Tanya Romero González
SPN 670
Dra. del Teso Craviotto
3 de diciembre de 2007

Observación de prácticas de enseñanza III: La corrección de errores

- Objetivos

En el presente informe nos hemos propuesto llevar acabo un análisis de la corrección de errores en la clase de español. Éste es un tema bastante controvertido en gran medida porque representa para los docentes una disyuntiva: "If teachers do not correct errors, opportunities for students to make links between form and function are reduced; if teachers do correct errors, they risk interrupting the flow of communication" (Lyster and Ranta 41). Teniendo esta problemática en mente, nuestro estudio investigará las correcciones y su función en el aula comunicativa. Para ello clasificaremos los diversos tipos de errores y las correcciones de los mismos así como las razones que hayan podido motivar esta ausencia/presencia de corrección. Asimismo, se verá reflejada la reacción de los estudiantes a estas correcciones (*uptake*) y quién ejerce el papel del corrector.

- Procedimientos

Puesto que esta observación consiste en un autoanálisis de la propia actividad docente —centrándonos en un aspecto en particular— hemos recurrido a la grabación con cámara de video de una de nuestras clases. El procedimiento ha sido similar al de otras observaciones ya que la instructora desconocía qué aspecto de su clase iba a tener que analizar posteriormente. Para facilitar el proceso de grabación se ha obtenido la ayuda de uno de los compañeros para el manejo de la cámara. Superada la fase de obtención del material se han seguido los pasos habituales, es decir, se ha diseñado un cuestionario

que nos facilitará el proceso de observación. Este cuestionario es menos detallado que los anteriores ya que la naturaleza del material (un video que podemos parar, rebobinar, etc.) permite anotaciones de comentarios más elaborados mientras se realiza la observación.

- **Contexto**

La clase que ha sido objeto de este estudio corresponde al curso que estamos impartiendo; una de las secciones de SPN 101. La clase se estructuró alrededor de un repaso de vocabulario de la lección relacionada con la ropa. En esta clase se ha presentado una actividad de *input* y *output* estructurado siguiendo el modelo de Lee y VanPatten y adaptándolo al modelo comunicativo. Puesto que en el nivel inicial los estudiantes todavía se encuentran en la fase en la que pueden producir palabras o frases simples, las producciones de los alumnos han estado un tanto limitadas por lo que las oportunidades para realizar corrección de errores no han sido demasiadas. Otro vocabulario que se ha tratado aparte del relacionado con el campo semántico de la ropa se corresponde con los números de más de tres dígitos. Por lo tanto, la clase se ha centrado en el intento de que un léxico particular se incorpore al *intake* de nuestros alumnos.

- **Análisis**

Puesto que la clase se ha centrado en la sección de vocabulario, los errores más comunes han sido los fonológicos, ortográficos y léxicos. Se ha comenzado la clase con una actividad de *input* estructurado. Los alumnos tenían que procesar y comprender el vocabulario al que eran expuestos. La profesora pide voluntarios para que lean las instrucciones de las actividades. Los errores mínimos de pronunciación durante esta actividad no se corrigen ya que se pretende que mediante este tipo de lectura el alumno

gane confianza. Si la profesora interviniese continuamente con correcciones subvertiríamos nuestro propósito inicial puesto que, tal y como muestran los estudios realizados por Walker, "students believe frequent correction destroys their confidence" (cit. en Omaggio 267). Las reformulaciones que la profesora realiza después de la lectura del enunciado no tienen como objetivo corregir al alumno sino clarificar y enfatizar la tarea que los estudiantes deben realizar si bien en parte se podría considerar un *feedback* en el que los alumnos escuchan una pronunciación modelo. Durante la corrección del ejercicio los alumnos tenían que corregir qué ropa podía ser para hombre y para mujer. Anteriormente se habían clasificado las prendas según la división tradicional pero en este caso se pretendía ir un poco más allá de las convenciones. Parte del propósito de esta actividad consiste en proporcionar a los alumnos actividades más abiertas en las que no haya una respuesta correcta o incorrecta. En una de las respuestas un alumno dice que "la corbata" es para hombres. La profesora dice que esa respuesta está bien pero que también podríamos decir que es una prenda unisex ya que últimamente está de moda entre muchas chicas. No se puede considerar una corrección sino más bien otro punto de vista. La profesora explícitamente comenta lo siguiente: "Es tu opinión personal. Es subjetivo. No hay correcto o incorrecto". Por lo tanto, se pretende conseguir que el alumno sea consciente de que muchas respuestas son de opinión personal y que lo importante es saber comunicar sus propias ideas.

En el siguiente paso de la actividad un alumno se ofrece como voluntario para leer el enunciado. Este alumno en concreto muestra mucho interés en la clase pero tiene dificultades, principalmente inseguridad a la hora de hablar. Mientras lee, el alumno se muestra dubitativo y lucha con las pronunciaciones de las palabras, la profesora le anima asintiendo e intercalando frases de apoyo como "bien/sí/muy bien". No obstante, hay momentos en que el alumno se para y mira a la profesora cuando se encuentra con

una palabra especialmente difícil. Si el alumno intenta decir la palabra más de una vez sin poder pronunciarla la profesora, para evitar que el alumno se frustre, produce la forma correcta. Es importante tener presente la premisa expuesta, entre otros, por Tedick y Gortari de que "[i]ndividual learners may well differ in terms of the particular error correction technique most appropriate for their unique language development needs" (3). En este caso en particular, por las razones expuestas anteriormente, estamos proporcionando la forma correcta antes de que el alumno produzca el error (un caso que no se contempla en la taxonomía de Lyster y Ranta); si bien esto ocurre sólo para evitar que el alumno sienta que no puede hablar en español e intentaremos reducir este tipo de ayuda ya que los errores son parte del proceso natural en el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, sí tenemos en cuenta otros errores específicos que pueden afectar al resto de la clase. Un error común y reiterativo que se produce durante este episodio es la pronunciación de la <h>, que en español no se produce. Esto se debe a una interferencia o *language transfer* de un rasgo de pronunciación de la L1 (Omaggio 260). Debido a la recurrencia de este error y para evitar que se fosilice, cada vez que se produce un error de este tipo la profesora lo señala. La corrección no se dirige al alumno que produce el error en particular sino que se dirige a toda la clase. La profesora señala la expresión "estás hablando" y pregunta: "¿Cómo se dice? Estoy…" y espera a que los alumnos produzcan la forma correcta. En este caso estaríamos aplicando, según la taxonomía de Lyster y Ranta, una corrección por medio de incitación (*elicitation*). A continuación, cuando los alumnos producen la forma correcta pedimos que se repita de forma coral y realizamos una explicación metalingüística destacando que esta letra en español no se pronuncia, acompañando nuestra explicación de un gesto y sonido característico (un dedo sobre los labios a la vez que producimos un enfático *ssshhh*) para destacar la importancia de este aspecto. De este modo estamos evitando realizar

una corrección explícita ya que minaría la confianza del alumno o una reformulación puesto que diversos estudios apuntan que no facilitan el *uptake* de los alumnos[1]. Sin embargo, la propensión a realizar correcciones por medio de reformulaciones está muy arraigada y es una forma implícita de realizar una corrección. En otra de las producciones orales de un alumno pronuncia "imagen" pronunciado la letra <g> como si fuera una <g> intervocálica en inglés. En este caso la profesora reformula la frase con la forma correcta y el alumno reacciona repitiendo esta forma.

Por último, en la parte de repaso de los números parte de la tarea para el día era realizar la corrección de una de las actividades que los alumnos tenían que hacer en casa. Esta actividad consistía en escribir ciertos números. Para la corrección de esta actividad se ha pedido a los alumnos que salgan a la pizarra para que escriban estos números y sean visibles para todos. Mientras los voluntarios van saliendo la profesora pide al resto de los alumnos que miren a la pizarra e identifiquen los errores si los hay. De esta forma, al proporcionarles una tarea, evitamos que los que no están escribiendo en la pizarra se distraigan y así pueden realizar una actividad simultáneamente. Una vez que todos los números están escritos en la pizarra repetimos: "tenéis que corregir al compañero". Este tipo de corrección presenta varias ventajas. Por un lado, proporciona hasta cierto punto un "anonimato" ya que, con tanto movimiento y diversas personas en la pizarra, es difícil saber quién ha escrito qué, proporcionando mayor confianza a los alumnos. Por otro, puesto que son los alumnos los que se corrigen mutuamente, no sienten que sus respuestas son evaluadas de la misma forma que cuando la profesora realiza la corrección. Dada la naturaleza de la actividad, las correcciones se han centrado en la producción ortográfica de los alumnos. Para cada número escrito en la

[1] A este respecto Lyster y Ranta apuntan lo siguiente: "The findings indicate an overwhelming tendency for teachers to use recasts in spite of the latter's ineffectiveness at eliciting student-generated repair. Four other feedback types—elicitation, metalinguistic feedback, clarification requests, and repetition—lead to student-generated repair more successfully" (37-38).

pizarra la profesora preguntaba: "¿está bien o mal?", esperando una respuesta de los alumnos. En un caso en que había un pequeño error ortográfico ha preguntado: "¿está bien o mal?, ¿bien o regular?". Los alumnos responden que "regular" y señalan el error de ortografía que la profesora, siguiendo la corrección explícita de los alumnos, corrige en la pizarra.

- **Conclusión**

El análisis posterior se ponen de manifiesto distintos tipos de errores y correcciones en la clase de español. Como hemos visto anteriormente, el tratamiento de los errores en la clase de segundas lenguas es un punto controvertido y diversos estudios muestran resultados contradictorios. Por lo tanto, el docente deberá elegir las formas que encuentre más adecuadas teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno. Asimismo, es importante tener presente que, como declara Shawn Loewen, "it is possible to incorporate error correction into meaning-focused activities and still retain the primary focus on communication" (4). Así, en el análisis anterior se evidencia el uso de correcciones en algunas actividades comunicativas. Es importante mantener un equilibrio y evitar las correcciones cuando no sean estrictamente necesarias. Así, la profesora en la clase analizada pasa por alto errores de pronunciación mínimos que no interfieren con la comunicación. Por el contrario, se han corregido errores que corren el riesgo potencial de fosilizarse (e.g.: la pronunciación de la <h>) ya que, especialmente en un nivel inicial, hay que prestar especial atención a este aspecto del lenguaje.

Aplicando la taxonomía de Lyster y Ranta en la clase se han incluido los siguientes tipos de correcciones: reformulación, corrección explícita (por parte de los alumnos), *feedback* metalingüístico e incitación. Las formas de correcciones han sido variadas y también se ha proporcionado una oportunidad para que los alumnos se corrijan mutuamente. Un aspecto que habría que tomar en consideración para su

posterior mejora es la forma en la que estas técnicas influyen positivamente en el *uptake* y asimilación de los errores por parte de los alumnos. Así, en las correcciones anteriores no siempre se han manifestado pruebas de que el alumno procese esta corrección. A este respecto, sería conveniente evitar un exceso de correcciones que consistan en una repetición de la forma correcta ofrecida por el docente sino que se fomenten las correcciones en las que el alumno tenga que autocorregirse y el profesor se limite a señalar el error (preguntas de clarificación, incitación, repetición…). En cualquier caso, es importante que los alumnos produzcan las formas sin errores ya que, según un estudio realizado por Loewen, "it seemed that students benefited from producing the correct forms" (4). Por lo tanto, es importante ser conscientes de las necesidades de los alumnos a la hora de producir una corrección o no. De esta forma, el criterio del docente respecto a la relevancia de las correcciones o la situación individual de cada alumno será central a la hora de decantarse por un tipo de corrección determinada.

Obras citadas

Hadley, Alice Omaggio. *Teaching Language in Context*. 3rd ed. London: Heinle & Heinle, 2000.

Loewen, Shawn. "Error correction in the second language classroom". *CLEAR*: *Center for Language Education and Research* 11.2 (2007): 1-5.

Lyster, Roy and Leila Ranta. "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1997): 37-66.

Tedick, Diane J. and Barbara de Gortari. "Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching". *ACIE Newsletter* 1.3 (May 1998): 1-4.

Anexo: Tabla/Cuestionario

Número de errores aproximados:

Corrección de todos los errores: Sí. ¿Cuáles? No ¿Cuáles?

Tipos de correcciones:

- Forma de corrección (taxonomía de Lyster y Ranta):

	Frecuencia (Nº de veces)	*Tipo de error*	*Reacción a la corrección (uptake)*
Corrección explícita:			
Reformulación:			
Preguntas de clarificación:			
Feedback metalingüístico:			
Incitación:			
Repetición:			

- ¿Quién corrige?

Autocorrección:

Un compañero:

La profesora: