, se pueden estimular tanto los autorreparaciones (*self-correction*) como las reparaciones entre pares (*peer-correction*).

En este taller proponemos ofrecer al docente de ELE una serie de estrategias de suministro de *feedback* correctivo y afectivo, así como algunos mecanismos que pueden ayudar a promover la conciencia metalingüística necesaria que conduzca al propio aprendiz hacia la autorreparación de su producción oral.

4.1. Características del grupo poblacional y contexto de instrucción

Estas prácticas de suministro de FBC fueron realizadas en los *Cursos de Español para Extranjeros* de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, durante los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018. En cada año académico se impartieron tres cursos de ELE de nivel inicial absoluto (A1) en los siguientes meses del año: octubre, febrero-marzo y agosto.

La muestra poblacional sobre la que se lleva a cabo el estudio está formada por estudiantes Erasmus o estudiantes de Intercambio Universitario, de distintas especialidades académicas, con edades comprendidas en su mayoría, entre los 20 y los 30 años, con distintas nacionalidades y L1 diversas. La lengua vehicular utilizada fue el inglés, si bien, a partir de la primera semana de instrucción (tras 10 horas de instrucción), la docencia se impartió casi exclusivamente en lengua española.

Las clases de ELE tenían una duración de dos horas diarias en el caso de los cursos de octubre y febrero-marzo; y de tres horas en el caso del curso de agosto. La duración total del curso de ELE de nivel A1 fue de 40 horas para los cursos de octubre y febrero-marzo, y de 60 horas en el caso del curso de agosto. En todos los casos se trata de cursos intensivos de ELE, donde los aprendices se encuentran en situación de inmersión lingüística.

4.2. Características de las prácticas orales de EIO para el nivel A1

Las prácticas que se proponen a continuación están diseñadas para trabajar la EIO en gran grupo, en pequeño grupo, entre pares o entre alumno-profesor. Son prácticas sencillas donde se trabajan los contenidos propios de este nivel de instrucción –A1– por lo que son estructuras al principio muy sencillas («Me llamo Peter»; «Tengo 23 años») para ir, durante el trascurso de las semanas, añadiendo

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cierto nivel de dificultad («En mi país hay una fiesta que se llama Mardi Grass; ese día comemos crêpes y bebemos vino caliente»).

Durante los cursos intensivos en los que llevamos a cabo nuestra investigación (sesiones de dos horas seguidas, o sesiones de tres horas, con un descanso de treinta minutos entre la segunda y la tercera hora) se practica diariamente entre treinta y cuarenta y cinco minutos la EIO, lo que pone de manifiesto que, en efecto, sí se pueden trabajar exitosamente las destrezas orales en el aula ELE de nivel A1.

En estas prácticas diarias se trata de **desarrollar la destreza comunicativa oral** (destrezas productivas y receptivas) por lo que ponemos el foco de atención en los errores de tipo morfosintáctico, sin desde luego, obviar errores léxico-semánticos, pragmáticos o culturales.

Como hemos dicho, desde el punto de vista lingüístico, centraremos nuestra atención en **los errores tipo morfosintáctico** ya que suelen ser frecuentes en este estadio de aprendizaje, debido a la simplificación de las reglas. En este nivel, es donde suelen ser más frecuentes este tipo de errores y donde más obvios resultan, ya que al carecer los aprendices de otros recursos lingüísticos más complejos, las estructuras son muy puras, están muy aisladas, presentan pocos recursos, y por eso es relativamente sencillo detectar los errores de este tipo, o centrarse en ellos para su corrección. Un ejemplo de esto podría ser: «La bandera española es rojo y amarillo*».

De igual modo, trabajaremos **la precisión léxica y gramatical** ya que entendemos que en esta fase de instrucción formal se asientan las bases futuras para una competencia comunicativa exitosa. El nivel morfosintáctico suele ser uno de los problemas constantes al que se enfrentan los aprendices de ELE, además, una comunicación exitosa depende en cierto nivel de la precisión gramatical (Edge, 1989, en Alexopoulou, 2005: 105).

Pero además de los contenidos léxicos y gramaticales, se deben trabajar, igualmente, los contenidos pragmáticos y culturales. En efecto, desde nuestra experiencia, somos conscientes de que el desarrollo de la práctica comunicativa oral supone una oportunidad óptima para **desterrar o matizar tópicos sobre la cultura española**, o incluso desmontar prejuicios, como por ejemplo, la idea preconcebida de algunas culturas acerca de que los españoles trabajan poco. Así, al escuchar oraciones como «Muchas tiendas cierran entre las dos y las cuatro media porque los españoles duermen la siesta», podríamos construir oraciones como «Las tiendas en España cierran a las ocho u ocho y media, ¿a qué hora cierran las tiendas en tu país»?, ofreciendo la oportunidad de trabajar tanto la destreza receptiva oral como la productiva, y por supuesto trabajando los contenidos culturales. Podríamos crear ejemplos similares a los anteriores –si lo consideramos pertinente– con frases como «Los restaurantes en España cierran a las doce, ¿a qué hora cierran

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en tu país?»; «Muchos empleados trabajan en la oficina hasta las ocho de la tarde, ¿cuál es el horario frecuente en tu país?», y así sucesivamente.

Los **contenidos culturales** que se trabajen en el aula ELE dependerán de las propias inquietudes del grupo representado en la clase. Así, suele resultar más frecuente tener que realizar matizaciones con respecto al horario de trabajo en España con determinados grupos culturales que con otros; mientras que otras culturas suelen tener más prejuicios relacionados con la gastronomía o con el folclore, que podemos matizar o contrastar durante el trascurso de estas prácticas comunicativas orales.

Sin olvidarnos de que podemos aprovechar el momento en que se están trabajando los contenidos culturales durante la práctica de la EIO en el aula ELE para poner la atención en la forma. Pastor Cesteros (2003) señala que la confluencia de ambas negociaciones aporta beneficios en el desarrollo de la IL y, por ende, mejora la competencia comunicativa. Además, para Pastor Cesteros, este tipo de intercambio comunicativo supone una ocasión óptima para que los aprendices puedan beneficiarse del nuevo *input*.

4.3. Dinámica de las actividades de EIO propuestas

Todas las actividades que aquí proponemos están orientadas a ejercitar la práctica comunicativa oral en el nivel A1 de enseñanza de ELE con imágenes proyectadas en *power point*, pero todas ellas ofrecen la posibilidad de ser copiadas en tarjetas o cartulinas para trabajar de dos en dos, o en grupo, o incluso se podría presentar las imágenes en papel fotocopiable, según el sistema tradicional. Es más interesante, en cambio, hacerlo en un *power point* porque ir descubriendo cada imagen que les permitirá utilizar oralmente sus recursos lingüísticos supone un extra de motivación añadida: cada imagen supone una nueva sorpresa.

Asimismo, ir proyectando paulatinamente las imágenes en el *power point*, nos permite saber también qué emoción concreta produce cada diapositiva, personaje o situación presentada en la actividad. Otro beneficio de la proyección de imágenes es que el docente tiene la posibilidad de controlar el tiempo de dedicación destinado a cada imagen, de modo que, los aprendices no pueden distraerse ni perder el tiempo ordenando la mesa o buscando algo en su mochila. A los docentes les resultará de ayuda observar los grupos en acción y determinar quiénes son los más dinámicos y eficaces, o quiénes necesitan una dosis de motivación extrínseca; quiénes son los más dependientes del profesor o los más autónomos; quiénes resuelven las tareas con mayor eficacia o con dificultades; quiénes son distraídos, líderes, seguidores, o quiénes tienen necesidades especiales.

Por otro lado, al exponer en pantalla grande las imágenes o contenidos con los que los aprendices de ELE han de trabajar la EIO nos soluciona también el con-

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sabido problema del color en las imágenes, muchas veces ausente en los materiales formados por tristes recopilaciones de fotocopias en blanco y negro.

Y finalmente, y aunque pueda parecer trivial, el docente tendrá la ocasión de relacionarse con su alumnado utilizando el soporte del siglo XXI que, nos guste más o menos, son las pantallas digitales.

4.4. Beneficios de las prácticas orales de EIO

Las actividades propuestas en el taller tratan de desarrollar la competencia comunicativa oral en ELE al proponerse como prácticas que se han de llevar a cabo por parejas o en grupos pequeños de tres.

Antes de comenzar su realización, el docente debe explicar bien los objetivos perseguidos con ellas y lo que se espera en cuanto a la atención en la forma. Sería conveniente también recordar a los aprendices que deben aprovechar la ocasión para corregir a sus pares si fuera necesario o autocorregirse si se transgrede una norma.

Este tipo de actividades conversacionales –donde la práctica comunicativa oral es aún muy controlada– proporcionan múltiples beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que veremos a continuación.

a) En primer lugar, estas prácticas orales ayudan a cohesionar al grupo, ya que durante el transcurso de las sesiones se irían cambiando las parejas para que todos los estudiantes puedan conocerse. La cohesión de la clase mediante la realización de actividades lúdicas, dinámicas y comunicativas ayuda a que los estudiantes adquieran «conciencia de grupo», pues todos ellos se encuentran con las mismas dificultades (o parecidas), avanzan juntos y mejoran juntos su conocimiento cultural y lingüístico del país de acogida.
b) Durante el transcurso de las prácticas comunicativas orales los aprendices tendrán la ocasión no solo de conocer la cultura española sino de hablar de su propia cultura para realizar comparaciones; y hablar de la propia cultura siempre resulta especialmente motivador, por lo que constituirá una buena razón para poner en práctica las destrezas orales.
c) Durante las prácticas orales los aprendices pondrán en práctica las destrezas receptivas al tener que escuchar diferentes acentos usando la IL.
d) El profesor podrá acercarse a las mesas para realizar prácticas más individualizadas o ayudar a los grupos más dependientes. Se aprovechará esta ocasión para aplicar estrategias de FBC oral como la elicitación o el aporte de retroalimentación metalingüística.
e) Los aprendices se autocorregirán y tendrán ocasión de ayudar al compañero o corregirlo, si fuera necesario.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

f) Durante las clases de conversación, el aula de ELE se convertirá en una especie de Club Social improvisado donde los compañeros tendrán ocasión de conocerse, invitarse a eventos, quedar... En definitiva, la puesta en práctica de la EIO ayuda a crear lazos y a reforzar los ya existentes.
g) El aumento paulatino del grado de dificultad en las actividades propuestas se convierte un reto para el aprendiz. No solo el profesor tiene ocasión de observar la evolución del grupo, sino que los propios aprendices toman conciencia de ello.
h) La práctica mencionada de la corrección entre pares ayuda en el desarrollo de la conciencia metalingüística (porque si un aprendiz realiza una corrección de tipo masculino/femenino a un compañero, además le tendrá que explicar a su compañero el porqué de su corrección, lo que ayuda a clarificar el conocimiento y a reforzar la comprensión.
i) Se fomenta la colaboración y la cooperación pues, sin la cooperación del compañero no se podrá continuar hablando.

5. Conclusiones

Corregir es mejorar la producción lingüística del aprendiz, una producción que está en constante evolución, con el fin de que se acerque a la lengua meta. Sin embargo, si corregimos mucho y constantemente, corremos el riesgo de frustrar o crear ansiedad y estudiantes que ya de por sí estaban motivados, por lo que los docentes deben tener un cierto grado de permisibilidad con respecto a la corrección para no romper la fluidez ni la comunicación.

Por otro lado, el docente debe estimular a los aprendices que presten menos *atención a la forma* para que sean más precisos o tratar de extraer (elicitar) en ellos un *output* más comprensible, con mayor calidad y más eficaz. (Lyster, 1994). Se puede intentar aislar la forma y resaltar con la pronunciación la forma que contiene el error ya que, según algunos investigadores, los aprendices tienden a realizar reparaciones de forma más exitosa y producir respuestas correctas cuando el profesor aísla la parte que contiene el error y añade énfasis en la parte a reparar mediante un tono interrogativo o enfático. (Chaudron, 1977; 1986; 1988).

Por último, se puede aprovechar el transcurso de la práctica comunicativa oral para introducir las correcciones gramaticales, aportando claves metalingüísticas, si fuera necesario, o recurriendo a la elicitación.

En aras de no romper la fluidez de la EIO, el profesor debe reflexionar sobre si es preciso llevar a cabo una corrección inmediata (durante la producción del aprendiz) o una corrección a posteriori. (Espiñeira y Caneda, 1998).

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la práctica comunicativa oral del ELE en el nivel A1 proponemos realizar una corrección inmediatamente posterior a la elocución. Puesto que los enunciados en este nivel son aún muy breves, se podrán aislar fácilmente las estructuras que contengan el error y ofrecer una estrategia de FBC metalingüístico en el momento inmediatamente posterior a la producción del error.

Asimismo, el docente no debe conformarse con identificar los errores, sino que la toma de decisiones se debe hacer con prontitud dada la inmediatez y la espontaneidad que priman en el discurso oral. Solo en el caso de tareas que deban ser evaluadas, recomendamos recurrir a la grabación para no producir una ansiedad innecesaria en el aprendiz que actuaría en menoscabo de su aptitud comunicativa real.

Pero además, el docente debe conocer los errores del estadio de IL para facilitar una selección adecuada de los elementos que serán objeto de corrección; decidir qué tipo de FB aplicará con cada individuo –teniendo en cuenta las distintas personalidades representadas en el aula– y reflexionar sobre qué tipo de estrategia le convendrá más utilizar en cada caso.

Para concluir, se debe huir de actitudes penalizadoras frente al error y actuar sensibilizando al aprendiz hacia la idea de que solo cometiendo errores se avanza en el aprendizaje.

Por último, es necesario establecer una metodología donde se confiera un papel protagonista a la práctica comunicativa oral, donde se realicen tareas que conlleven al desarrollo de la conciencia metalingüística y donde se ofrezcan oportunidades al aprendiz para que pueda a fomentar su autonomía y autocorregirse.

Referencias bibliográficas

ALEXOPOULOU, A. (2005). El error: Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *Rla. Revista De Lingüística Teórica y Aplicada (Concepción),* 43(1), pp. 75-92.

ALLEN, P., SWAIN, M., HARLEY, B., y CUMMINS, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. En B. Harley, P. Allen, J. Cummins, y M. Swain (eds.), *The development of bilingual proficiency* (pp. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.

CASSANY, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito,* Barcelona: Editorial Graó.

CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors, *International Review of Applied Linguistics* 5(4), pp. 161-170. (Traducción al español: La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda, en Juana Liceras (ed.). 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, pp. 31-40).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CORDER, S. P., (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

DOUGHTY, C. y VARELA, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.

DOUGHTY, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction,* pp. 206-257. Cambridge: Cambridge University Press.

DOUGHTY, C., IZUMI, S., MACIUKAITE, S. y ZAPATA, G. (1999). Recasts, focused recasts, and models: Effects on L2 Spanish word order. Ponencia presentada en el Congreso Second Language Research Forum, Minnesota, Estados Unidos de Norteamérica.

ELLIS, R. (2009). Cognitive Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1, pp. 3-18.

FERNÁNDEZ, S. (1995). *Didáctica*, 7, pp. 203-216, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.

FERNÁNDEZ, S. (1988). Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas, *Cable*, 1.

FERREIRA, A. (2006). Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera, *Revista Signos* (39), pp. 379-406. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

LIGHTBOWN, P. M., y SPADA, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford, etab: Oxford University Press.

LYSTER, R. (1994). La négociation de la forme: Strategie analytique en classe d'immersion, *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 447-465.

LYSTER, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning,* 48(2), pp. 182-218.

LYSTER, R. Y RANTA, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-66.

PASTOR CESTEROS, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, pp. 503-514.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. IRAL, 10 (3), pp. 209-31. (Traducido en LICERAS, 1992).

VIGIL, N. y J.W. OLLER (1976), Rule Fossilization: A Tentative Model, *Language Learning* 26, pp. 281-295.

WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA