

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera  
Instituto Cervantes – UIMP  
2008-2009

**¿CÓMO ACERTAR EN LA CORRECCIÓN?:  
VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS  
TÉCNICAS DE CORRECCIÓN DE ERRORES EN  
LA EXPRESIÓN ORAL**

Trabajo Fin de Máster realizado por: VIRGINIA BARBERO CARCEDO  
Dirigido por: CLARA ALARCÓN PÉREZ

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, muy especialmente doy las gracias a Clara Alarcón por la dirección de este trabajo, el exhaustivo seguimiento, su continua disposición a ayudarme, sus valiosos consejos, sus oportunas sugerencias y sus palabras de ánimo que han sido para mí un gran apoyo en momentos de desesperación.

Quiero mostrar mi agradecimiento a todos los profesores que amable y desinteresadamente han contestado a la encuesta distribuida a través de la lista FORMESPA, así como a los alumnos que han participado en la investigación, por su generosa colaboración. Ellos han aportado información muy valiosa sobre sus experiencias de aprendizaje, sin la cual este trabajo no hubiera sido posible.

Agradezco al equipo del Instituto Cervantes de Estocolmo que me haya dado la oportunidad de realizar el presente estudio en su centro.

A todos los componentes del Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Alcalá de Henares, mi gratitud por su disponibilidad, su apoyo, su amabilidad y, sobre todo, por su comprensión y palabras de ánimo.

Finalmente agradezco a mi familia y amigos el apoyo que me han mostrado en todo momento.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>6</b>
2.1. La consideración del error.....	6
2.2. La corrección del error.....	7
2.3. Las técnicas de corrección del error: nuestra propuesta de clasificación.....	8
<b>3. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....</b>	<b>12</b>
3.1. Metodología de la investigación seleccionada: el paradigma cualitativo.....	12
3.2. Plan de trabajo e instrumentos de recogida de datos.....	12
3.2.1. Encuesta a los profesores.....	13
3.2.2. Grabación en vídeo.....	14
3.2.3. Encuesta a los alumnos.....	16
<b>4. FASE I: ENCUESTA A LOS PROFESORES.....</b>	<b>17</b>
4.1. Encuesta a los profesores.....	17
4.2. Perfiles de los encuestados.....	17
4.3. Creencias: actitud y reacción ante el error.....	18
<b>5. FASE II: GRABACIÓN EN VÍDEO Y ENCUESTA A LOS ALUMNO.....</b>	<b>24</b>
5.1. Grabación en vídeo.....	24
5.1.1. Descripción del contexto de enseñanza.....	24
5.1.2. Actividades.....	24
5.1.3. Análisis y conclusiones.....	25
5.2. Encuesta a los alumnos: análisis y conclusiones.....	27
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>29</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>32</b>
<b>8. ANEJOS.....</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

How you react to a mistake is part of your whole vision of what a language is, what a teacher is.

(M. Bartram y R. Walton, 1991)

Una de las prácticas más habituales y significativas en las clases de lenguas extranjeras (LE) o segundas (L2) es la corrección de errores. Los docentes emplean una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en corregir las producciones tanto orales como escritas de sus estudiantes. Esta es una tarea que aceptan como parte consustancial de su trabajo y que suelen desarrollar, en numerosas ocasiones, de forma intuitiva, siguiendo sus creencias y sin haber recibido ningún tipo de preparación para ello.

La corrección de errores entraña un complejo proceso de toma de decisiones. En el caso de la corrección de la producción oral, tema de este trabajo, podemos apreciarlo en la propuesta de M. H. Long (1977: 289). En esta se presenta un modelo del proceso de toma de decisiones por el que un docente atraviesa cuando los estudiantes producen errores orales. Además, la corrección de la producción oral conlleva un mayor grado de complejidad que la escrita por dos motivos principalmente. El primero de ellos es que no podemos planificarla y el segundo, la necesidad de la inmediatez: la reacción y la toma de decisión tienen que darse en décimas de segundo.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es evidente pensar que cada corrección no puede implicar un largo proceso de reflexión. Es preciso que el docente tenga una serie de mecanismos y formas de corrección más o menos automatizados para utilizar en la clase y que parte de la reflexión al respecto se produzca antes.

El objetivo de este trabajo es investigar acerca de las diferentes técnicas de corrección en la expresión oral que existen, así como dar alguna orientación para poder utilizarlas con un mayor grado de efectividad.

Creemos que este trabajo puede resultar de utilidad a la comunidad de profesores de LE o L2. A través del mismo queremos proporcionar una serie de indicaciones que puedan emplear los profesores para establecer sus propios criterios de corrección, que les ayuden a tomar decisiones con la rapidez que requiere la interacción oral.

El tema del trabajo surge de una gran curiosidad personal por la corrección de errores, por la búsqueda de mecanismos y procedimientos que ayuden a mejorarla, así como del interés por especializarnos como profesores de Español como lengua extranjera (ELE). Pensamos que merece la pena investigar sobre algo que casi todos los profesores hacemos y que casi todos los estudiantes de idiomas esperan que sus profesores hagan.

A continuación, describiremos brevemente los apartados en los que hemos articulado el trabajo. En primer lugar, abordaremos el estado de la cuestión, en el que presentaremos y analizaremos algunas de las publicaciones más relevantes que tratan nuestro tema de estudio. Seguidamente, determinaremos y especificaremos la metodología y los instrumentos de investigación. En los dos siguientes apartados analizaremos los datos recogidos a través de una encuesta dirigida a los profesores, las grabaciones en vídeo que hemos llevado a cabo de una serie de fragmentos de clase y otra encuesta dirigida a los alumnos. Posteriormente, expondremos las conclusiones a las que nos conduce el estudio. El trabajo concluye con una bibliografía que recoge las publicaciones más destacadas sobre la corrección de errores. Además se incluyen varios anejos donde se reúnen los materiales empleados para la recogida y el análisis de los datos.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de desarrollar nuestra investigación concreta, consideramos fundamental exponer, aunque sea brevemente, cuál ha sido la consideración del error y de su corrección en el proceso de adquisición de una lengua extranjera o segunda a lo largo de la historia, dado que ha ido cambiando a medida que se analizaban con mayor profundidad los mecanismos cognitivos que operan en dicho proceso.

### 2.1. La consideración del error

En términos generales, hasta finales de los años 60 del siglo XX prevalece una visión del error como un fenómeno no deseable, síntoma del fracaso en el proceso de aprendizaje. Las teorías conductistas, que contemplan el aprendizaje de una L2 como un proceso de formación de hábitos, conciben el error como algo negativo, que hay que evitar, ya que puede generar hábitos incorrectos.

En pleno auge del modelo de aprendizaje conductista y de la teoría lingüística estructuralista, nace el análisis contrastivo (AC), fruto de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos. Esta postura defendía que los errores de los alumnos, se podían evitar si se partía de un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la lengua meta. Consideraban que la principal fuente de errores de los alumnos era la transferencia de las estructuras de la L1 a la lengua que estaban aprendiendo. Esto resultaba positivo en aquellos casos en los que las estructuras coincidían y negativo en aquellos en los que no.

Aunque en un primer momento parecía que este método resolvía los problemas de la enseñanza de idiomas, ya que proponía una metodología cuyo objetivo era evitar los errores, pronto este modelo fue muy criticado.

En los años 70, nuevos estudios demuestran que no todos los errores se pueden predecir por el AC y que los aprendientes de una L2 cometen errores que no se pueden explicar como influencia de la L1. En este marco, la publicación en 1967 del artículo “The significance of learners’ errors”, de S. P. Corder, impulsó el desarrollo en la década posterior de la corriente de investigación denominada *Análisis de errores* (AE)<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Véanse en español los trabajos de Fernández López, S. (1997) y Santos Gargallo, I. (1993).

que supuso una nueva concepción del error. A partir de este momento, el error empezó a ser visto como un fenómeno inevitable y necesario en el aprendizaje de una nueva lengua, que proporciona información sobre las diferentes etapas por las que atraviesa el alumno en el proceso de adquisición.

Corder, en el citado artículo, fue el primero en destacar la importancia de los errores tanto para los alumnos como para los profesores y los investigadores, por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje. Consideraba la lengua del aprendiente de una L2 o LE una *competencia transitoria*– que posteriormente denominó “dialecto idiosincrásico” en un artículo publicado en 1971<sup>2</sup>-, con sus propios rasgos, diferentes de la lengua materna y la lengua meta tal y como la conocen y usan sus hablantes nativos.

