

POSIBILIDAD DE APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE CORRECCIÓN NO INTERVENCIONISTA PARA ERRORES ORALES A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

POSSIBILITY OF APPLYING NON-INTERVENTIONIST CORRECTION TECHNIQUES FOR ORAL ERRORS TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

José Luis Estrada Chichón
Universidad de Cádiz

Resumen

En el presente trabajo se reflexiona acerca de la ausencia de intervención correctiva como una posibilidad de técnica de corrección *per se* para errores orales en la enseñanza de idiomas. Esta propuesta encuentra su justificación en los resultados obtenidos tras la aplicación de tres herramientas de investigación (observación de clases, cuestionarios y entrevistas) en un contexto de educación superior. Se registraron diferencias significativas en la gestión docente del tratamiento de errores orales entre cursos de idiomas (ELE) y cursos de contenido (ANL) o de enseñanza bilingüe en español (lengua extranjera). Respecto al tratamiento de errores orales mediante técnicas de corrección intervencionistas, el estudio tiene en consideración dos variables: los tiempos de intervención pedagógica y las propias técnicas de corrección. Según esta distinción, ambos grupos de profesores optan por intervenir de forma inmediata, lo que conlleva casi necesariamente el uso de técnicas de corrección explícitas. Con todo, para ambos contextos (ELE y ANL) también queda manifiesta la posibilidad de no intervenir sobre los errores orales, sobre todo en los cursos ANL. Por último, se presenta una serie de recomendaciones para profesores de idiomas sobre el tratamiento de errores orales en relación con la posibilidad de aplicar técnicas de corrección no intervencionista.

Palabras clave: tratamiento de errores; comunicación oral; tiempos de intervención pedagógica; técnicas de corrección; ausencia de intervención correctiva.

Abstract

This research reflects on the absence of pedagogical intervention as a possibility of error correction technique *per se* for oral errors in foreign language teaching. This proposal is proved using the results obtained after the application of three research tools (classroom observation, questionnaires, and interviews) in a Higher Education context. There exist significant differences between language (ELE) and content (ANL) or Bilingual Education courses taught through Spanish (foreign language). Concerning error treatment through interventionist correction techniques, the study focuses on two variables: timing of pedagogical intervention and error correction techniques. Along with this classification, most teachers immediately interrupt the learners, which almost necessarily implies the use of explicit error correction techniques. However, for both contexts (ELE and ANL) the possibility of not intervening on oral errors is also evident, especially in the ANL courses. The final section deals with teaching applications about oral error treatment concerning the possibility of applying non-interventionist error correction techniques to foreign language teaching.

Key Words: error treatment; oral communication; timing of pedagogical intervention; correction techniques; absence of pedagogical intervention.

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas vigentes de enseñanza-aprendizaje de idiomas se definen desde la aplicación práctica de principios didácticos cuestionables. Entre otros aspectos, el tratamiento del error se posiciona como uno de los más investigados (Pawlak, 2014). Esto se debe a que la mayor o menor presencia de errores en el repertorio idiomático del aprendiente determina en parte la efectividad de la labor docente. Por tanto, el profesor debe considerar, en primer lugar, si ha de intervenir ante el error: la intervención correctiva supone conocer las tipologías de errores, los tiempos de intervención pedagógica y, por último, las técnicas de corrección. En cambio, si el profesor decide no intervenir, deberá considerar otras alternativas que contribuyan al desarrollo de las competencias en lengua extranjera del aprendiente.

Por otro lado, los enfoques actuales derivados de la enseñanza bilingüe, que pretenden la integración contenido-lengua extranjera(s), han servido para considerar una interpretación distinta de la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el idioma ejerce como lengua vehicular para la transmisión de contenido, por lo que se utiliza con fines auténticos y no solo para el estudio de la lengua extranjera *per se*. Como resultado, la gestión de la lengua en contextos de educación bilingüe se distancia de la concepción estructuralista del lenguaje. Esto afecta, entre otros, a las posibilidades de tratamiento de errores, tanto en lengua escrita como oral. Supone también que no solo los tiempos de intervención pedagógica influyen sobre las técnicas de corrección, sino que se debe considerar el propio contexto de enseñanza (Lyster y Mori, 2006).

Tomando como marco de referencia ambos contextos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, por un lado, y enseñanza bilingüe, por otro, el presente trabajo coteja los datos obtenidos tras el análisis de las prácticas docentes sobre el tratamiento de errores orales en cursos de Español como Lengua Extranjera (ELE) y de Áreas no Lingüísticas (ANL). Los tres objetivos planteados son:

1. Averiguar si los profesores intervienen por igual ante los errores orales en las clases ELE y ANL.
2. Definir en qué momento deciden intervenir, si es que deciden hacerlo.
3. Determinar de qué manera la decisión de intervenir de forma inmediata, retrasada o aplazada afecta su elección de técnica de corrección.

Los resultados arrojan luz sobre las prácticas correctivas en los cursos ELE y ANL, siendo los profesores del primer grupo quienes mayoritariamente intervienen de forma inmediata y explícita. Con todo, los profesores ELE aceptan también la posibilidad de no intervenir ante errores orales, lo que se normaliza en los cursos ANL, convirtiéndose en la opción con mejor acogida entre los docentes. Esto implicaría una posible reflexión por parte de los profesores ELE sobre cómo se puede compensar la falta de intervención correctiva en términos del desarrollo de la lengua extranjera y, por consiguiente, considerar la ausencia de intervención correctiva como una técnica de corrección en sí misma (Estrada, 2017).

1.1. Marco teórico

El tratamiento de errores es una práctica inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas (Ellis, 2013; Pawlak, 2014). La decisión del profesor sobre qué errores debe intervenir, cómo debe hacerse y en qué momento, constituye una fuente inagotable de literatura (Pawlak, 2014). Sin embargo, y con independencia de qué, cómo y cuándo deben tratarse los errores, el objetivo docente gira siempre alrededor de la eficacia de las técnicas de corrección (Ammar y Spada, 2006; Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Lyster e Izquierdo, 2009; Yang y Lyster, 2010).

La preferencia de una tipología de errores u otra puede afectar la decisión del profesor sobre si debe intervenir o no (Ramírez y Stromquist, 1979; Lightbown y Spada, 1990; Carroll, Swain y Roberge, 1992). Por ello, las técnicas de corrección se han organizado en los últimos años a partir de clasificaciones como la propuesta por Lyster y Ranta (1997), la cual se organiza en torno al grado de explicitud de dichas técnicas (Kerr, 2017); dicho de otro modo, el docente puede incidir sobre el error, ofreciéndole al aprendiente la alternativa correcta o, en cambio, optar por proporcionarle evidencias suficientes para que reconsidere su error. Asimismo, al docente se le presenta la oportunidad de no intervenir (Truscott, 1999).

En relación con los tiempos de intervención pedagógica, la elección del profesor afecta a la aplicación de técnicas de corrección. Autores como Li (2013) y Pawlak (2014) distinguen entre *online* y *offline correction*: por un lado, *online correction* hace referencia a la intervención inmediata en el momento justo en que se comete el error; por otro lado, *offline correction* apunta a la intervención que tiene lugar una vez ha pasado un tiempo determinado desde que se cometió el error.

Más recientemente, el auge de la educación bilingüe ha puesto el foco de atención sobre aspectos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas que no habían sido cuestionados (o no tanto) hasta entonces (Custodio, 2017). La integración contenido-lengua asume que la atención docente no recae solo sobre el estudio de la lengua meta, aunque algunos autores (Cummins, 2003; Baker, 2006) señalan que los beneficios idiomáticos derivados de esta práctica son evidentes. Para la enseñanza bilingüe, el punto de partida docente debe ser siempre el contenido (Coyle, 2005). Esto, junto a otros motivos, afecta al proceso completo de gestión de los sistemas de evaluación en contextos de educación bilingüe: los docentes deben poder evaluar el conocimiento del contenido a través del uso de la lengua extranjera, esto es, la integración de los dos elementos. Por ello, se aconseja implementar sistemas formativos de evaluación en combinación con otros sumativos (Llinares, Morton y Whittaker, 2012), pero no solo estos últimos deben tener presencia en las aulas. Como resultado, la propia condición de la educación bilingüe trae consigo una reconsideración de los usos de la lengua extranjera (Otto y Estrada, 2019), así como del tratamiento de errores (Otto, 2018), sobre todo si lo comparamos con las técnicas de corrección intervencionistas características de la enseñanza de idiomas (Hampl, 2011; Lochman, 2007; Milla, 2016; Schuitemaker-King, 2012).

Desde un punto de vista práctico, las posturas de Krashen (1982) y Truscott (1999) sobre la ineficacia de la corrección intervencionista de errores encuentra su correlato actual en el ámbito de la educación bilingüe, puesto que los usos de la lengua vehicular se centran en fines adquisitivistas y no

solo instruccionales (Marsh, 2009). Ante esto, la corrección de errores, al menos en lengua oral, no tendría que ser exclusivamente intervencionista (Estrada, 2017); en todo caso, debe ajustarse a situaciones de experimentación lingüística en entornos reales, de forma similar a la adquisición de una lengua materna.

2. METODOLOGÍA

En este apartado se exponen el contexto, los participantes y las herramientas de investigación utilizados para recabar datos sobre tiempos de intervención pedagógica y, con ello, obtener información sobre la elección de aplicación de técnicas de corrección para errores orales. En primer lugar, el contexto de análisis se focaliza en las asignaturas ELE y ANL impartidas en una universidad privada de Estados Unidos entre enero y mayo de 2015. Durante ese periodo, se registraron los errores orales cometidos por los aprendientes ELE y ANL durante 121 sesiones (1,5 horas/sesión), junto a las reacciones docentes para tiempos de intervención pedagógica y técnicas de corrección. Con el objetivo de compilar esta información, se aplicó una tabla de seguimiento –probada previamente en educación media durante 36 sesiones observadas– que fue utilizada a posteriori en educación superior. Asimismo, los profesores (N=15) respondieron a un cuestionario validado por tres expertos (N=3) sobre el tratamiento de errores, para ser invitados después a una entrevista personal con la finalidad de comparar la información recopilada inicialmente durante la observación de las clases. En último lugar, se exponen las limitaciones más significativas que implica este trabajo.

2.1 Contexto

La investigación se realizó en una universidad privada situada en la costa este de Estados Unidos. El centro cuenta con un departamento de estudios hispánicos en el que se ofertan un programa de grado y otro de posgrado. En relación con el programa de grado, se imparten dos tipos de asignaturas: ELE y ANL en español. A este respecto, existen cuatro niveles de competencia idiomática en los cursos ELE según la división entre cursos obligatorios y no obligatorios: introductorio (nivel A2) e intermedio I y II (niveles B1 y B2), por un lado, y conversación-redacción y avanzado (sin equivalencia de niveles) (Martínez Bazán, 2008), por otro. El bloque que conforman los niveles introductorio e intermedio atiende a la necesidad que tienen todos los estudiantes de la universidad de cursar un idioma que se reconoce como *Minor* o especialidad.

Dado que todos los estudiantes deben cursar cuatro asignaturas de idiomas obligatoriamente, la opción de español se presenta como la de mejor acogida: 422 alumnos escogieron este idioma para los dos niveles obligatorios (introductorio e intermedio). Esta cifra contrasta con los 91 estudiantes que escogieron francés, el cual se erige como el segundo idioma con mayor número de matriculados por encima del italiano y el portugués, por este orden. Los dos siguientes niveles (conversación-redacción y avanzado) forman parte de las asignaturas obligatorias para todos los estudiantes interesados en obtener un *Major* o concentración en español. En este grupo de asignaturas se integran los cursos ANL.

2.2 Participantes

Los participantes en esta investigación se dividen en dos grupos: primero, los aprendientes que pertenecen a los cursos obligatorios (N=422) y aquellos otros que asisten a cursos no obligatorios

(N=309). Los alumnos de los niveles introductorio e intermedio (cursos obligatorios) y del nivel conversación-redacción (curso no obligatorio) pueden matricularse solo en asignaturas ELE, mientras que los estudiantes del nivel avanzado (curso obligatorio) pueden cursar ambos tipos de asignaturas ELE y ANL. Para todos los casos, las asignaturas ELE en sus cuatro niveles de competencia idiomática cuentan con aprendientes que provienen de Estados Unidos y su lengua materna es el inglés. En cambio, las asignaturas ANL acogen también a estudiantes de origen latino o hablantes de herencia para quienes el español es la lengua materna de sus padres o abuelos, entre otros.

El número de estudiantes oscila entre 15-30 para todas las clases, existiendo diferentes grupos entre los cuatro niveles idiomáticos de los que, a su vez, se encargan profesores distintos (nivel introductorio: cuatro grupos/profesores; nivel intermedio: nueve grupos/profesores; nivel conversación-redacción: tres grupos/profesores; y nivel avanzado: un grupo/profesor). Asimismo, los alumnos de los niveles introductorio e intermedio no han tenido una experiencia reconocida de estancia académica en un país cuya primera lengua oficial es el español, al menos durante su formación universitaria. Entre los niveles superiores, sí puede darse el caso de estudiantes que han residido en países como Chile o España, por ejemplo, durante un semestre o un curso académico entero.

En relación con los profesores, el mayor volumen se concentra en los cursos ELE (N=17), frente a aquellos otros que ejercen en asignaturas ANL (N=5). Solo un profesor imparte docencia en ambos tipos de asignaturas. Entre los cursos ELE, todos los profesores que enseñaban en el nivel introductorio (N=4) eran estudiantes en activo del máster en estudios hispánicos de la propia universidad. A este grupo de profesores se les denomina *instructors*. El nivel intermedio contaba también con estudiantes (N=3) que eran alumnos de dicho máster, así como con otros profesores o *visiting assistant professors* (N=6). Los cursos superiores se reservaban para profesores con una categoría académica superior como *assistant professor* o *associate professors*, tal y como sucede en los niveles conversación-redacción (N=3) y avanzado (N=1). Por su parte, la docencia en las asignaturas ANL estaba reservada para profesores (N=5) con una especialidad académica definida, además de las competencias idiomáticas exigidas para tal fin. Por último, la división de los profesores por competencia nativa se posiciona favorable a aquellos cuya lengua materna es el español (N=13) por delante del resto cuya primera lengua es el inglés (N=6).

2.3 Herramientas de investigación

Se exponen a continuación las herramientas de investigación. Primero, se realizó una observación directa de clases (N=121), tanto para asignaturas ELE (N=81) como ANL (N=40), con una duración de entre 50 y 75 minutos, respectivamente. La observación se realizó de manera individual, es decir, el investigador era la única persona indicada para recoger los datos que se analizan aquí; no participativa, esto es, se evitó cualquier intromisión en el devenir habitual de las asignaturas con el objetivo de sesgar lo menos posible la información sobre los tiempos de intervención pedagógica; y, por último, no estructurada, ya que solo se empleó una hoja de cálculo para anotar los datos pertinentes. Esta misma estructura de observación directa fue probada tras haber asistido a 36 sesiones en educación primaria para asignaturas de inglés como lengua extranjera, por un lado, y *Social Science* y *Social Studies*, por otro, en un colegio privado en Madrid (España).

La segunda herramienta consiste en un cuestionario que se remitió a todos los profesores observados (N=19), aunque solo fue respondido por 15. Dicho cuestionario consta de tres secciones, cuya estructura de preguntas responde a un formato de escala Likert con valores que oscilan entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo): datos académicos; cuestiones específicas sobre la corrección de errores orales; y cuestiones generales sobre el tratamiento de errores. El cuestionario fue validado previamente tras el *feedback* de 74 profesores que ejercían en todas las etapas educativas para asignaturas de lengua extranjera (N=54), ANL (N=21) o ambas (N=43) que trabajaban en España y Estados Unidos (Estrada, 2017).

Por último, la tercera herramienta consiste en una entrevista a la casi totalidad de los profesores (N=18) que fueron observados en educación superior sobre el tratamiento de errores. Las secciones de la entrevista-marco son seis: trayectoria; metodología y didáctica de la enseñanza de idiomas; procesos de evaluación; el valor del error; el profesor de idiomas; y el papel del alumno. El cuestionario y las entrevistas se utilizan para contrastar los datos obtenidos tras la observación directa de cursos ELE y ANL.

2.4 Limitaciones

Entre todas las limitaciones del presente trabajo destacan dos: en primer lugar, la observación directa desde dentro del propio contexto de enseñanza-aprendizaje afecta, en menor o mayor medida, al rendimiento de los implicados (docentes y aprendientes). Segundo, los tiempos de intervención correctiva son inicialmente sencillos de registrar para aquellos errores que se tratan de manera inmediata y retrasada, además de los errores que no reciben intervención pedagógica docente alguna. Sin embargo, para los casos de intervención aplazada es imposible identificar si esta se ha producido en una sesión distinta a las observadas. Esto ocurre debido a que no todas las sesiones para los diferentes niveles idiomáticos se analizaron de forma continuada, sino de manera alterna. Por ello, los tiempos de intervención aplazados quizás no coinciden con la realidad del aula. No obstante, el bajo número de errores intervenidos de forma aplazada (N=2) permite deducir que el volumen real de situaciones gestionadas por este medio resulta poco significativo.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan conforme a la división establecida entre cursos ELE y ANL. Sin embargo, los datos se mantienen parejos para ambos contextos si los profesores deciden intervenir, ya que la mayoría lo hace de manera inmediata tanto en cursos ELE (54%) como ANL (32%). La intervención inmediata provoca que la corrección explícita sea la opción docente preferente en los dos casos. Por el contrario, si los profesores optan por retrasar su intervención, la técnica de corrección más utilizada es el *feedback* correctivo. Esta distinción se hace a partir de las categorías establecidas por Lyster y Ranta (1997), aunque, para el contexto de análisis, la corrección explícita se manifiesta como una técnica de corrección en sí misma, sobre todo debido al altísimo volumen de errores tratados por esta vía. Por último, las opiniones más relevantes vertidas durante las entrevistas se integran directamente en la discusión de los resultados para interpretar, a través de la voz de los propios profesores, situaciones específicas.

3.1 Cursos de Español como Lengua Extranjera

El número de sesiones observadas en los cursos ELE asciende a 81. Entre todas, se registró un total de 1232 errores orales tanto en dirección productiva como receptiva. Esto supone que el promedio se sitúe por encima de 15 errores/sesión.

En lo que respecta a los tiempos de intervención correctiva, el mayor porcentaje (45%) corresponde a la intervención inmediata, seguida de la intervención retrasada (27%) y, por último, la intervención aplazada (N=1). El resto de errores (N=348) no fueron intervenidos directamente por los docentes. La *Tabla 1* incluye esta información:

	Inmediata	Retrasada	Aplazada	Ausencia de intervención
Errores	548 (45%)	338 (27%)	1	345 (28%)
				1232

Tabla 1. Tiempos de intervención correctiva: cursos ELE

Estos datos contrastan con las respuestas del cuestionario por parte de los profesores ELE (N=12), ya que el 50% afirma que “la corrección es necesaria”. Entre las razones se encuentra, por orden de preferencia, “ofrecer una respuesta correcta” (75%); “hacer ver el error” (67%); y “evitar su repetición” (33%). Asimismo, sus preferencias de intervención pedagógica se focalizan sobre la opción “cuando el aprendiente ha terminado su exposición” (67%), muy por delante de “en otro momento” (25%) y, en último lugar, “en el mismo momento en que el aprendiente comente el error” (17%).

Para el caso de los errores orales intervenidos, la relación entre los tiempos de intervención pedagógica y las técnicas de corrección se detalla de la siguiente manera: primero, la corrección explícita (54%) prevalece entre los tiempos de intervención inmediata por delante del resto de técnicas de *feedback* correctivo (7%). En cambio, si el profesor decide retrasar la intervención opta por técnicas específicas de *feedback* correctivo (26%) y no tanto por la corrección explícita (12%). En último lugar, para el único caso registrado de aplazamiento de intervención docente, el profesor se decantó por el *feedback* correctivo:

	Corrección explícita	Feedback correctivo
Intervención inmediata	483 (54%)	65 (7%)
Intervención retrasada	107 (12%)	231 (26%)
Intervención aplazada	0	1
		887

Tabla 2. Relación entre tiempos de intervención pedagógica-técnicas de corrección: cursos ELE

Estos datos contrastan nuevamente con la información obtenida por medio de los cuestionarios, ya que los profesores ELE anteponen el *feedback* correctivo (67%) a la corrección explícita (27%) y a la posibilidad de no intervenir (13%) ante los errores orales. Por tanto, los datos obtenidos a partir de la observación de los cursos ELE no se ajustan a las opiniones de los propios profesores.

3.2 Curso de Áreas No Lingüísticas

El número de sesiones observadas en los cursos ANL se sitúa en 40. Entre todas, se anotaron 330 errores orales. Esto implica que el promedio supera levemente los ocho errores/sesión.

En lo referente a los tiempos de intervención pedagógica, la intervención inmediata (32%) prevalece sobre la retrasada (12%) y la aplazada (N=1), por este orden. Sin embargo, la opción con mejor acogida entre los profesores ANL es la ausencia de intervención correctiva (56%). Dicho de otro modo, prefieren no intervenir ante este tipo de errores. La Tabla 3 ilustra esta información:

	Inmediata	Retrasada	Aplazada	Ausencia de intervención
Errores	104 (32%)	41 (12%)	1	184 (56%)
				330

Tabla 3. Tiempos de intervención correctiva: cursos ANL

No obstante, los cuestionarios respondidos por estos mismos profesores describen una situación distinta: todos consideran que la corrección de errores es necesaria. Sus objetivos son “ofrecer una respuesta correcta” (75%), “hacer ver el error” (75%) y “evitar su repetición” (75%). En cuanto a los tiempos de intervención correctiva, prefieren intervenir “cuando se produce el error” (50%) y “cuando [el aprendiente] ha terminado su intervención” (50%), mientras que se mantienen indiferentes ante la posibilidad de intervenir “en otro momento”.

Sobre la relación entre los tiempos de intervención y las técnicas de corrección, los profesores ANL optan por una actitud similar a la de los profesores ELE. Esto implica que, si los errores orales se intervienen de forma inmediata, los profesores ANL prefieren técnicas de corrección explícitas (N=93) antes que aplicar técnicas de *feedback* correctivo (N=11). En cambio, si retrasan su intervención, prefieren alguna de las técnicas de *feedback* correctivo (N=29) y no la corrección explícita (N=11):

	Corrección explícita	Feedback correctivo
Intervención inmediata	93	11
Intervención retrasada	12	29
Intervención aplazada	0	1
		146

Tabla 4. Relación entre tiempos de intervención pedagógica-técnicas de corrección: cursos ANL

Esta información vuelve a evidenciar la distancia entre la actuación de los docentes en el aula ANL y sus opiniones. Esto se ejemplifica por medio de las técnicas de corrección, ya que su última opción supone la no intervención (100%). En cambio, sí defienden la corrección explícita (50%), así como el *feedback* correctivo (50%).

4. DISCUSIÓN

La interpretación de los datos gira alrededor de la comparación entre las situaciones observadas en ambos tipos de cursos ELE y ANL sobre el tratamiento de errores orales en términos de tiempos de intervención pedagógica y la aplicación de técnicas de corrección. Entre las situaciones que se analizan destacan dos: por un lado, si los profesores deciden intervenir lo hacen principalmente de una forma inmediata, lo que, a su vez, implica una aplicación de técnicas de corrección explícitas. No obstante, si deciden retrasar la intervención, emplean técnicas de corrección implícitas como el *feedback* correctivo. Por otro lado, existe también la circunstancia de que los profesores ELE y, sobre todo, ANL optan por no intervenir. En este sentido, el volumen de errores orales que no fueron intervenidos en los cursos ELE (28%) y especialmente en los cursos ANL (56%) deja entrever la posibilidad de considerar la ausencia de intervención correctiva como una técnica de corrección.

4.1. Tiempos de intervención pedagógica y técnicas de corrección: ELE

Los cursos ELE destacan por dos cuestiones principales en términos de tratamiento de errores orales: primero, los profesores optan por intervenir (78%) y, además, lo hacen de manera inmediata (45%). Para el caso que se analiza, el porcentaje de errores que se intervinieron por esta vía es significativamente mayor que para otras investigaciones conocidas en contextos similares (Shahin, 2011). Sin embargo, solo una pequeña parte de los profesores (33%) está a favor de la intervención inmediata, aunque sí defienden la posibilidad de retrasar la intervención (83%).

El objetivo de los profesores ELE que intervienen de forma inmediata implica no solo corregir los errores, sino también facilitar a los aprendientes un efecto más perdurable (Dawood, 2014; Shabani, 2016). En ningún caso el fin de la corrección es “penalizar al alumno”. Por el contrario, existen trabajos que concluyen que la corrección inmediata tiene un impacto positivo sobre el desarrollo de la precisión y la fluidez en lengua extranjera (Rahimi y Dastjerdi, 2012). Esto refuerza la idea de que los profesores encuestados aspiran a “ofrecer una respuesta correcta al aprendiente” (75%), “hacerle ver el error” (67%) y, en último lugar, “evitar su repetición” (33%) a través de la corrección. Por otro lado, apenas existen estudios que confirman el beneficio idiomático que pudiera conllevar la aplicación de la intervención inmediata sobre errores orales frente a otros tiempos de intervención pedagógica (Ellis, Basturkmen y Loewen, 2001; Dabaghi, 2006).

En lo que compete a los errores intervenidos, los profesores ELE prefieren la mediación inmediata y, asimismo, la aplicación de técnicas de corrección explícitas (88%) frente a otras como el *feedback* correctivo. Esto se recoge igualmente en investigaciones como las realizadas por Seedhouse (1997; 2004) o Doughty (2001). Aunque esto implica la necesidad de “ofrecer al aprendiente una respuesta correcta”, los beneficios que se le atribuyen a la corrección explícita no son idénticos para todas las fases

de desarrollo idiomático (Dabaghi, 2008): los profesores deben considerar el estadio de interlengua de los aprendientes (Selinker, 1972) para aplicar (o no) esta misma combinación de técnica de corrección y tiempo de intervención pedagógica. Por el contrario, si deciden retrasar la intervención, su preferencia es hacer uso del *feedback* correctivo (68%), tomando nota del error para retomarlos a posteriori (Hedge, 2000). Se infiere que los profesores anteponen la aplicación del *feedback* correctivo para intervenciones retrasadas con el objetivo de consolidar la lengua meta (Iwaki et al., 2017). Por tanto, los tiempos de intervención determinan el uso de una u otra técnica de corrección para errores orales.

Se hace necesario destacar el alto porcentaje de errores orales (28%) que no fueron intervenidos. Para este caso, existen dos posibilidades: primera, el profesor no es consciente del error (Robb y Ross, 1986); y, segunda, el profesor es consciente del error, pero decide no intervenir (Ellis, 2007). Esta última opción supone que el profesor no intuye indicios graves para interrumpir al aprendiente, ya sea de modo inmediato o retrasado. Otro posible argumento supone que la ausencia de intervención correctiva se considera como una técnica de corrección *per se* (Estrada, 2017). Ante esto, el profesor prefiere otras vías alternativas de tratamiento distintas a la corrección explícita o al *feedback* correctivo, ya que puede resultar incluso perjudicial para el desarrollo idiomático del aprendiente (Krashen, 1992; Truscott, 1999).

Esto se debe, según las respuestas de los profesores ELE, a su voluntad de “no interrumpir” (83%), “evitar que [el aprendiente] sienta vergüenza, malestar, etc.” (75%) y, por último, “evitar situaciones de excesiva carga mental” (42%). Para casi ningún caso, los profesores consideran que “la corrección es innecesaria” (17%). Este hecho se ha venido constatando en la literatura especializada en el terreno del tratamiento de errores (Ellis, 2009; Pawlak, 2014).

4.2 Tiempos de intervención pedagógica y técnicas de corrección: ANL

La ausencia de intervención correctiva se presenta entre los profesores ANL como su opción preferente de tratamiento de errores orales (56%), por delante de los tiempos de intervención pedagógica inmediata (32%) y retrasada (12%) y, por consiguiente, de la corrección explícita (72%) y del *feedback* correctivo (28%). Se deduce entonces que el tratamiento de errores se atiende de forma distinta en cursos de idiomas y cursos ANL o de contenido (Milla y García, 2014). Quizás la propia naturaleza de los cursos ANL como un tipo de enseñanza que integra contenido y lengua favorece esta práctica: la ausencia de intervención correctiva. El español (lengua extranjera) se emplea aquí como una herramienta para transmitir contenido (Coyle, 2007), es decir, se emplea con fines puramente adquisitivos (Marsh, 2009).

La decisión consciente de no intervenir ante errores orales (Truscott, 1999) puede partir de convicciones pedagógicas de naturaleza muy variada: no favorece el desarrollo idiomático (Krashen; 1982; Schwartz, 1993); interrumpe la producción (Doughty y Varela, 1998); afecta la autoestima y la confianza (Walker, 1973); supone una dependencia excesiva de las correcciones del profesor (Norrish, 1983; Edge, 1989); etc. Para la presente investigación, los profesores prefieren no intervenir sobre errores orales para “no interrumpir al aprendiente”, pero bajo ninguna condición lo hacen para “evitar situaciones de excesiva carga mental”. La respuesta más sorprendente para esta cuestión se extrae de la entrevista al único profesor que ejercía en ambos cursos ELE y ANL: “mi trabajo en las clases [ELE]

de [nivel] intermedio es corregir; en estos cursos [ANL], no” (comunicación personal, 19 de marzo de 2015). Así, los propios profesores autoimponen la corrección de errores entre sus labores docentes con dependencia del tipo de curso en el que ejercen.

No obstante, los profesores ANL muestran una tendencia de actuación en materia de técnicas de corrección intervencionistas similar a la de los profesores ELE: por un lado, si deciden intervenir, lo hacen de forma inmediata (32%) a través de la corrección explícita (89%); por otro lado, si retrasan su intervención (12%), optan por el *feedback* correctivo. De modo que los profesores ANL asumen parte de las tareas docentes propias de los profesores ELE cuando se trata de la intervención correctiva sobre errores orales.

En resumen, tanto los profesores ELE como ANL prefieren mediar de manera inmediata ante errores orales si optan por intervenir. Esto conlleva casi necesariamente el uso preferencial de la corrección explícita, algo que no sucede cuando deciden retrasar su intervención, donde esto conlleva la aplicación de otras técnicas como el *feedback* correctivo. En cambio, existe también la posibilidad de no intervenir. Para el estudio que nos compete, esta opción ocupa el segundo escalafón entre las preferencias correctivas de los profesores ELE (28%), mientras que se posiciona como la primera opción entre los profesores ANL (56%). Esto presupone la aceptación de la ausencia de intervención correctiva como una práctica habitual, sobre todo entre los profesores ANL. Tal vez, la labor docente en los cursos ANL no implica forzosamente la corrección de errores; o, quizás, los profesores consideran la ausencia de intervención correctiva como una técnica de corrección en sí misma (Estrada, 2017). Ante la falta de intervención correctiva, los profesores ANL y, sobre todo, ELE han de adoptar medidas de actuación en el aula que conjuguen la exploración suficientemente equilibrada de la lengua meta en direcciones receptiva y productiva y que, por tanto, sirvan para potenciar el desarrollo del aprendiente en lengua extranjera (Meyer, 2010), tomando paulatinamente consciencia sobre el uso de la lengua meta y, con ello, de la gestión de determinados errores

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha puesto de manifiesto la influencia de los tiempos de intervención pedagógica sobre las técnicas de corrección docente para errores orales: si el profesor decide intervenir de forma inmediata, lo hace a través de la corrección explícita; en cambio, si opta por retrasar su intervención, aplica técnicas de corrección implícitas como el *feedback* correctivo, según la clasificación de Lyster y Ranta (1997).

No obstante, también evitan la intervención de errores orales por momentos, con mayor frecuencia en los cursos ANL (56%). Entre sus razones, destaca el hecho de “no interrumpir [al aprendiente]”. En cambio, la ausencia de intervención correctiva apenas tiene incidencia por motivos puramente cognitivos o de procesamiento de la información; en otras palabras, la decisión de no interrumpir al aprendiente está directamente relacionada con motivos ajenos a los que se presentan en entornos reales: aquí, cualquier error se manifiesta como un fenómeno característico del proceso de adquisición lingüística, como resultado de la propia experimentación con la(s) lengua(s) de contacto. Por tanto, la ausencia de intervención correctiva se puede entender como una técnica de corrección (Estrada, 2017)

a partir del siguiente planteamiento: los seres humanos no adquirimos lenguas necesariamente por la explicitación de un modelo formal que contradiga cada ensayo-error de nuestra personal exploración funcional, sino por la natural acumulación de experiencias de uso que, llegado el momento (incierto y, en cualquier caso, diferente para cada ser humano), contradicen el ensayo-error en cuestión (Crain y Lillo-Martin, 1999).

Si la corrección de errores no depende de las intervenciones docentes sino del contacto regular con la lengua meta, las técnicas de tratamiento de errores orales deben reconsiderarse. Ante este escenario, la ausencia de intervención correctiva asumiría un papel como técnica de corrección, no solamente para evitar interrumpir al aprendiente, sino también como alternativa para el desarrollo de otros elementos inherentes a la adquisición lingüística. En ocasiones, dichos elementos pueden pasar desapercibidos como resultado del uso excesivo de técnicas de corrección intervencionistas –por lo que el docente tiende a solventar la falta de competencia en lengua extranjera del aprendiente a través de la corrección de sus errores–, pudiéndose concretar medidas para el profesor de idiomas como las siguientes:

- Debe analizar el estadio de interlengua del aprendiente y, una vez resuelto, intervenir sobre aquellos errores que verdaderamente lo precisen, tanto en tiempo (inmediato, retrasado o aplazado) como en forma (explícita o implícita).
- Debe conceder al aprendiente las oportunidades suficientes de experimentación con la lengua extranjera tanto en dirección receptiva como productiva y entender que el error es una simple manifestación (mental o verbal) de la creación de hipótesis sobre la lengua meta.
- Debe comprender que la corrección de errores no se debe en exclusiva a la intervención docente, sino, sobre todo, al tiempo, intensidad y grado de exposición en la lengua extranjera al que esté sujeto el aprendiente, tanto en cantidad como en calidad del *input* lingüístico.
- Tiene la posibilidad de evitar la intervención correctiva y gestionar el tratamiento de errores orales a partir de la ausencia de intervención correctiva, tomando como punto de referencia las medidas expuestas en los tres puntos anteriores.

Según los principios de la educación bilingüe, la integración de contenido y lengua favorece la aplicación de técnicas de corrección no intervencionistas. Entre otras razones, la lengua no debe ser objeto de estudio, sino que ha de ejercer como vehículo para la transmisión de un contenido específico que es el punto de partida del trabajo del profesor (Coyle, 2005). Para el contexto de análisis, los profesores ANL no intervienen ante la mayoría de los errores orales, ya que la propia condición de estos cursos (materias no lingüísticas donde el docente utiliza una lengua distinta a la materna de los aprendientes para la transmisión de contenido) favorece el uso de la lengua extranjera con fines auténticos. Cabe especular entonces con que la ausencia de intervención correctiva puede extrapolarse y extenderse igualmente entre los cursos de idiomas, siempre que el objetivo docente sea el mismo: el desarrollo de la lengua meta a partir de prácticas de corte adquisitivista que, en el caso de los cursos de idiomas, precedan, además, al aprendizaje de las reglas y las normas gramaticales, entre otros. Los profesores de idiomas deben poder reconsiderar los usos tradicionalmente asignados a la lengua extranjera –relacionados, por lo general, con el estudio metalingüístico de dicha lengua extranjera–, lo

que implicaría, a su vez, una reconsideración de los sistemas de evaluación, formando ahora parte del propio proceso de aprendizaje como indicadores de los diferentes estadios de interlengua del aprendiente y no como una mera cuestión formal particular de la labor docente. En definitiva, la corrección de errores depende, sobre todo, de factores tales como la experimentación con la lengua meta: esta facilitaría la aplicación de la ausencia de intervención correctiva, posicionándola como una técnica de corrección de errores legítima, al menos en comunicación oral.

REFERENCIAS

- Ammar, A. y Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Carroll, S., Swain, M. y Roberge, Y. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- Coyle, D. (2005). *CLIL. Planning Tools for Teachers*. Universidad de Nottingham. Obtenido 10 diciembre 2018, desde: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Crain, S. y Lillo-Martin, D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Cummins, J. (2003). Bilingual Education: basic principles. En J. Dewaele, A. Housen y L. Wei (eds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles* (pp. 56-66). Buffalo: Multilingual Matters Ltd.
- Custodio, M. (2017, 4 de septiembre). *The role of language teaching in the CLIL classroom*. Person English. Obtenido 17 diciembre 2018, desde <https://www.english.com/blog/clil-classroom/>
- Dabaghi, A. (2008). A comparison of the effects of implicit and explicit corrective feedback on learners' performance in tailor-made tests, *Journal of Applied Sciences*, 8, 1-13.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge 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). Nueva York: Cambridge University Press.
- Edge, J (1989). *Mistakes and Correction*. Londres: Longman.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *ELSEVIER System*, 33(2), 209-224.

- Ellis, R. (2007, mayo 17-20). Corrective feedback in theory, research and practice. En *The 5th International Conference on ELT in China y The 1st Congress of Chinese Applied Linguistics*, Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, China. Obtenido 19 diciembre 2018, desde: <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Ellis.pdf>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 1-18.
- Ellis, R. (2013). Corrective feedback in teacher guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 1-18.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *ELSEVIER System*, 30, 419- 432.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Estrada, J. L. (2017). Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral (tesis doctoral). Universidad de Cádiz, España.
- Hampl, M. (2011). Error and error correction in classroom conversation - A comparative study of CLIL and traditional EFL lessons in Austria [trabajo de fin de máster], Universidad de Viena, Austria.
- Hedge T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Iwaki, N., Tomomi, N. y Tanaka, S. (2017). Does delayed corrective feedback enhance acquisition of correct information? *ELSEVIER System*, 181, 75-81.
- Kerr, P. (2017). *Giving Feedback on Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. Obtenido 19 diciembre 2018, desde http://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapers_inELT_FeedbackOnSpeaking_2018_ONLINE.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Li, S. (2013). Oral corrective feedback. *ELT Journal Advance Access*, 68(2), 196-198.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language reaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lochtman, K. (2007). Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich. En C. Dalton-Puffer y U. Smit (eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 119-138). Frankfurt: Peter Lang.
- Lyster, R. y Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Lyster, R. e Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59(2), 453-498.

- Lyster, R. y Ranta, E. (1977). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-61.
- Marsh, D. (2009). CLIL: An interview with David Marsh. *International House Journal of Education and Development*, 26. Obtenido 17 agosto 2015, desde <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
- Martínez Bazán, A. (2008). La evaluación oral: Una evaluación entre las *guidelines* del ACTFL y algunas escalas del MCER (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Milla, R. y García, M. (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction: a comparison of a CLIL and an EFL classroom. *International Journal of English Studies*, 14(1), 1-20.
- Norrish, J. (1983). *Language Learning and their Errors*. Londres: Macmillan Press.
- Otto, A. (2018). Assessing language in CLIL: A review of the literature towards a functional model. *LACLIL*, 11(2), 308-325.
- Otto, A., y Estrada, J. L. (2019). Towards an understanding of CLIL in a European context: Main assessment tools and the role of language in content subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42.
- Pawlak, R. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rahimi, A., y Dastjerdi, H. (2012). Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 45-54.
- Ramírez, A. y Stromquist, N. (1979). ESL methodology and student language learning in bilingual elementary schools. *TESOL Quarterly*, 13, 145-58.
- Robb, T. y Ross, S. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality, *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-93.
- Schuitmaker-King, J. (2012). *Teachers' Strategies in Providing Opportunities for Second Language Development*, Groningen: s.n.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing "No": the relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-83.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Shahin, N. (2011). Error treatment in TESOL classrooms. *Jordan Journal of Applied Science*, 13(1) 207-226.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 44(4), 437-456.

- Walker, J. (1973). Opinions of university students about language teaching. *Foreign Language Annals*, 7, 102-05.
- Yang, Y. y Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.