Esta idea también aparece en las propuestas de otros investigadores que llamaron al sistema lingüístico del estudiante de una L2 o LE en un estadio dado del desarrollo de la adquisición, *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971) o *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975), generalizándose finalmente el término *interlengua* o *interlingua* propuesto por L. Selinker (1969, 1972). Selinker hace nuevas aportaciones a la línea de investigación del AE, ampliándola al análisis de la interlengua o interlingua. El campo de estudio se extiende del error a todos los componentes de la interlengua.

La línea de pensamiento de Corder establece el comienzo del desarrollo de la investigación en adquisición de L2 como área independiente de estudio. Pero, como veremos a continuación, la posición teórica respecto del papel de la corrección y su influencia en la adquisición se caracteriza por su constante fluctuación.

## **2.2. La corrección del error**

En líneas generales, podemos clasificar a los investigadores que se han ocupado del tema en dos grandes grupos: aquellos que consideran la corrección como algo negativo y los que son partidarios de esta. Los componentes del primer grupo, como A. D. Cohen y M. Robbins (1976) o J. Truscott (1996), observaron en sus estudios que las correcciones son ineficaces e inútiles, ya que no mejoran la producción de los alumnos. S. Krashen (1977, 1985) sostiene que la corrección de errores, no sólo no facilita la adquisición, sino que puede inhibirla. Desde su punto de vista, uno de los factores que favorece la adquisición es el mantenimiento de un filtro afectivo bajo, fomentando que

---

<sup>2</sup> CORDER, S.P. (1971). “Idiosyncratic errors and Error Analysis” en *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-160.

el estudiante esté abierto a la recepción del aducto. La corrección de errores, sería un procedimiento que pondría al alumno en posición defensiva.

Por el contrario, los estudios llevados a cabo por expertos como C. Chaudron (1977) o M. H. Long (1977), ponen de manifiesto que la corrección es un fenómeno beneficioso, ya que favorece el proceso de adquisición. Así, por ejemplo las investigaciones desarrolladas por Chaudron demuestran que la mayor parte de los alumnos ven la corrección de errores como uno de los aspectos más influyentes en la mejora de su nivel, principalmente en el proceso de aprendizaje de una L2 o LE. Por otro lado, Long (1977), respaldándose en los estudios sobre adquisición de la gramática, defiende que para que el aducto se convierta en educto es fundamental que haya cierto grado de consciencia o de atención y la corrección es una de las formas posibles de llamar la atención del estudiante sobre las diferencias existentes entre su interlengua y la lengua meta, llevándole de esta forma a la reformulación de sus hipótesis.

En la actualidad, la controversia que ha caracterizado el desarrollo de la corrección de errores dista mucho de haber sido resuelta. Sin embargo, sí se ha llegado a conclusiones interesantes referentes a la enseñanza de LE o L2 que apoyamos firmemente. El cambio de visión del error, su comprensión y aceptación como elemento activo en el proceso de aprendizaje de una lengua, ha afectado directamente a la forma de desarrollar su corrección en el aula de LE. Ahora no se ve la necesidad de llevar a cabo una corrección sistemática para acabar con el “mal” realizado por los errores, sino que se plantea la enseñanza como una labor de creación de situaciones de comunicación y de diseño de tareas favorables al desarrollo de la interlengua del alumno (*Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*)<sup>3</sup>.

Por otra parte, tradicionalmente la corrección era tarea exclusiva del docente. Sin embargo, actualmente, es común que el profesor comparta esta responsabilidad con algunos estudiantes, un ordenador o, incluso, el propio alumno. En este último caso hablaríamos de *autocorrección*.

Por lo que respecta a los avances más recientes en el ámbito de la investigación relativa a la corrección de errores, se han realizado varios estudios interesantes. Uno de los primeros fue el desarrollado por R.A. Schulz (1998). En él, la autora compara las actitudes de un grupo de profesores y alumnos con respecto a la enseñanza formal de la

---

<sup>3</sup> INSTITUTO CERVANTES (1997-2009). *Diccionario de términos clave de ELE* en Centro Virtual Cervantes.  
Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/correccionerrores.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm)

gramática y la corrección de errores. El resultado es que halla grandes discrepancias. Posteriormente, C. James (2002) basándose en las opiniones de cuatro alumnos pertenecientes a las becas *Sócrates* y *Erasmus* de la Universidad de Gales, se centra en el estudio de la actitud de los alumnos ante la corrección. Llegó a la conclusión de que incluso alumnos con escasa competencia lingüística son capaces de desarrollar de manera crítica su conciencia lingüística mediante la reflexión sobre los Movimientos de Corrección de Errores (MCEs) realizados por el profesor. En España D. Lasagabaster y J. M. Sierra (2004) llevaron a cabo un estudio que, en parte, es una réplica del realizado por James, aunque ampliaron la muestra incluyendo también a profesores y aumentando el número de alumnos. Los autores estudian las percepciones de los colectivos de alumnos y profesores sobre los MECs así como su opinión sobre la eficacia de los mismos. Concluyeron que existía acuerdo entre el punto de vista de los alumnos y el de los profesores ante la corrección del error. Ambos colectivos defendían que es preferible llevarla a cabo esporádicamente, pero invirtiendo en ella un mayor número de recursos y tiempo, a corregir constantemente de modo rápido y superficial. Estos estudios se refieren a la enseñanza del inglés, en ELE carecemos de estudios comparables.

### **2.3. Las técnicas de corrección: nuestra propuesta de clasificación**

Entre los estudios desarrollados podemos encontrar varios en los que se ha tratado en profundidad el tema de las diferentes formas de corrección de errores, como por ejemplo el de R. L. Allwright (1975) o el de C. Chaudron (1977, 1988). Chaudron (1988: 145) defiende que la mayor parte de estas clasificaciones de formas de corrección requieren un alto grado de inferencia. Por ello, él mismo (1977: 38-39) propone un inventario más elemental, compuesto por treinta y tres técnicas acompañadas por una explicación y ejemplos, que implica un menor número de deducciones.

Por su parte, los autores del ámbito de ELE han publicado varios artículos dedicados en parte a describir o analizar algunas de las técnicas de corrección de errores (J. M. Ferrán, 1990, S. Fernández, 2000, o I. Blanco Picado, 2002). Asimismo, en 2004 se publicó un libro de R. Ribas Moliné y A. D'Aquino Hint *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, en el que se describían las técnicas de corrección más comunes en expresión oral y escrita.

En esta investigación bibliográfica nos ha llamado la atención el hecho de que las distintas propuestas relativas a las formas de corregir se presentan como listas.

Nosotros hemos partido de ellas para sistematizarlas y agrupar las técnicas en torno a dos variables que, en nuestra opinión, subyacen a todas ellas de una u otra forma: interrumpir o no, por una parte, y dar la solución o no, por otra. A continuación presentamos nuestro propio inventario de técnicas organizado en torno a las variables mencionadas:

### **1. Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución (para invitar al alumno a que se corrija él mismo)**

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención*.
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?*
- Pido repetición al alumno.
- Pido aclaración por falta de comprensión sobre lo que el alumno ha querido expresar.
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente.
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea.
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea, alterándola sintácticamente.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *“Rompe” no está bien*.

### **2. Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución**

- En primer lugar, llamo la atención sobre el error con alguna de las técnicas anteriores:

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención*.
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?*

- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *“Rompió” no está bien.*

- En segundo lugar, ofrezco la forma correcta de alguna de estas maneras:

- Doy la versión correcta.
- Doy la versión correcta y hago que la persona que lo cometió repita la corrección.
- Doy la versión correcta y hago que toda la clase repita la corrección.
- Doy la versión correcta, reforzando antes o después de la misma la parte correcta de la producción del alumno.
- Doy una explicación metalingüística sobre el error.

### **3. Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución**

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y pido a los alumnos que encuentren los errores y los corrijan.

### **4. Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución**

- No llamo la atención sobre el error previamente sino que reformulo la idea que quiere comunicar el alumno con la forma correcta. Mi intervención se integra en la conversación.
- Espero a que el alumno acabe de hablar para llamar la atención sobre el error y darle la corrección.
- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y los corrijo.

### **3. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

En el siguiente capítulo justificaremos la elección de la metodología y los instrumentos utilizados en la recogida de datos, prestando una especial atención a la grabación en vídeo. La descripción pormenorizada de cada instrumento así como los datos obtenidos se analizarán en los capítulos 4 y 5.

#### **3.1. Metodología de la investigación seleccionada: el paradigma cualitativo.**

Dentro del área de la investigación educativa podemos encontrar diversas modalidades dependiendo del criterio al que atendamos: el método de recogida de datos, el tipo de análisis, el objetivo, etc. J. Tourón (1996) defiende que estas se podrían agrupar en dos grandes paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo. El primero pretende *explicar* la realidad, busca establecer teorías, obtener principios generalizables o probar hipótesis; la segunda intenta *comprender* la realidad, busca obtener conocimientos de situaciones concretas aunque no se puedan generalizar. Ambos paradigmas son válidos, pero como indican K. M. Bailey y D. Nunan (1996), el hecho de elegir uno u otro no debería estar determinado por nuestra preferencia por algún enfoque, sino por el tipo de pregunta que pretendemos abordar.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este trabajo, que son la observación, la descripción y la interpretación de un aspecto del proceso de enseñanza/adquisición –la corrección de errores en la expresión oral-, consideramos que el método cualitativo es el que mejor se ajusta al logro de dichos fines.

#### **3.2. Plan de trabajo e instrumentos de recogida de datos**

El plan de trabajo que hemos llevado a cabo consta de tres pasos. En primer lugar, la investigación bibliográfica, que nos ha permitido darnos cuenta de que las distintas propuestas de autores sobre formas de corregir se pueden sistematizar y agrupar en torno a dos variables (interrumpir o no y dar la solución o no), que subyacen a todas ellas de una u otra forma. Esto nos ha llevado a elaborar nuestro propio inventario de formas de corregir, organizado de acuerdo con estas variables<sup>4</sup>. En

---

<sup>4</sup> Este inventario puede consultarse en el apartado 2.

segundo lugar, la consulta a profesores acerca de su opinión al respecto por medio de una encuesta con el objeto de acercarnos a la realidad de la docencia. Y, por último, una vez conformado nuestro criterio a partir de las referencias teóricas y de la opinión de nuestros colegas, testar las técnicas de corrección en el aula por medio de la grabación en vídeo y su posterior análisis, además de otra encuesta dirigida, en esta ocasión, a los alumnos. En los apartados siguientes explicamos con detalle cada fase de la investigación.

Como se puede ver, nos hemos esforzado por tener en cuenta diferentes perspectivas, una vez determinadas las variables en las que íbamos a centrar nuestro estudio, con el objeto de obtener una visión lo más exacta posible de las mismas. Este procedimiento se denomina *triangulación*. D. Allwright y K. M Balley (1991:73) lo definieron de esta forma: “at least two perspectives are necessary if an accurate picture of a particular phenomenon is to be obtained”. La triangulación consiste en intentar ver la realidad desde distintos ángulos para conseguir una imagen más objetiva. Si solo consideramos un único punto de vista, necesariamente subjetivo, no llegaremos a conclusiones válidas ni fiables. Es un proceso que genera varias vías de indagación y cada una de esas vías se vale de los instrumentos oportunos de recogida sistemática de datos. En nuestra investigación, como hemos mencionado, utilizamos los siguientes instrumentos: la grabación en vídeo y la encuesta. Pasamos a continuación a describirlos.

### **3.2.1. Encuesta a los profesores<sup>5</sup>**

Se trata de una consulta preliminar, dirigida a docentes de ELE. Las preguntas que se incluyeron pretendían hacer reflexionar a los profesores sobre sus creencias y su propio comportamiento en la forma de corregir la expresión oral de los alumnos *-qué, cómo, cuándo, cuánto, por y para qué* corregir-. Consideramos fundamental tener en cuenta su opinión ya que nos ayudó a focalizar nuestra investigación, así como a acercarnos a la realidad de las aulas.

---

<sup>5</sup> Adjuntamos la encuesta en el Anejo 1.

### 3.2.2. Grabación en vídeo

A lo largo del curso, grabamos fragmentos de diferentes sesiones planificadas específicamente para ello. A los alumnos les pedimos, para ello, su consentimiento<sup>6</sup>. Realizamos actividades orales centradas tanto en el mensaje como en la forma<sup>7</sup>. Para corregir los errores producidos por los alumnos nos servimos de diferentes técnicas, algunas en las que se interrumpía al alumno y otras en las que no así como algunas en las que se daba la solución y otras en las que no. El plano utilizado fue fijo, situamos la cámara en la parte delantera de la clase, cerca de la pizarra, para poder obtener una imagen de todos los alumnos.

Después de recoger los datos necesarios para nuestra investigación, procedimos a su análisis. En este proceso utilizamos una herramienta<sup>8</sup> que sirviera de soporte. En este sentido, coincidimos con P. W. Airasian y K. M Gullickson (1999: 79) en que el análisis posterior a la grabación debe ser guiado por una lista de control o un instrumento baremado<sup>9</sup>. Esto nos permite, por un lado, proponer y limitar los focos de atención a la hora de llevar a cabo la observación y, por otro lado, disponer de una base sobre la que entablar un proceso de reflexión tras la grabación.

El aprovechamiento de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas es una herramienta muy versátil que presenta ciertas particularidades y rasgos muy positivos respecto a otros instrumentos de observación. No obstante, también tiene limitaciones. Seguidamente haremos una breve descripción de sus ventajas y desventajas, siguiendo los planteamientos, de Airasian y Gullickson (1999: 79 y ss.).

Las ventajas de la grabación en vídeo como instrumento de observación son las siguientes: recoge acontecimientos en sí mismos, no recuerdos ni interpretaciones extraídas de anotaciones, por lo que presenta un alto grado de objetividad; se puede examinar un número ilimitado de veces; y permite al profesor realizar la observación de

---

<sup>6</sup> A tal efecto, elaboramos un documento escrito informativo que firmaron (anexo 2).

<sup>7</sup> S. Fernández (2000: 41) establece una clasificación de las actividades orales atendiendo a sus objetivos:

- Actividades centradas en la forma: cuyo objetivo general es fijar estructuras o elementos en varios niveles (fonológico, morfosintáctico, pragmático).
- Actividades centradas en el mensaje: que tienen el objetivo prioritario de aumentar la fluidez hablada y la competencia comunicativa en su totalidad o en aspectos particulares.

<sup>8</sup> Adjuntamos esta herramienta en el Anejo 3.

<sup>9</sup> Son soportes previamente elaborados que establecen en qué puntos tiene que fijarse o qué cosas debe valorar el profesor. La lista de control es una serie de objetivos definidos previamente sobre la actuación docente, acerca de los cuales el profesor deberá indicar si han sido logrados o no. El instrumento baremado es una lista de control en la que las respuestas no son *sí* o *no*, sino una escala de puntuación.

forma individual si lo desea, en caso de que le resulte incómodo que otra persona lo evalúe.

Por otra parte, sus limitaciones pueden resumirse de la siguiente forma: el proceso puede suponer una gran inversión de tiempo, pues requiere que el docente obtenga los recursos y los organice; la revisión de los datos probablemente resulte larga y lenta; asimismo, existe la posibilidad de que se dé el fenómeno denominado por W. Labov (1972) *paradoja del observador*. Este término alude a la situación creada por la presencia de un observador externo o una cámara en detrimento de la naturalidad en la actuación de los participantes, lo cual implica que la fiabilidad de los datos se vea afectada.

Como expone C. Alarcón (2006: 18) este problema resulta difícil de paliar, de no ser mediante un proceso progresivo en el que el uso de estas herramientas resulte cada vez más habitual. En nuestro caso hemos grabado diferentes fragmentos de clase a lo largo del curso. El número ha sido mayor del que necesitábamos. Decidimos desechar las primeras debido a que se apreciaba en ellas que ni los alumnos ni el docente estaban actuando con naturalidad.

Otro problema que nos planteó el uso de las grabaciones fue el hecho de que no nos permitiera recoger datos de aspectos psicológicos y afectivos de los alumnos que necesitábamos, que no se manifiestan completamente en la retroalimentación verbal ni proxémica o quinésica. Esto nos llevó a la necesidad de emplear otro procedimiento para obtener esta información: una encuesta dirigida a los alumnos.

Por otra parte, en la revisión bibliográfica correspondiente a los instrumentos de recogida de datos hemos encontrado varios testimonios de profesores que se muestran reticentes al uso de la grabación en vídeo, alegando que a los alumnos no les gusta. Con el objeto de evitar este problema, antes de la grabación explicamos a los alumnos los objetivos que perseguíamos. Asimismo, les ofrecimos la posibilidad de dedicar parte de alguna clase para ver las grabaciones. Ellos aceptaron, al resultarles interesante escucharse hablando en español. Finalmente vimos una de las grabaciones, que recogía una actividad de producción oral libre, centrada en el mensaje. La técnica de corrección que utilizamos consistía en escribir en la pizarra, al final de la actividad, algunos enunciados erróneos que se habían escuchado y apuntado y pedir a los alumnos que encontraran los errores y los corrigieran. Para que esta práctica no quedara en una mera visualización del vídeo, planificamos una tarea que los alumnos tenían que llevar a

cabo durante la misma. Esta tenía dos partes: la primera, que consistía en recoger en grupos de cuatro todos los errores que encontraran durante la visualización, y la segunda, en la que tenían que corregirlos. Por último, se comentaban los resultados en una puesta en común y el grupo que más errores hubiera encontrado y corregido correctamente era el ganador.

### **3.2.3. Encuesta a los alumnos<sup>10</sup>**

Esta encuesta ha sido diseñada específicamente para este estudio, tomando como referencia otra elaborada por I. Blanco Picado (2002)<sup>11</sup>. El objetivo de nuestra encuesta era determinar cuáles son las creencias y actitudes de los alumnos ante la corrección en la expresión oral. Era de carácter mixto, es decir, con preguntas abiertas y cerradas, y se distribuyó el último día de curso. Estaba redactada en inglés y en español y se ofreció a los alumnos la oportunidad de completarla en cualquiera de los dos idiomas, pues consideramos que de esta forma podríamos evitar que la falta de dominio del idioma pudiera provocar malentendidos o dificultara la comprensión. El objetivo no era didáctico y primaba la necesidad de que comprendieran en aras de preservar la fiabilidad.

---

<sup>10</sup> Adjuntamos la encuesta en el Anejo 4.

<sup>11</sup> BLANCO PICADO, I. (2002). “El error en el proceso de aprendizaje”, en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38, 12-22.

Disponible en:

[http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html)

## **4. FASE I: ENCUESTA A LOS PROFESORES<sup>12</sup>**

### **4.1. Encuesta a los profesores**

En este estudio, además de investigar en la bibliografía sobre la corrección de errores en la expresión oral, hemos querido conocer la opinión de algunos docentes de ELE. Como apunta Murphy, “access to multiple perspectives makes reflective teaching more likely that we will attain deeper understanding of our work” (2001:59). Consideramos fundamental tener en cuenta su opinión ya que nuestro interés es partir de la realidad y tener en cuenta todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos encuestado a veintiséis profesores de diversos centros de enseñanza de ELE, tanto públicos como privados, de España y de otros doce países<sup>13</sup>. La estructura de la encuesta es la siguiente:

- Preguntas 1-7. Perfil de los encuestados (formación y experiencia profesional).
- Preguntas 8-12. Creencias: actitud y reacción ante el error.

A continuación exponemos los resultados de la encuesta y algunas conclusiones.

### **4.2. Perfiles de los encuestados**

Los perfiles de los profesores pueden resumirse de la siguiente manera:

- La media aproximada de experiencia docente en ELE es de diez años, aunque hay profesores con una trayectoria amplia en este campo (veinticinco años) y con una experiencia menor (dos años).
- Aproximadamente la mitad se ha dedicado a la enseñanza de una L2 diferente del español.
- La mayor parte de ellos son nativos (aproximadamente el 90%).
- Casi todos son licenciados en Filología, aunque también hay profesores con titulaciones diferentes, todas ellas dentro de la rama de Humanidades: Traducción, Lingüística y Magisterio.

---

<sup>12</sup> Adjuntamos la encuesta en el Anejo 1.

<sup>13</sup> Portugal, Francia, Reino Unido, Italia, Alemania, Polonia, Suecia, Brasil, Túnez, India, Indonesia y China.

- La mayoría ha realizado estudios especializados en didáctica de ELE (máster, doctorado, cursos de formación, etc.).
- Algunos de ellos (20%) tienen además estudios especializados en didáctica de otras segundas lenguas (euskera, alemán, portugués e inglés).
- Más de la mitad ha realizado algún estudio relativo a la corrección de errores de la expresión oral (cursos de formación o lectura de estudios especializado).

### **4.3. Creencias: actitud y reacción ante el error**

#### **■ Definición de error**

Los profesores señalan que se trata de un uso incorrecto de la lengua meta y que es un fenómeno propio del proceso de adquisición, en el punto en el que un aprendiente prueba las hipótesis que ha generalizado previamente en un intento real por comunicarse.

#### **■ Causas de los errores**

Los profesores encuestados coinciden en que existen muchos factores por los cuales pueden producirse los errores. Por ejemplo: desconocimiento, interferencia de la L1 o de otras segundas lenguas que se conozcan, dificultades específicas de la lengua meta, características individuales de los alumnos, factores psicológicos o contextuales (nerviosismo, cansancio...).

Por otra parte, opinan que los errores son una consecuencia lógica del aprendizaje y que en realidad indican que se está aprendiendo. Los errores responden a un uso estratégico de las herramientas lingüísticas disponibles en un momento determinado de la adquisición.

#### **■ Gravedad de los errores**

Con respecto a este punto, encontramos que las opiniones de los docentes coinciden en que no todos los errores son iguales. Sin embargo, a la hora de identificar los errores más graves, las ideas son muy diversas. La mayoría de los encuestados señalan que los errores más graves son aquellos que dificultan o invalidan la comunicación. Algunos apuntan que son aquellos que se han fosilizado. Hay quienes opinan que la gravedad del error depende del nivel del alumno. Otros piensan que los errores más graves son los gramaticales. También los culturales, especialmente si el alumno que los comete se encuentra en contexto de inmersión. Por otra parte, algunos

profesores piensan que los errores fonéticos son los que merecen más atención, ya que la lengua es primordialmente oral –no todas las culturas han producido escritura-, se trata de cadenas de sonidos que hay que aprender a producirlos lo más exactamente posible para que haya una comunicación eficaz.

#### ■ **Actitud de los estudiantes ante el error**

Acerca de la actitud de los alumnos ante el error, la mayoría de los profesores afirma que suele variar, dependiendo en gran medida del nivel que tengan, de su personalidad y de su experiencia previa en el aprendizaje. No todos los alumnos, pues, perciben la corrección de la misma forma: a algunos les genera miedo a equivocarse, otros le dan mucha importancia y quieren ser corregidos constantemente y otros lo ven como la forma de mejorar y perfeccionar su español.

Es importante destacar que varios profesores han señalado la cultura de los alumnos como un factor determinante en la actitud ante el error. Apuntan que en algunas culturas no es común ver el error como algo negativo. Los estudiantes se atreven a hablar, ya que se han formado en un sistema que da preferencia al contenido y a las ideas. Tienen claro que lo importante es darse a entender y comunicarse. Por otro lado, en otros países el error ha sido tradicionalmente sancionable y se espera que sea corregido por el profesor.

#### ■ **Cantidad en la corrección**

Los encuestados consideran que el número de errores que corrigen depende de distintos factores: el tipo de actividad, el nivel de los estudiantes y el objetivo que se persigue. Incluso varios docentes destacan que ellos suelen negociar con sus alumnos cuánto van a corregir.

Ningún profesor es partidario ni de corregir todos los errores ni de no corregir ninguno. En general corrigen un volumen intermedio: el porcentaje aproximado de corrección es del 45% de los errores que observan.

#### ■ **Objeto de la corrección**

Los profesores encuestados normalmente corrigen los siguientes aspectos:

- Sólo los errores propios del nivel del alumno.
- Sólo las estructuras con las que se están trabajando en ese momento.
- Errores gramaticales y léxicos.

### ■ **Objetivos de la corrección**

Respecto a los objetivos de la corrección, un alto porcentaje de docentes señalan como principal finalidad la de hacer conscientes a los alumnos de cuáles son sus errores y de este modo evitar que estos se conviertan en un hábito. Otros creen que se corrige para recordar a los alumnos las reglas aprendidas.

### ■ **Momento de la corrección**

Con respecto a este punto encontramos que los profesores encuestados llevan a cabo la corrección cuando el alumno ha terminado su intervención o al final de la actividad. En este sentido, algunos dedican una parte de la clase exclusivamente a la corrección. No obstante, también hay profesores que corrigen el error inmediatamente después de que este se produzca.

### ■ **Forma de llevar a cabo la corrección**

Respecto a las técnicas de corrección de la expresión oral, a continuación puede verse la relación que se propone en la encuesta y el porcentaje de profesores que utiliza cada una:

1. Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución (para invitar al alumno a que se corrija él mismo)

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc. **50%**
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como “*cuidado*”, “*atención*”. **27%**
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: “*¿eh?*” **23%**
- Pido repetición al alumno. **35%**
- Pido aclaración por falta de comprensión sobre lo que el alumno ha querido expresar. **42%**
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo. **46%**
- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente. **31%**
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea. **19%**
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea, alterándola sintácticamente. **19 %**
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: “*Rompido*” *no está bien*. **15%**

## 2. Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución

- En primer lugar, llamo la atención sobre el error con alguna de las técnicas anteriores:

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc. **31%**
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como “*cuidado*”, “*atención*”. **23%**
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: “*¿eh?*” **11%**
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo. **35%**
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: “*Rompido*” *no está bien*. **19%**

- En segundo lugar, ofrezco la forma correcta de alguna de estas maneras:

- Doy la versión correcta. **27%**
- Doy la versión correcta y hago que la persona que lo cometió repita la corrección. **23%**
- Doy la versión correcta y hago que toda la clase repita la corrección. **11%**
- Doy la versión correcta, reforzando antes o después de la misma la parte correcta de la producción del alumno. **42%**
- Doy una explicación metalingüística sobre el error. **35%**

## 3. Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y pido a los alumnos que encuentren los errores y los corrijan. **69%**

## 4. Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución

- No llamo la atención sobre el error previamente sino que reformulo la idea que quiere comunicar el alumno con la forma correcta. Mi intervención se integra en la conversación. **57%**
- Espero a que el alumno acabe de hablar para llamar la atención sobre el error y darle la corrección. **23%**
- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y los corrijo. **38%**

Observamos que las técnicas más utilizadas son: escribir en la pizarra algunos enunciados erróneos que se habían escuchado y pedir a los alumnos que los corrijan, recurrir a la comunicación no verbal o reformular la idea corrigiendo el error. Estas formas de corrección se caracterizan porque apenas interrumpen al estudiante en su intervención.

El hecho de que estas técnicas sean las más elegidas tiene que ver con el hecho de que generalmente los docentes realizan actividades orales centradas en el mensaje, por lo que las técnicas que mejor se avienen son las que menos perturban el objetivo de la actividad.

Por otra parte, las técnicas menos utilizadas son: dar la versión correcta y hacer que toda la clase la repita, llamar la atención sobre el error con interjecciones del tipo *¿eh?*, llamar la atención sobre el error explícitamente: *“rompido” no está bien*.

#### ■ **Técnicas de corrección preferidas**

Muchos profesores creen que no hay una única forma válida de corregir los errores y que la dificultad reside en elegir la técnica adecuada en función de la situación y del tipo de alumno.

La mayoría de los profesores señala que prefiere aquellas técnicas en las que se llama la atención sobre un error pero se insta al alumno a encontrar la forma correcta. Los argumentos que aportan para apoyar esta respuesta son los siguientes:

- Permiten realizar una tarea cognitiva de mayor esfuerzo y descubrir por uno mismo el error hace que su interiorización sea más fácil.
- Se da la oportunidad al alumno de que vea o sienta que es capaz de corregirse y/o producir el enunciado correctamente.
- Esta técnica es una forma de autocorrección que puede incorporar a su aprendizaje el alumno.
- Mediante esta forma de corrección, el alumno no experimenta el error negativamente, comprende que el profesor le está ayudando a pensar y razonar para que llegue por sí mismo a la forma correcta y esto favorece su motivación.

En menor medida también son valoradas aquellas técnicas en las que no se interrumpe al alumno. Los profesores encuestados consideran la interrupción como algo negativo, que puede llegar en muchos casos a inhibir al alumno o a hacer que pierda la concentración y esté más pendiente de la forma que del contenido.

Aquellas técnicas en las que se da al alumno la solución son también bastante aceptadas entre los profesores encuestados. Apuntan que las utilizan en aquellos casos en los que el error se debe a una falta de conocimiento por su parte, para que los alumnos no se frustren pensando que no son capaces de encontrar la forma correcta. Por otro lado, algunos profesores defienden esta técnica porque es la más rápida.

Finalmente, un pequeño porcentaje de los profesores han seleccionado las técnicas en las que se interrumpe al alumno como sus preferidas. Aportando las siguientes razones para explicar su elección:

- Facilitan la fijación de estructuras en varios niveles (fonológico, morfosintáctico, pragmático).
- Permiten que los alumnos asocien la forma correcta con el error cometido, sin descontextualizar la corrección.
- Evitan que los errores frecuentes o significativos se fosilicen.

#### ■ **Tono utilizado en la corrección**

En lo referente al tono que los docentes encuestados utilizan a la hora de corregir, la mayoría de los profesores lo han descrito como amable, humorístico o neutro.

A partir de esta información podemos concluir que los profesores consideran el error como un fenómeno natural, inevitable y necesario en la adquisición de una LE, que aporta información para describir la interlengua del alumno y los procesos cognitivos que operan en el transcurso de interiorización de la forma.

En cuanto a las técnicas de corrección preferidas se inclinan por aquellas en las que no interrumpen y no dan la solución, debido a dos razones principalmente. La primera de ellas es que normalmente los profesores llevan a cabo actividades orales centradas en el mensaje, por lo que estas formas de corrección son las que menos perturban el objetivo de la actividad. La segunda es el hecho de que ven más beneficioso que los alumnos se den cuenta por sí mismos de dónde se han equivocado, pues estos errores suelen ser fijados en la memoria con más facilidad que aquellos desvelados por otras personas.

## **5. FASE II: GRABACIÓN EN VÍDEO Y ENCUESTA A LOS ALUMNOS**

En este apartado examinaremos los datos recogidos a través de la grabación en vídeo y la encuesta dirigida a los alumnos.

### **5.1. Grabación en vídeo**

A lo largo del curso en el que se llevó a cabo la investigación, grabamos fragmentos de diferentes sesiones planificadas específicamente para ello, concretamente seis. Seguidamente, describiremos el contexto de enseñanza, las diferentes actividades que grabamos y, por último, haremos un análisis de los datos, exponiendo las conclusiones a las que llegamos.

#### **5.1.1. Descripción del contexto de enseñanza**

El curso era intensivo, de carácter general y se desarrolló en el Instituto Cervantes de Estocolmo, Suecia. Las clases tenían lugar de lunes a viernes en horario de mañana y la duración de las mismas era de dos horas y media.

El grupo estaba formado por ocho alumnos matriculados en el nivel B1.1 del *Marco común europeo de referencia* (MCER). Los estudiantes tenían objetivos diferentes, como pasar unas vacaciones en España o ir a estudiar a una universidad en México. Todos ellos eran de origen sueco y el español era la tercera o cuarta lengua que estudiaban. Era un grupo homogéneo en cuanto al nivel cultural: todos ellos poseían estudios universitarios. No obstante, era bastante heterogéneo en lo relativo a los intereses, como hemos mencionado antes, y a la edad, que estaba comprendida entre los 20 y los 75 años.

#### **5.1.2. Actividades**

Las actividades que diseñamos para recoger los datos necesarios en la realización de la presente investigación son de diversa naturaleza. A continuación las describiremos brevemente junto con la forma de corrección que empleamos en cada una de ellas.

Como hemos explicado, grabamos seis sesiones de clase. No obstante, la información obtenida en las dos primeras grabaciones no la analizamos en este trabajo,

dado que durante su visualización pudimos observar que tanto los alumnos como el profesor no actuaban con la suficiente naturalidad.

Grabamos tanto actividades centradas en la forma como en el mensaje y utilizamos en cada tipo la variedad de técnicas de corrección:

1º (Centrada en la forma): Lectura de un texto en voz alta, cuyo objetivo era practicar la entonación y la pronunciación de los estudiantes. La corrección de los errores la llevamos a cabo mediante diferentes técnicas, algunas en las que se interrumpía y no se daba la solución -como llamar la atención mediante interjecciones- y otras en las que se interrumpía y se daba la solución -por ejemplo, proporcionando una explicación metalingüística del error-.

2º (Centrada en la forma): Repetir y/o modificar una serie de enunciados que el profesor les iba proporcionando, para practicar un contenido gramatical (el verbo *gustar*). En esta ocasión, en la corrección empleamos técnicas en las que no se interrumpía y se daba la solución, tales como esperar a que el alumno acabara de hablar para llamar su atención sobre el error y darle la corrección.

3º (Centrada en el mensaje): Contar las aventuras que vivía un personaje utilizando el pasado (en grupos de tres). Los errores los corregimos a través de técnicas en las que no se interrumpía y no se daba la solución. Al final de la actividad escribimos en la pizarra algunos enunciados erróneos que habíamos escuchado y apuntado y pedimos a los alumnos que encontraran los errores y los intentaran corregir.

4º (Centrada en el mensaje): Resumir al resto de la clase el contenido de parte de una canción (por parejas). Para corregir las producciones erróneas, nos servimos de técnicas en las que se interrumpía y se daba la solución, llamando la atención del alumno con expresiones como *cuidado* o *atención* y dándole la respuesta correcta.

### **5.1.3. Análisis y conclusiones**

Como hemos mencionado anteriormente, para llevar a cabo el análisis de la información obtenida en las grabaciones utilizamos una herramienta de observación<sup>14</sup>. A continuación haremos un análisis de los datos recogidos a través de la misma.

Tras el análisis de la primera actividad grabada podemos concluir que la utilización de las formas de corrección en las que se interrumpe al alumno, tanto dándole la solución como no, fueron apropiadas en esta situación. Esto se debe a que las

---

<sup>14</sup> Adjuntamos la herramienta de observación en el Anejo 3.

técnicas respetaban el objetivo de la actividad, practicar la entonación y la pronunciación de los estudiantes. Durante su desarrollo, gran parte de la atención del alumno estaba centrada en ese aspecto formal en concreto. Llevar a cabo la corrección en el momento en el que se producía el error, permitió que este no quedara descontextualizado y que al alumno le resultara más fácil asimilar la corrección. Además, observamos que los alumnos reaccionaban positivamente ante este tipo de corrección, mostraban interés. Algunos repetían la forma correcta varias veces y otros apuntaban la corrección en un cuaderno especial.

Los resultados obtenidos en la segunda grabación reflejaron que el modo de corrección seleccionado, no interrumpir y dar la corrección, no fue apropiado. El objetivo de esta actividad era fijar un determinado aspecto gramatical, lo que implicaba una tarea de carácter cognitivo. Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos estaban elaborando hipótesis respecto a la forma gramatical y por eso la corrección podía ayudarles a reforzar las hipótesis válidas y reformular las erróneas. En este contexto, al realizar la corrección al final de la actividad, el alumno difícilmente recordaba haber cometido el error, por lo que en muchos casos no se daba por aludido. Asimismo, como el profesor directamente daba la solución de los errores, muchos alumnos no prestaban atención.

Con respecto a la tercera grabación, llegamos a la conclusión de que la técnica empleada fue pertinente. Esta forma de corrección no frustraba el objetivo de la actividad: la comunicación. En líneas generales, observamos que la respuesta de los alumnos ante la misma fue positiva. Mostraban un alto grado de atención porque la corrección implicaba un acto de reflexión por su parte para poder encontrar la forma correcta. Sin embargo, también advertimos que algunos alumnos se sentían incómodos cuando veían al profesor tomando anotaciones durante su exposición.

Finalmente, el análisis de la última grabación nos conduce a afirmar que el uso de las técnicas en las que se interrumpe y se da la solución no fue oportuna en este caso. Perturbaba el propósito de la actividad, que era aumentar la fluidez hablada y la competencia comunicativa del alumno. Advertimos que en ocasiones las correcciones no tenían ningún efecto. Los estudiantes estaban tan concentrados en lo que querían decir que apenas prestan atención a las indicaciones del profesor. Los discentes ante la interrupción muchas veces simulaban acuerdo con el profesor, no porque lo hubieran entendido sino para eliminar lo antes posible este obstáculo y poder seguir con lo que estaban diciendo.

## 5.2. Encuesta a los alumnos<sup>15</sup>: análisis y conclusiones

La estructura de la encuesta es la siguiente:

- Pregunta 1. Concepción de error.
- Preguntas 2-4. Creencias: actitud y reacción al error.

Tras el vaciado de las encuestas y el procesamiento de los datos obtenidos, mostramos seguidamente los resultados a los que hemos llegado.

- **Concepción de error**

Un alto porcentaje de los alumnos manifiestan que para ellos los errores son importantes. Cuando el profesor les corrige, son conscientes de que han hecho algo mal e intentan tenerlo en cuenta para futuras producciones.

Otros aprendientes consideran que los errores no tienen demasiada importancia, para ellos lo principal es entender y hacerse entender, aunque sus producciones no sean totalmente correctas.

- **Actitud ante la corrección**

Con respecto a este punto encontramos que las opiniones de los alumnos coinciden en que les gusta que corrijan sus errores. La mayoría apunta que la corrección de los errores por el docente es la mayor fuente de mejorar su nivel. Un pequeño grupo de estudiantes señala que para ellos es importante porque les ayuda en su proceso de aprendizaje, aunque confiesan que en ocasiones las correcciones les bloquean.

- **Formas de corrección preferidas**

Con relación a las formas de corrección que utilizan los profesores, un alto porcentaje de los alumnos señalan como preferidas aquellas en las que se les llama la atención sobre un error pero se les ofrece la oportunidad de encontrar la forma correcta. Defienden que es más productivo darse cuenta por uno mismo de dónde se ha errado. Estos errores suelen ser fijados en la memoria con mayor intensidad que aquellos desvelados por otra persona.

Otros estudiantes han seleccionado las formas de corrección en las que no se les interrumpe cuando están hablando como sus favoritas. Los alumnos encuestados ven la

---

<sup>15</sup> Adjuntamos la encuesta en el Anejo 4.

interrupción como algo negativo. Esta implica un corte en el hilo discursivo, pudiendo llevar a que el alumno pierda la concentración.

En menor medida también son valoradas aquellas técnicas en las que directamente se da la solución al error. Consideran que en ocasiones este procedimiento puede resultar de utilidad, como por ejemplo cuando el alumno no consigue encontrar la forma correcta porque la desconoce, si él mismo la solicita o si el docente está seguro de que nadie en la clase puede resolver el problema.

- **Reacción ante la corrección**

Observamos que la reacción más habitual de los alumnos ante la corrección de errores por parte del profesor es la de repetir oral o mentalmente la forma correcta. Aunque también un porcentaje elevado de estudiantes ha seleccionado la opción de apuntar los errores en un cuaderno especial para estudiarlos posteriormente.

A partir de estos datos podemos concluir que para nuestros alumnos la corrección es importante, pues la consideran un instrumento útil para la adquisición/aprendizaje de una L2.

En cuanto a las formas de corrección prefieren aquellas en las que no se les interrumpe y se les da la oportunidad de encontrar por sí mismos la respuesta. Hallamos, por consiguiente, una coincidencia con nuestro análisis de las grabaciones en vídeo, principalmente en lo relativo a las actividades centradas en el mensaje.

## 6. CONCLUSIONES

El presente trabajo es el resultado de la conjunción de teoría y práctica. Los primeros apartados tienen un carácter teórico. En ellos hemos presentado las hipótesis y estudios más relevantes sobre los errores y su corrección. Esta revisión bibliográfica nos ha permitido descubrir la presencia de dos variables que subyacen a las propuestas ofrecidas hasta el momento.

Basándonos tanto en este descubrimiento como en las investigaciones y conclusiones de los autores que han trabajado sobre este tema, hemos diseñado nuestro propio inventario de técnicas de corrección de la expresión oral, con la intención de facilitar la labor docente.

Asimismo, hemos realizado encuestas dirigidas a profesores, que nos han servido para acercarnos a la realidad docente. En un trabajo cuyo objetivo es proporcionar a los profesores un inventario y orientaciones acerca del uso de las diferentes técnicas de corrección para ayudarles a mejorar profesionalmente y desarrollar una enseñanza de ELE de calidad, no hemos podido dejar de tener en cuenta sus opiniones.

Una vez constituido nuestro criterio basado en la teoría consultada y en la opinión de los docentes, hemos testado las técnicas de corrección en el aula mediante la grabación en vídeo y su posterior análisis, además de otra encuesta, en este caso dirigida a los alumnos, que nos ha permitido llegar a los aspectos psicológicos no observables.

Después de procesar la información obtenida a través de los citados instrumentos, hemos llegado a las siguientes conclusiones acerca de las ventajas e inconvenientes del empleo de las técnicas testadas.

- Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución.

El empleo de este tipo de técnicas de corrección implica un alto grado de compromiso por parte de los estudiantes. Estos tienen que responder de alguna forma a la retroalimentación proporcionada por el profesor, participar en la negociación de la forma o pensar acerca de la respuesta correcta. Asimismo, marcan de forma clara dónde se produce el error.

Como desventajas, hemos observado tres, que ocurren cuando el objetivo de la actividad es comunicativo: su empleo rompe por completo el “hilo” comunicativo;

además, pone de manifiesto que el docente presta una especial atención a la exactitud formal de lo que el alumno está diciendo; y, en muchas ocasiones, el alumno no presta atención a la corrección, se limita a aceptar lo que el profesor dice para eliminar lo antes posible el obstáculo y continuar con lo que estaba diciendo.

- Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución.

Estos procedimientos son de gran utilidad cuando el objetivo de la actividad es formal. El error no queda descontextualizado y el alumno registra rápidamente la forma correcta.

En cuanto a los inconvenientes, hallamos los mismos que en las técnicas anteriores, más otros dos. El primero es que no ofrecemos al alumno la posibilidad de encontrar la respuesta correcta por sí mismo. El segundo, que no es recomendable emplearla en el caso de que las actividades sean de carácter comunicativo, porque la corrección representa un grado de abstracción muy alto y se aleja bastante del mensaje que el alumno quiere comunicar.

- Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución.

Como ventajas, podemos señalar que el uso de estas formas de corrección conlleva un acto de reflexión por parte del alumno para encontrar la solución. No interrumpe la comunicación y es muy útil para llamar la atención sobre problemas que afectan a varios alumnos, que exigen una toma de conciencia y una reparación general. Además, es respetuoso con la personalidad del alumno y no les expone frente al resto de la clase.

Los inconvenientes de estas técnicas son que el alumno difícilmente recuerda haber cometido el error, por lo que es posible que ni se dé por aludido, y que en la corrección de los errores relacionados con el mensaje esta queda descontextualizada.

- Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución.

A través del uso de estas técnicas, el docente muestra a los alumnos que hay atención tanto a la forma como al mensaje. Además, no se entorpece la comunicación.

Las desventajas son las mismas que en el caso anterior, añadiendo que mediante estas formas de corrección no permitimos que haya ningún tipo de inducción por parte del alumno.

Como se ha visto, a partir de nuestra investigación podemos ofrecer a los docentes la siguiente sugerencia, que deberían tomar en consideración cuando tengan que decidir qué técnica de corrección emplear:

- Tener siempre presente el objetivo de la actividad. En la corrección de errores de la expresión oral nunca se debe trabajar con fórmulas fijas, pero en nuestra opinión, en el momento de decidir qué técnica es la más adecuada, es fundamental diferenciar entre dos tipos básicos de actividad, las centradas en la forma y las centradas en el mensaje.

Finalmente, nos gustaría señalar que uno de los principales motivos por los que escogimos el tema del error y su corrección para nuestro trabajo fue el interés que su análisis despertaba en nosotros. Después de haber realizado el trabajo y de habernos dado cuenta de los numerosos aspectos positivos que la atención a este tema puede proporcionar a nuestra forma de enseñar, nuestro interés por el mismo se ha incrementado. Por ello nos proponemos seguir trabajando en él en el futuro, aprovechando los conocimientos que nos ha proporcionado la realización del estudio, para continuar aumentando dichos conocimientos y el campo de estudio.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- AIRASIAN, P. W. y A. R. GULLICKSON (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- ALARCÓN, C. (2006). “La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE” en *Boletín de ASELE*, 35, 13-22.  
Disponible en:  
<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele35.pdf>
- ALLWRIGHT, R. L. (1975). “Problems in the study of the language teacher’s treatment of learner error” en *TESOL*, 75, 96-109.
- ALLWRIGHT, D. y K. M. BAILEY (1991). *Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BAILEY, K. M. y D. NUNAN (1996). *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica de ELE.
- BARTRAM, M y R. WALTON (1991). *Correction: A positive approach to language mistakes*. Hoven. Language Teaching Publications.
- BLANCO, I. (2002) “El error en el proceso de aprendizaje”, en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38, 12-22.  
Disponible en:  
[http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html)
- COHEN, A. D. y M. ROBBINS (1976). “Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners’ characteristics, and learners’ explanations” en *Language Learning*, 26, 45-66.

- CORDER, S. P. (1967). "The significance of learners' errors" en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford. Oxford University Press, 161-170.
- \_\_\_\_\_ (1971). "Idiosyncratic errors and Error Analysis" en *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-160.
- CHAUDRON, C. (1977). "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner's errors" en *Language Learning*, 27, 29-46.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York. Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Corrección de errores en la expresión oral" en *Carabela*, 47, Madrid. Sociedad General Española de Librería, 133-150.
- FERRÁN, J. M. (1990). "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas" en Bello, P *et al. Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid. Santillana. 282-300.
- JAMES, C. (2002). "Learners' awareness of error correction options". Ponencia presentada en el 7º Congreso de la Association for Language Awareness. Umea: Universidad de Umea. 1-3 de Julio de 2002.
- KLEPPIN, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Munich. Langenscheidt.
- KRASHEN, S. (1977). "The monitor model for adult second language acquisition" en BURT, A., H. DULAY y M. FINOCCHIARO (eds.). *Viewpoints of English as a second language*. Nueva York. Regents
- \_\_\_\_\_ (1985). *The input hipótesis: issues and implications*. Londres. Longman.
- LABOV, W. (1972). *Some principles of linguistic methodology*, *Language in Society*, I

- LASAGABASTER, D. y J. M. SIERRA (2004). “Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores” en D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación, 44, Horsori-ICE Universitat de Barcelona, 155-187.
- LONG, M. H. (1977). “Teacher feedback on learner error: mapping cognitions” en *TESOL*, 77, 278-94.
- MARTÍN PERIS, E. (coord.) (2003). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. Instituto cervantes.  
Disponible en:  
[http://www.cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://www.cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)
- MURPHY, J. (2001), “Reflective Teaching in ELT” en CELCE-MURCIA (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Estados Unidos: Heinle y Heinle.
- NEMSER, W. (1971). “Approximative systems of foreign language learners” en *International Review of Applied Linguistics*, IX (2), 115-123.
- PORQUIER, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII. Tesis doctoral.
- RIBAS MOLINÉ, R. y A. D'AQUINO HILT (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid. Edelsa.
- RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART(1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid. Síntesis.
- SCHULZ, R. A. (1996). “Focus on form in the foreign language classroom: Students’ and teachers’ views on error correction and the role of grammar” en *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.

- SELINKER, L. (1969). "Language transfer" en *General Linguistics*, 9, 67-92.
- \_\_\_\_\_ (1972). "Interlanguage" en *International Review of Applied Linguistics*, X (2), 209-231.
- TOURÓN, J. (1996). *Proyecto docente e investigador de Métodos de Investigación en Educación* [INÉDITA].
- TRUSCOTT, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes" en *Language Learning*, 46, 327-369.
- VÁZQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa.
- VERDÍA, E. (2009). *Ficha de corrección de errores*.
- Disponible en:  
<http://www.scribd.com/doc/16183332/Ficha-de-Correccion-de-errores-E-Verdia>

## **8. ANEJOS**

## ANEJO 1: ENCUESTA A LOS PROFESORES

### ENCUESTA SOBRE LAS CREENCIAS EN LA FORMA DE CORREGIR LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE ELE

#### 1ª Parte: Perfil del profesor

1. **¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la enseñanza de ELE?**

---
2. **¿Ha ejercido la enseñanza de una segunda lengua diferente del español?**  
 Sí  
 No
3. **¿Es nativo de español?**  
 Sí  
 No
4. **¿En qué está licenciado o diplomado?**  
 Filología Hispánica  
 Otra Filología (En este caso, ¿cuál?: .....)  
 Otra licenciatura de Letras (En este caso, ¿cuál?:.....)  
 Otra licenciatura no de Letras (En este caso, ¿cuál?:.....)  
 Diplomatura en Magisterio (En este caso ¿cuál?:.....)
5. **¿Ha realizado algún estudio de especialización en enseñanza de ELE?**  
 Sí (En este caso, ¿cuál?:.....)  
 No
6. **¿Ha realizado algún estudio de especialización en enseñanza de una segunda lengua diferente del español?**  
 Sí (En este caso, ¿cuál?:.....)  
 No
7. **¿Ha realizado algún estudio relativo a la corrección de errores de la expresión oral?**  
 Sí (En este caso, ¿de qué tipo? -lectura de estudios especializados, asistencia a cursos, etc.:.....)  
 No

## 2ª Parte: Actitud y reacción ante el error

8. ¿Qué es para usted un error?

---

---

9. ¿Por qué cree que se producen los errores?

---

---

10. ¿Son todos los errores iguales? ¿Cuáles son, en su opinión, los más graves?

---

---

11. ¿Qué actitud ha observado en sus estudiantes ante el error?

---

---

12. ¿Y cuál es la suya? Piense un momento en las siguientes cuestiones.

12.1 ¿Cuánto tiende a corregir cuando sus estudiantes hablan?

- Nada.
- Casi nada.
- Poco
- Mucho
- Todo

**Porcentaje aproximado:**

12.2 ¿Qué corrige normalmente?

- Errores gramaticales y léxicos
- Errores de fonética
- Todos los errores que detecto
- Sólo errores propios del nivel del alumno
- Sólo las estructuras con las que estamos trabajando en ese momento
- Otras cosas: .....

12.3 ¿Por qué y para qué corrige?

- Para evitar mi irritación e impaciencia.
- Para que mis alumnos no hagan el ridículo.
- Para hacerles conscientes de cuáles son sus errores.
- Para que el error no se convierta en un hábito.
- Para recordar a los alumnos las reglas gramaticales aprendidas.
- Por otros motivos: .....

#### 12.4 ¿Cuándo lleva a cabo la corrección?

- Inmediatamente después de que se produzca el error.
- Cuando el alumno ha terminado su intervención.
- Al final de la actividad.
- Dedico una parte de la clase exclusivamente a la corrección.

#### 12.5 ¿Cómo corrige la producción oral de los estudiantes?

- No corrijo la producción oral.
- Corrijo utilizando...

1. Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución (para invitar al alumno a que se corrija él mismo)

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado*, *atención*.
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?*
- Pido repetición al alumno.
- Pido aclaración por falta de comprensión sobre lo que el alumno ha querido expresar.
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente.
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea.
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea, alterándola sintácticamente.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompió" no está bien*.

2. Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución.

- En primer lugar, llamo la atención sobre el error con alguna de las técnicas anteriores:

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *"cuidado"*, *"atención"*.
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *"¿eh?"*
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompió" no está bien*.

- En segundo lugar, ofrezco la forma correcta de alguna de estas maneras:

- Doy la versión correcta.
- Doy la versión correcta y hago que la persona que lo cometió repita la corrección.
- Doy la versión correcta y hago que toda la clase repita la corrección.
- Doy la versión correcta, reforzando antes o después de la misma la parte correcta de la producción del alumno.
- Doy una explicación metalingüística sobre el error.

3. Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución.

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y pido a los alumnos que encuentren los errores y los corrijan.

4. Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución.

- No llamo la atención sobre el error previamente sino que reformulo la idea que quiere comunicar el alumno con la forma correcta. Mi intervención se integra en la conversación.
- Espero a que el alumno acabe de hablar para llamar la atención sobre el error y darle la corrección.
- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y los corrijo.

**12.6**

**¿Qué técnicas de corrección prefiere? ¿Por qué? Comente su elección**

- Aquellas en las que se llama la atención sobre un error pero se insta al alumno a encontrar la forma correcta.

---

- Aquellas en las que se da al alumno la solución al error.

---

- Aquellas en las que se interrumpe al alumno inmediatamente a continuación del error o antes de que este acabe de hablar.

---

- Aquellas en las que no se interrumpe al alumno.

---

**12.7**

**¿Con que palabras describiría el tono que utiliza para corregir?**

- Amable
- Reprobatorio
- Irónico
- Humorístico
- Neutro

Esta parte de la encuesta está basada en: K. Kleppin (1998: 75-77), R. Ribas y A. D' Aquino (2004: 49-50), y I. Blanco (2002: 16).

## ANEJO 2: CONCESIÓN DE PERMISO DE GRABACIÓN EN VÍDEO

Con el objeto de desarrollar una investigación relativa a la correcciones de errores de la expresión oral en la enseñanza de Español L2, en el marco de un Trabajo de fin de máster del Instituto Cervantes, la profesora Virginia Barbero Carcedo solicita permiso para realizar grabaciones en vídeo de algunas clases del curso Nivel B1, que tienen lugar en el Instituto Cervantes de Estocolmo durante el mes de julio de 2009.

Las grabaciones no se divulgarán. Se mantendrá el anonimato de los participantes. Se garantiza el buen uso de los datos recogidos.

Por favor, si está de acuerdo complete el siguiente texto con sus datos y firma:

*In order to develop a research program concerning the corrections of errors in oral expressions in teaching Spanish as a second language, within the framework of a final project for the Instituto Cervantes master's degree, the teacher Virginia Barbero Carcedo asks for consent to video record some classes of the group B1 level, which takes place in the Instituto Cervantes of Stockholm during July 2009.*

*The video recordings would not be divulged. We would keep the participants anonymous, and we want to assure the proper use of the data collected.*

*Please, if you agree complete the following text with your personal data and signature.*

Nombre y apellido(s): .....

Doy mi permiso para ser grabado/a durante las clases para los fines que se han descrito más arriba.

*I consent to being recorded in class with the aims described above.*

Firma:

Fecha:

### ANEJO 3: HERRAMIENTA DE ANÁLISIS DE LAS GRABACIONES

#### LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ORAL

DATOS GENERALES:	
<i>Grupo:</i>	<i>Nivel:</i>
<i>Actividad:</i>	<i>Fecha:</i>

*Analiza la grabación y anota tus observaciones atendiendo a los siguientes aspectos:*

	<b>Error realizado</b>	<b>Alumno</b>	<b>Cómo/cuándo lo corrige el profesor</b>	<b>Respuesta/reacción del alumno</b>	<b>Sentimiento / impresión del profesor ante la corrección</b>
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					

Esta herramienta de análisis está basada en: E. Verdía <<http://www.scribd.com/doc/16183332/Ficha-de-Correccion-de-errores-E-Verdia?autodown=doc>>

## ANEJO 4: ENCUESTA A LOS ALUMNOS

### ¿QUÉ OPINAS DE LOS ERRORES Y SU CORRECCIÓN?

*What do you think about errors and their correction?*

#### 1 ¿Qué es para ti un error? Lee los comentarios que han hecho otros estudiantes.

*What is an error in your opinion? Read the following comments.*

“Yo en clase prefiero no hablar porque sé que lo hago muy mal y temo que mis compañeros se rían. Cuando escribo me siento más seguro”. Alina

*‘I prefer not to talk during the class because I know I do it quite bad, so I’m afraid that my partners will start laughing at me. When I write I am more sure of myself’. Alina*

“Yo reconozco que estoy obsesionada con los errores. Hago listas de todos los que me corrigen en clase y los reviso cuando escribo para evitarlos. Pero cuando hablo es más difícil. No sé qué hacer”. Yuko

*‘I recognise I’m obsessed with errors. I make a list of all the errors teachers correct me during class, and I check them when I write in order to avoid them. But when I talk it is more difficult. I do not know what to do’. Yuko*

“A mí no me importa hablar o escribir con errores. Lo que quiero es entender y que me entiendan”. David

*‘I do not mind talking or writing with errors. I just want to understand and being understood’. David*

“Para mí los errores son importantes porque cuando me corrige mi profesor sé que he dicho algo mal e intento corregirme en el futuro”. Danka

*‘From my point of view errors are important because when my teacher corrects me I know I have said something wrong and I try to correct myself in future productions’. Danka*

“Yo tuve una profesora que me corregía constantemente cuando hablaba y eso me ponía nerviosa porque olvidaba lo que quería decir”. María

*‘I had a teacher who corrects me constantly when I was talking. That made me nervous because I forgot what I wanted to say’. María*

#### ¿Estás de acuerdo con alguna de estas opiniones? ¿Hay alguna que se parezca a tu forma de pensar? Indica cuál.

*Do you agree with any of these opinions? Do you find any of them similar to yours? Indicate which one.*

#### 2 ¿Te gusta que te corrijan en clase? ¿Por qué?

*Do you like to be corrected in class? Why?*

Sí

No

**3 ¿Cómo te gusta que te corrijan? Explica tu respuesta.**

*How do you like to be corrected? Explain your answer.*

- Cuando me dicen que hay un error pero me dan la oportunidad de encontrar la forma correcta.

*When the teacher tells me that there is an error, but he/she gives me the opportunity to find the correct form by myself.*

---

---

- Cuando me dan directamente la solución al error.

*When the teacher gives me directly the solution.*

---

---

- Cuando me interrumpen inmediatamente a continuación del error o antes de que acabe de hablar.

*When the teacher interrupts me right after the error or before I finish talking.*

---

---

- Cuando no me interrumpen mientras estoy hablando.

*When the teacher does not interrupt me while I am talking.*

---

---

**4 ¿Qué “haces” con los errores que te corrigen?**

*What do you “do” with the corrected errors?*

- Los apunto en un cuaderno especial para estudiarlos después.

*I write them down in a special notebook to study them later on.*

- Los apunto en cualquier parte, aunque a veces se me olvida que lo he hecho.

*I write them down anywhere, although sometimes I forget that I have done it.*

- Repito mentalmente la corrección.

*I mentally repeat the correction*

- Repito oralmente la forma correcta.

*I orally repeat the correct form.*

- Escribo varias veces la forma correcta.

*I write down several times the correct form.*

- Otras cosas:.....

*Others:.....*

Encuesta basada en I. Blanco Picado (2002: 17)