


Enseñanza de idiomas: objetivos y técnicas de corrección en producción oral

Language teaching: objectives and speaking error correction techniques

José Luis Estrada Chichón 
Universidad de Cádiz, Cádiz, España

Resumen

Objetivo: Analizar la relación entre las técnicas de corrección explícitas/implícitas para errores orales en dirección productiva y los objetivos docentes de forma y significado en contextos de enseñanza de idiomas y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE). **Método:** La metodología se articuló a partir de la recolección de datos en forma de errores orales (N=147) y las pertinentes intervenciones correctivas docentes. Para ello, se observaron clases de idiomas y AICLE (N=36) en un colegio privado de Madrid (España) en los seis cursos de Educación Primaria. **Resultados:** Los resultados revelaron una preferencia generalizada entre ambos grupos de profesores a favor de técnicas de corrección explícitas cuyo objetivo era la forma de la lengua meta. Sin embargo, los profesores AICLE optaron también por intervenir sobre el significado cuando empleaban técnicas de corrección implícitas. **Discusión y conclusión:** La conclusión principal giró en torno a la aplicación generalizada de técnicas de corrección explícitas, junto a la forma de la lengua meta como primer objetivo docente. Si bien, el enfoque AICLE también contempla la opción inversa. Esta situación puede extrapolarse al aula de idiomas a partir de la aplicación contextualizada de usos lingüísticos con fines auténticamente adquisitivos.

Palabras clave: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), enseñanza de idiomas, producción oral, técnicas de corrección, tratamiento de errores.

Abstract

Objective: this study aims to analyse the relationship between explicit/implicit error correction in speaking, teaching objectives, form and meaning, related to foreign languages teaching and Language Integrated Learning (CLIL). **Method:** data collection based on oral errors (N=147) and teachers correction techniques were used. Language and CLIL sessions (N=36) in a private school in Madrid (Spain), where from 1 to 6 levels of Primary Education, were observed. Results The results showed a shared preference between both groups of teachers in relation to the use of explicit error correction techniques whose objective was the target language focus on form. However, CLIL teachers also chose to focus on language meaning when using implicit error correction techniques. **Results:** some irregularities are identified taken from analytical categories, which establish a guideline related to the concept of the pedagogical model: the teacher's role, student's role, teaching strategies, assessment devices, and concept of the human being, education purposes, learning concept, philosophical, epistemological and psychological foundations among others. **Discussion and conclusion:** The main conclusion regarding the extensive use of explicit error correction techniques, together with the form of the target language as the main teaching objective. However, CLIL also takes into account the opposite view. This situation might be applied to language classrooms through the contextualised use of language for authentic acquisition purposes.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), error correction techniques, error treatment, language teaching, speaking.

Open Access:

ISSN: 0124-2121
E-ISSN: 2665-2420

Editor:
Patricia Martínez Barrios
Universidad Simón Bolívar

Correspondencia:
José Luis Estrada
joseluis.estrada@uca.es

Recibido: 2018-10-08
Aceptado: 30-11-18
Publicado: 02-01-19

DOI:
<http://dx10.17081/eduhum.21.36.3341>

Copyright © 2019 *Educación y Humanismo*

Introducción

El presente trabajo representa un caso de estudio en donde se analiza un contexto de enseñanza reglada de idiomas como forma de proceder a la comprobación de la hipótesis sobre la relación entre las técnicas de corrección explícitas e implícitas (Lyster & Ranta, 1997; Kerr, 2017) para errores productivos cometidos en comunicación oral y los objetivos de aprendizaje estipulados por el profesor entre forma y significado (Long, 1988; 1991). Los datos que se examinan fueron obtenidos mediante la observación de clases en Educación Primaria (6-12 años), aunque dicha observación no se limitó exclusivamente a asignaturas de idiomas, sino también a materias de educación bilingüe dentro del enfoque denominado Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE). Los resultados obtenidos sirven para acercar posturas sobre la naturaleza del enfoque AICLE como una integración de contenido y lengua adicional (Coyle, Hood & Marsh, 2010), la cual parece influir sobre el tratamiento de errores tanto en términos de aplicación de técnicas de corrección como objetivos de aprendizaje, al menos en lo referido a la comunicación oral.

La información se organiza en diferentes apartados: primero, una sección teórica en donde se presentan tres conceptos claves tales como (i) las técnicas de corrección para errores en producción oral, (ii) los objetivos de la intervención correctiva, y, por último, (iii) el enfoque AICLE; segundo, el método, el cual se articula a partir de la descripción de los participantes, el contexto y las herramientas de investigación, además de las limitaciones que esta investigación presenta; tercero, los resultados obtenidos mediante la observación directa de clases de idiomas, por un lado, y clases AICLE, por otro, en lo referente a las técnicas de corrección para errores orales y los objetivos de la intervención correctiva docente; y cuarto, la discusión de dichos resultados y las conclusiones alcanzadas, que, a grandes rasgos, atribuyen prácticas docentes similares a favor de técnicas de corrección explícitas para errores orales y la forma como objetivo de la intervención docente. Con todo, los profesores AICLE contemplan otras posibilidades que, en consecuencia, dan forma a una serie de aplicaciones prácticas para el aula de idiomas.

Técnicas de corrección de errores en producción oral

La corrección de errores supone uno de los mayores retos que se le presenta a los profesores de idiomas (Gass & Mackey, 2012, Lessard-Clouston, 2018). Consiste en una práctica inherente a la labor docente que ocupa, por lo general, una parte cuantiosa de su tiempo (Gass & Mackey, 2012). Su importancia es tal que ha generado una extensa literatura especializada (Pawlak, 2014), con un énfasis muy especial sobre su grado de eficacia, es decir, cuán resolutivas son las técnicas de corrección (Żytowicz, 2008; Mackey *et al.*, 2016; Nassaji, 2016). En este sentido, la dificultad de la adecuación de las técnicas de corrección a los errores de un aprendiente cualquiera aumenta exponencialmente en situaciones de comunicación oral (Botha, 1987; Dekeyser, 1993; Truscott, 1999). El

profesor debe decidir, sin apenas tiempo, qué tipo de técnica de corrección debe poner en práctica e, igualmente, cuál es el objetivo que persigue con ello. No obstante, los profesores de idiomas parecen poner en práctica patrones de actuación similares con cierta independencia de los tipos de errores (Nikula, 2007). Con todo, la elección de una técnica de corrección u otra, junto al objetivo de la propia intervención docente, dan forma a gran parte de las dinámicas de aula en materia de enseñanza de idiomas (Estrada, 2017).

La aplicación de técnicas de corrección se articula conforme a los usos de la lengua meta según sea escrita u oral (Dekeyser, 1993). Mientras que para la producción escrita el individuo dispone de más tiempo para una aplicación consciente del conocimiento ganado sobre la lengua meta (Williams, 2012) y, en consecuencia, requiere de un nivel de concentración mayor (Kellogg, 1996; Faraco *et al.*, 2002; Clerehan, 1995), la comunicación oral exige al profesor una intervención inmediata o casi inmediata, es decir, dentro de unos límites más o menos próximos en términos de tiempo desde el momento en que el aprendiente comete el error. Asimismo, los interlocutores apenas disponen de tiempo para ordenar ideas y precisar –a partir de la gestión consciente y pausada de su conocimiento de la lengua meta– aquello que buscan expresar (Izumi, 2002). El procesamiento de la información se percibe entonces de una forma natural por mecanismos cognitivos distintos a los aplicados a la producción escrita (Wong, 2001).

En lo que a la producción oral se refiere, las técnicas de corrección de errores pueden clasificarse según sean explícitas o implícitas conforme al planteamiento de Kerr (2017) a partir de la famosa categorización de Lyster y Ranta (1997). Así, las técnicas de corrección explícitas para errores orales engloban (1) las correcciones explícitas, (2) elicitaciones y (3) claves metalingüísticas, mientras que las técnicas de corrección implícitas comprenden las (4) modificaciones, (5) aclaraciones y (6) repeticiones. Las técnicas de corrección explícitas implican un ofrecimiento al aprendiente de la solución manifiesta de su error, mientras que las técnicas de corrección implícitas suponen la presentación de una serie de indicios que le reportan ciertas señales que dejan entrever la solución. La elección a favor de una tipología de técnica de corrección u otra afecta los objetivos de la intervención docente entre forma y significado (Long 1988; 1991).

Objetivos de la intervención correctiva

La aplicación de técnicas de corrección explícita o implícita conlleva una fijación por parte del profesor hacia objetivos de aprendizaje distintos según sean la forma o el significado de la lengua meta (Long 1988; 1991). La forma, por un lado, consiste en “un cambio ocasional de atención hacia las características de la lengua meta derivado de problemas percibidos de comprensión o producción” (Long & Robinson, 1998, p. 23; *traducción propia*). En relación al significado, el aprendizaje de una lengua meta se gestiona mediante su interpretación no como el objeto de análisis sino como un vehículo para la comunicación y el entendimiento entre individuos (Long & Robinson, 1998), es

decir, la consecución del mensaje verbalizado. Puede darse el caso también de que los profesores opten por considerar ambos objetivos (forma y significado) simultáneamente (Lightbown & Spada, 1990; Seedhouse, 1997; Fotos, 1998). Para este caso, el despliegue de técnicas de corrección debe ajustarse a uno u otro propósito para un mismo contexto.

Esta distinción entre forma y significado anticipa, a su vez, prácticas de aula desiguales. Si el objetivo docente se centra en la forma, el profesor incidirá principalmente sobre un tipo de aprendizaje consciente (Ellis, 2005) que, a partir de la memorización, entre otras técnicas, adoptará mecanismos para promover un uso idiomático libre de errores (Metcalfe, 2017). Si, por el contrario, el objetivo de la intervención correctiva es el significado, la metodología docente se regula por otros principios ajenos al aprendizaje, aceptando por ello la comisión del error como un fenómeno propio de todo proceso de adquisición lingüística (Corder, 1981; Krashen, 1982). No obstante, la relación con los idiomas en la educación reglada actual engloba no solamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, sino a prácticas relacionadas con la enseñanza bilingüe. En el contexto europeo, en enfoque de enseñanza más extendido en contextos de enseñanza bilingüe es el denominado Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE)

La proliferación de asignaturas AICLE que integran contenido y una o varias lenguas adicionales (Coyle et al., 2010) apunta hacia la reconsideración de las técnicas de corrección utilizadas en contextos de aprendizaje de idiomas. La propia naturaleza del enfoque AICLE favorece la exploración de actividades que conjugan tanto la forma como el significado (Coyle, Holmes & King, 2009) de la lengua vehicular o meta. El objetivo que se persigue es doble: (1) el aprendizaje de un contenido específico enmarcado dentro de una asignatura de naturaleza no lingüística que, por consiguiente, (2) afecta de manera positiva al desarrollo adquisitivo de la lengua meta a partir de su aplicación con propósitos reales (Marsh, 2009). En este aspecto, el uso contextualizado de la lengua meta (Harmer, 2001) implica necesariamente un cambio de registro en términos de aplicación de técnicas de corrección (Estrada, 2017).

Por las razones expuestas, el enfoque AICLE debe supeditar la actividad correctiva a la propia naturaleza de la asignatura a impartir que, para contextos de enseñanza bilingüe, evita cuestiones puramente lingüísticas (Milla & García, 2014). El profesor AICLE ha de considerar también el tipo de errores sobre los que actuar con dependencia de la materia AICLE *per se* (Pirhonen, 2015), ya que no todas las asignaturas poseen una composición lingüística idéntica conforme al contenido que las integran. Así, la corrección de errores en aulas AICLE debiera incidir, a priori, no solo exclusivamente sobre la forma de la lengua meta sino también sobre el significado.

Método

La metodología de investigación utilizada en este trabajo se centra en tres elementos principales a partir de un enfoque cuantitativo para la recolección de datos que sirven para justificar patrones de comportamientos docentes en relación al uso de técnicas de corrección y sus objetivos para errores en producción oral: (1) los participantes, tanto los alumnos de los seis cursos de la etapa de Educación Primaria (6-12 años) que cursan las asignaturas de inglés como lengua extranjeras y las asignaturas de *Social Science* (Ciencias Sociales) y *Natural Science* (Ciencias Naturales) impartidas en inglés o asignaturas AICLE, por un lado, como los profesores encargados de dichas asignaturas; (2) el contexto específico en donde se desarrolla la recolección de los datos que, para el caso analizado, se trata de un colegio de carácter privado y bilingüe de la Comunidad de Madrid (España); y (3) la herramienta de investigación principal, es decir, la observación directa de clases de inglés y clases AICLE.

Participantes

La población que es objeto de estudio está conformada, primero, por alumnos entre 1º y 6º curso de la etapa de Educación Primaria. Cada uno de dichos cursos contaba con dos líneas: A y B. El rango del número de estudiantes/clase para ambas líneas oscilaba entre 16 y 28 alumnos para todos los casos. Las edades de los estudiantes comprendían los años comúnmente típicos para los diferentes cursos en Educación Primaria, es decir, entre 6 y 12 años, con la excepción de casos puntuales (alumnos repetidores). Cabe destacar que todos los alumnos son varones por tratarse de un colegio católico de educación diferenciada.

Los profesores de las asignaturas de inglés y AICLE para los seis cursos de Educación Primaria son siete. Además, todos ellos son hablantes nativos de español con la excepción de un profesor cuya lengua materna es el griego. Entre el claustro docente analizado, dos profesores son licenciados en filología inglesa (profesores encargados de las asignaturas de inglés en 3º y 6º curso); otros dos profesores son graduados en magisterio con especialidad en lengua extranjera: inglés (profesores encargados de las asignaturas de inglés en 2º, 3º y 5º curso); por último, los tres profesores restantes son especialistas en áreas no lingüísticas, habiendo obtenido las acreditaciones habilitantes en inglés según el Marco Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras: C2 (profesor encargado de la asignatura de *Social Science* en 1º curso); C1 (profesor encargado de la asignatura *Social Science* en 2º curso); y B2 (profesor encargado de las asignaturas de inglés en 1º y 3º curso).

Contexto

El contexto en donde se llevó a cabo esta investigación es un colegio de carácter

privado con ideales católicos con un tipo de educación diferenciada entre hombres y mujeres, tal y como se apuntaba arriba. Por tanto, tanto los alumnos en su totalidad como el cuerpo docente y una gran parte del servicio de administración y afines eran hombres.

El centro educativo se encuentra en la ciudad de Alcobendas, situada al norte de Madrid (España). El colegio, asimismo, cuenta con todos los niveles de educación reglada, es decir, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. El número de alumnos se sitúa alrededor de 700, junto a un plantel de profesores en torno a los 30, al menos durante el curso 2015-16 que es cuando tuvo se realizó este estudio. Se trata también de un centro de carácter bilingüe en donde, para la etapa de Educación Primaria, se imparten las asignaturas de *Natural Science*, *Social Science* y *Arts and Crafts* en dicha modalidad bilingüe, siendo el inglés la lengua vehicular.

Herramienta

La herramienta de investigación utilizada para recabar los datos sobre los que se sustenta la discusión de los mismos fue la observación directa de clases. Se trata de una observación no estructurada, esto es, únicamente se dispuso de una hoja de cálculo tipo Excel en donde se iban anotando los diferentes acontecimientos alrededor de las técnicas de corrección explícitas e implícitas y el objetivo de las mismas entre forma o significado; carente de participación, es decir, la observación de desarrolló a partir de la ausencia de implicación en cualquiera de las actividades de aula, incluso ante la insistencia de varios de los profesores a participar; y, por último, individual, ya que el investigador era la única persona encargada de registrar los datos y evitar sesgos a partir de colaboraciones con otras personas que también pudieran hipotéticamente haber observado las clases.

Por último, en cuanto a las limitaciones de este estudio, la mayor dificultad reside en la falta de observación continuada de sesiones para una misma asignatura y con un mismo profesor. Esto puede influir en la ausencia de datos referentes a actividades que, quizás, resultasen en la aplicación de técnicas de corrección distintas a las registradas. Igualmente, este estudio contempla únicamente el volumen total de errores orales con independencia de los distintos profesores observados. Así, incluso cuando los resultados reflejan situaciones homogéneas, no todas las prácticas docentes en términos de uso de técnicas de corrección son idénticas. Asimismo, los resultados obtenidos no se han cotejado con las opiniones de los propios profesores que, para el propósito de este trabajo, pudieran justificar ciertas actitudes acerca del tratamiento de errores en comunicación oral, por lo que la validez de los datos obtenidos debe ceñirse mayormente al contexto analizado. Por último, la población escogida no representa las características generales del tipo de informante escogido como resultado de las características particulares de estos. En consecuencia, este estudio debe contemplarse como un caso de estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos acerca de las técnicas de corrección explícitas e implícitas utilizadas por los profesores para errores orales en dirección productiva, por un lado, así como los objetivos de la corrección que apuntan hacia la forma de la palabra o estructura errónea o, bien, el significado, es decir, la consecución del mensaje entre interlocutores, por otro lado, se resumen de la siguiente manera: en total, se observaron 36 sesiones (50 minutos/sesión) a lo largo de todos los cursos que componen la etapa de Educación Primaria (1^o-6^o curso) para las asignaturas de inglés (N=19) y asignaturas AICLE (N=17). Asimismo, el número de errores orales en dirección productiva es 147 tanto para asignaturas de inglés (N=116) como asignaturas AICLE (N=31).

Los resultados muestran una preferencia por parte de los profesores de inglés y AICLE a favor de técnicas explícitas de corrección para errores orales, junto a la forma de la lengua meta y no (o no tanto) su significado como objetivo principal de su intervención correctiva. Sin embargo, los profesores AICLE también muestran cierta preferencia hacia las alternativas implícitas y no solo explícitas de la corrección de errores. Con ello, apuntan hacia una intervención correctiva focalizada sobre el significado y no solamente sobre la forma de la lengua meta.

Técnicas de corrección y objetivos del profesor: asignaturas de inglés

En lo referente a las técnicas de corrección, los profesores de las asignaturas de inglés se decantan, para la mayor parte de errores productivos en comunicación oral (86%), por técnicas de corrección explícitas, seguido de técnicas de corrección implícitas (10%). En último lugar, se posiciona la ausencia de intervención correctiva (4%), es decir, los profesores eligen no intervenir ante los errores orales. Por otra parte, los objetivos de las intervenciones correctivas apuntan hacia la forma de la palabra o estructura errónea (95%), superando ampliamente al significado (1%) que, para el contexto de estudio, apenas tiene representación alguna más allá de momentos esporádicos.

La relación entre técnicas de corrección, por un lado, y los objetivos de la intervención correctiva, por otro, queda reducida entonces, para la gran mayoría de casos (86%), a la aplicación de técnicas de corrección explícitas para interceder sobre la forma de las producciones orales, incluyendo también los errores que no fueron intervenidos por ninguna técnica de corrección, tanto explícita como implícita. Asimismo, existen ejemplos de errores que fueron intervenidos mediante alguna de las variantes de técnicas de corrección implícitas (Kerr, 2017) cuyo primer objetivo era la forma (10%) de la lengua meta. Para ningún caso se registró una única técnica de corrección explícita cuyo objetivo fuera el significado, tal y como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1*Técnicas de corrección en asignaturas de inglés y objetivos de los profesores*

	Forma	Significado
Explícitas	96	0
Implícitas	11	4

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de corrección y objetivos del profesor: asignaturas AICLE

Los profesores de las asignaturas AICLE muestran unas preferencias similares a sus colegas de asignaturas de inglés en relación al uso de técnicas de corrección explícitas (81%). Con independencia de la defensa a favor de las técnicas corrección explícitas, la aplicación de técnicas de corrección implícitas para errores orales en dirección productiva tiene más presencia en las asignaturas AICLE que entre las asignaturas de inglés. Sin embargo, esto no sucede para aquellos errores que no fueron intervenidos ni por una técnica de corrección (explícita) ni por otra (implícita). Para este caso, no se registró ningún ejemplo de error productivo que no fuera tratado de manera (más o menos) explícita por los profesores AICLE.

En cuanto a la relación de las técnicas de corrección y los objetivos de la intervención docente, las técnicas de corrección explícitas y la forma de la lengua meta se posicionan como las opciones preferentes entre los profesores de asignaturas AICLE (81%). La novedad reside en que para los errores orales tratados a partir de técnicas de corrección implícitas, la mitad (50%) de estos se gestionó con el objetivo de interceder sobre la forma de la lengua meta, mientras que la otra mitad (50%) apuntaba hacia el significado. El volumen de errores orales intervenidos mediante técnicas explícitas e implícitas de corrección, por un lado, cuyo objetivo es la forma o el significado, queda representado en la Figura 2, no queda registro en dicha tabla del único error oral que no fue tratado por técnica de corrección alguna:

Tabla 2*Técnicas de corrección en asignaturas AICLE y objetivos de los profesores*

	Forma	Significado
Explícitas	22	0
Implícitas	2	6

Fuente: elaboración propia.

Discusiones y conclusiones

En esta sección se analizan los resultados obtenidos durante el tiempo de observación de clases de asignaturas de inglés y asignaturas AICLE en Educación Primaria. Para ambos casos, las técnicas de corrección explícitas parten con una ventaja muy destacada sobre cualquiera de las variantes que conforman las técnicas de corrección implícitas según la clasificación de [Kerr \(2017\)](#). En otro orden de cosas, la forma del inglés como lengua meta se convierte en el objetivo prioritario de los dos grupos de profesores. No obstante, los

profesores AICLE parecen poner en práctica técnicas de corrección implícitas con algo más de frecuencia en comparación con sus colegas de inglés. Esta circunstancia favorece que el objetivo de la intervención correctiva tenga en consideración no solamente la forma sino también el significado de la lengua meta.

Predominio de técnicas de corrección explícitas

Los resultados obtenidos tras la observación de clases de asignaturas de inglés y asignaturas AICLE muestran una preferencia por parte de los profesores a favor de las técnicas de corrección explícita para errores orales cometidos en dirección productiva. Esta opción se posiciona como presencial para dichos profesores frente a técnicas de corrección implícitas e, incluso, la ausencia de intervención correctiva, es decir, la falta de intervención docente.

El efecto más significativo que se extrae de esta preferencia docente hacia técnicas de corrección explícitas implica que tanto para las asignaturas de inglés (86%) como para las asignaturas AICLE (81%) el profesor opta, de manera regular, por ofrecer al aprendiente una respuesta concisa y contundente ante un error productivo en comunicación oral por dos motivos, a saber: (1) el alumno posee un conocimiento asentado de la lengua meta que incita al profesor a poner en práctica técnicas de corrección explícitas, entendiéndose como una lapsus esporádico que es resultado de la verbalización en una lengua no materna (Corder, 1967; Brown, 1990); y (2) el alumno no es consciente del error cometido por el simple hecho de no haber adquirido todavía la forma lingüística correcta (Zayas, 2002). Ante este doble planteamiento, las técnicas de corrección explícitas pudieran ser beneficiosas (Zhang & Rahimi, 2014) para el primero de los casos. Resulta dudoso, cuando menos, poder estimar si para el argumento que se corresponde con la falta de conocimiento idiomático, las técnicas de corrección explícitas cumplen la función esperada: la corrección inmediata del error y, por tanto, la repetición del mismo.

Esta situación de aplicación casi continuada de técnicas de corrección explícitas pudiera resultar más común a procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas debido a su aparente efectividad (Carroll & Swain, 1993; Li, 2010; Lyster, 2004). Esta investigación, por su parte, presenta un contexto asentado en un entorno de Educación Primaria en donde esta circunstancia se extrapola también a cursos AICLE, cuyo objetivo académico apunta hacia dos vertientes integradas: contenido y lengua. Por tanto, las metodologías docentes debieran ser aparentemente distintas, lo que afectaría al tratamiento de errores (Llinares & Lyster, 2014). Si las técnicas de corrección explícitas pudieran definirse como habituales en las pedagogías de idiomas por el hecho de optar a favor de la intervención sobre la forma y no tanto sobre el significado de la lengua meta, las asignaturas AICLE quizás debieran considerar otras alternativas de tratamiento de errores en comunicación oral para acometer satisfactoriamente la adquisición de contenido y no solo una lengua adicional (Dalton-Puffer, 2011; Estrada, 2017).

Sin embargo, entre los profesores AICLE existe una mayor disposición por la aplicación de técnicas de corrección implícitas (19%) que, en cierta medida, pudiera poner en duda los argumentos señalados en el párrafo anterior. Si bien el porcentaje de errores orales tratados mediante este tipo de técnicas de corrección implícitas resulta escaso, la exigencia de las asignaturas AICLE por aprender un contenido específico a través de una lengua adicional, deja abierta la puerta hacia una gestión más frecuente de los errores orales en dirección productiva, al menos, mediante técnicas de corrección implícitas, por un lado, así como una reinterpretación de las asignaturas de idiomas en términos de aplicación de técnicas de corrección menos explícitas si consideramos la adquisición lingüística como un proceso complejo (Nassaji, 2017) para el que el aprendiente necesita estar expuesto tanto en cantidad como en calidad a dicha lengua (Meyer, 2010) y, además, en donde los errores de los aprendientes se interpretan como un fenómeno particular de la experimentación idiomática (Corder, 1967) y no como una desviación del uso gramatical de la lengua meta.

La forma como objetivo de la intervención correctiva

En el epígrafe anterior se anticipaba que el objetivo de los profesores de asignaturas de inglés y asignaturas AICLE se reduce casi en exclusividad a la forma de la lengua meta, contemplando varias posibilidades: una única palabra, una estructura erróneamente ordenada, etc. Resulta factible disponer que esto suceda de este modo ante la obligación autoimpuesta por los propios profesores para corregir aquellos errores que cometen los estudiantes con el objetivo de evitar su fosilización (Seedhouse, 1997), es decir, errores que se vuelven a repetir. De manera que la forma de la lengua meta se convierte en la prioridad de dichos profesores y no tanto el significado. Esto ocurre incluso cuando la producción de una forma equivocada pudiera no afectar de modo decisivo al significado o mensaje que se quiere transmitir. Como ejemplo, los siguientes errores orales fueron anotados durante la observación de asignaturas de inglés:

Estudiante 1: *"My favourite colour is the* green"* [Mi color favorito es el verde.]

Estudiante 2: *"Class of chemistry"* [Profesor: *"Chemistry class"*] [Clase de química.]

En otro orden de ideas, la mayor afluencia de errores tratados a partir de técnicas de corrección implícitas entre los profesores de asignaturas AICLE provoca de manera casi inherente que se considere más abiertamente la posibilidad de aceptar el significado como el objetivo de la intervención correctiva, aunque continúe manteniéndose alejado del objetivo de la forma de la lengua meta. Esta situación provoca entre los profesores AICLE la defensa de una alternativa de actuación para el tratamiento de errores orales que no solo depende de incidir sobre la forma. En todo caso, como resultado, asimilan de manera natural la aceptación de técnicas de corrección implícitas como una alternativa válida para entornos AICLE, sobre todo a partir de técnicas reformulaciones de los errores (Linares & Lyster, 2014; Milla & García, 2014).

Esta situación conlleva una alteración aparente de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas que, para el contexto analizado, insisten sobre modelos basados en prácticas conocidas como *Grammar-Translation Method* o *Audiolingual Method* (Larsen-Freeman, 2001), entre otros. El profesor opta así, en muchos momentos, por (1) enseñar a los aprendientes la(s) forma(s) correctas de la lengua meta; (2) evitar que estos cometan errores; y (3) ejercitar la memoria casi exclusivamente a modo de despensa cognitiva de conocimiento aprendido, pero no adquirido, entre otros. Con todo, los profesores AICLE, ante las propias demandas de una asignatura cuya esencia se manifiesta a partir de la integración contenido-lengua, posibilita que el objetivo de la corrección de errores sea también el significado y no solo la forma de la lengua meta, al menos en comunicación oral.

En resumen, los profesores encargados de asignaturas de inglés, por un lado, y asignaturas AICLE, por otro, presentan actitudes similares en cuanto a la aplicación de técnicas de corrección y, casi inevitablemente, los objetivos de la intervención correctiva se refieren. Sin embargo, entre los profesores AICLE se aprecia cierta tendencia a favor de un uso menos restrictivo para estas dos medidas. Por tanto, están más a favor de técnicas de corrección implícitas que, como resultado, supone que el objetivo de la intervención correctiva contemple también el significado de la lengua meta y no solo la forma. La razón de esta situación quizás haya que buscarla en la propia integración entre contenido y lengua que propone el enfoque AICLE en términos de corrección de errores.

La adquisición de contenido ajeno a áreas puramente lingüísticas se consigue no solo a través de la forma sino de la comprensión del significado de la información transmitida (Eurydice, 2006; Coyle *et al.*, 2010). Queda la duda de saber hasta qué punto es esto posible de extrapolar a contexto de enseñanza de idiomas. La solución se presenta en forma de que dichos contextos (asignaturas de idiomas y asignaturas AICLE) contemplen la adquisición lingüística y no solo el aprendizaje consciente de la lengua meta a partir del estudio mecánico de las formas particulares que la construyen. Asimismo, la puesta en escena de nuevas metodologías de enseñanza que abogan por un sitio preferencial de una comunicación más o menos libre de ataduras en términos de usos idiomáticos debieran favorecer de manera natural la aplicación de técnicas de corrección implícitas frente a las explícitas y, como resultado, también el significado junto a la forma de la lengua meta como objetivo de la intervención correctiva docente.

Retomando lo escrito arriba, el presente trabajo expone un análisis de las técnicas de corrección explícitas e implícitas para errores productivos en comunicación oral, junto con los objetivos entre forma y significado de la intervención docente para dos contextos distintos en la etapa de Educación Primaria en un colegio bilingüe de la Comunidad de Madrid (España): asignaturas de inglés y asignaturas de *Social Science* y *Natural Science* que denominamos AICLE. Para los dos casos, los profesores deciden de una manera casi

irrevocable utilizar técnicas de corrección explícitas según la distinción de Kerr (2017) a partir de la clasificación original de Lyster & Ranta (1997) como medida casi exclusiva de tratamiento de errores. Esto implica que el objetivo de la corrección de errores se focalice sobre la forma de la lengua meta.

Con independencia de las similitudes entre las técnicas de corrección y los objetivos de la intervención docente, los profesores AICLE utilizan con más de frecuencia alternativas de corrección basadas en técnicas de corrección implícitas, continuando las líneas de investigación como las planteadas por Linares & Lyster (2014) y Milla & García (2014), respectivamente. Esto, a su vez, supone que el objetivo de la intervención correctiva no se centre únicamente en la forma sino también en el significado. Parece lícito entonces plantear la pregunta de si los profesores de idiomas pueden también hacer uso de otro tipo de tratamiento de errores distinto a las técnicas de corrección explícitas, primero, y, junto a ello, una reconsideración del objetivo de la corrección alternativo que, en definitiva, abarcase también al significado y no solamente (o no con tanta frecuencia) a la forma de la lengua meta.

Sobre esto, se proponen a continuación una serie de implicaciones docentes que derivan de este trabajo en forma de aplicaciones prácticas. Dichas aplicaciones están directamente relacionadas y basadas en el enfoque AICLE. Así, los profesores de idiomas:

- Deben considerar otras medidas de corrección de errores orales distintas a las técnicas de corrección explícitas. El procesamiento de la información lingüística y también no lingüística en forma de *input* se gestiona no solo a partir del conocimiento consciente de una lengua cualquiera aprendido mediante repeticiones (Crain & Lillo-Martin, 1999). De manera que el profesor debe disponer de vías alternativas de presentación de un mismo tipo de *input* que, para el propósito buscado (adquisición de la lengua meta), alcancen la relevancia (Sperber & Wilson, 1986) esperada de todo acto de comunicación.
- Han de tener en cuenta que el aprendizaje de una forma idiomática específica no supone necesariamente el conocimiento del significado que esa misma forma acarrea (Winograd, 1980). Por tanto, el profesor debe ser capaz de, con dependencia de los niveles de competencia idiomática de los aprendientes, plantear situaciones de uso (receptivo y productivo) de la lengua meta con fines adquisitivos en términos de conocimiento del significado de una forma determinada para, en una fase posterior, focalizar sobre el aprendizaje consciente de la forma.
- Pueden extrapolar muchas de las prácticas propias de un contexto AICLE y evitar, incluso, la intervención correctiva (Truscott, 1999). Esto implica ser conocedor de los problemas idiomáticos lógicos de los aprendientes para tratarlos por otros medios distintos a las técnicas de corrección, tanto explícitas como implícitas. Esta circunstancia puede resultar subversiva a las prácticas

habituales en materia de enseñanza de idiomas en términos de tratamiento de errores. Sin embargo, evitaría también que muchos de los focos de los profesores apuntasen solo hacia la corrección de errores. Así, aceptarían la dimensión del error como un fenómeno adquisitivo (Corder, 1967), por un lado, y centraría sus quehaceres formales en otros aspectos quizás más provechosos desde un punto de vista del desarrollo idiomático. Ante esto, el objetivo de la intervención correctiva quedaría solo centrada sobre errores que afectaran verdaderamente a la comunicación entre interlocutores (Estrada, 2017).

Referencias

- Botha, H. (1987). The role of error correction in communicative second language teaching. *Per Linguam: A Journal for Language Learning*, 3(2), 46-51.
- Brown, H. D. (1990). *Principles of Language and Teaching*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-386.
- Cleahen, R. (1995). Taking it down: Note taking practices of L1 and L2 students. *English for Specific Purposes*, 14(2), 137-157.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 160-170.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coyle, D., Holmes, B. & King, L. (2009). *Towards an Integrated Curriculum: CLIL National Statements and Guidelines*. Londres: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, (31), 182-204.
- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, (77), 501-514.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.

- Estrada, J. (2017): Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral. (Tesis doctoral), Universidad de Cádiz, España.
- Eurydice, E. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Bruselas: Eurydice.
- Faraco, M., Barbier, M. & Piolat, A. (2002). A comparison between L1 and L2 notetaking by undergraduate students. En G. Rijlaarsdam (Ed.), *Studies in Writing* y S. Ransdell y M. L. Barbier (Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing* (pp. 145-167). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fotos, S. (1998). Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. *ELT Journal*, 52(4), 605-628.
- Gass, S. & Mackey, A. (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Izumi, S. (2002), Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, (24), 541-577.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. En M. C. Levy y S. E. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 57-71). Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- Kerr, P. (2017). Giving feedback on speaking. *ELT Series*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: http://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersinELT_FeedbackOnSpeaking_2018_ONLINE.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lessard-Clouston, M. (2018). Second language acquisition applied to English language teaching. *ELT Development Series*. Virginia: TESOL Press.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1990), Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, (12), 429-448.
- Llinares, A. & Lyster, R. (2014). The influence of context on patterns of corrective feedback and learner uptake: A comparison of CLIL and immersion classrooms. *The Language Learning Journal*, 42(2), 181-194. DOI: [10.1080/09571736.2014.889509](https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889509)

- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. En L. Beebe (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* (pp. 115-141). Rowley: Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. & Ranta, E. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-61.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Mackey, A., Park, H. & Tagarelli, K. (2016). Error, feedback, and repair: variations and learning outcomes. En G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*. Londres: Routledge.
- Marsh, D. (2009). CLIL: An interview with David Marsh. *International House Journal of Education and Development*, 26. Recuperado de: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
- Metcalf, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology*, (68), 1-25.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, (33), 11-29.
- Milla, R. & García Mayo, M. (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction: A comparison of a CLIL and an EFL classroom. *International Journal of English Studies*, (14), 1-20.
- Nassaji, H. (2016). Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research, *Language Teaching Research*, 20(4), 535-562.
- Nassaji, H. (2017). Language instruction and language acquisition: A complex interplay. *Language Teaching Research*, 21(5) 543-545.
- Nikula, T. (2007). The IRF pattern and space for interaction: comparing AICLE and EFL classrooms. En C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classrooms Discourse*, 179-204. Frankfurt: Lang.
- Pawlak, M. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg: Springer-Verlag.

- Pirhonen, N. (2015). Teachers' oral feedback in a CLIL classroom. (Trabajo de grado). Universidad de Jyväskylä, Finlandia.
- Seedhouse, P. (1997). Combing form and meaning. *ELT Journal*, 51(4), 336-344.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil.
- Truscott, J. (1999). The case for "the case for grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, (8), 111-122.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.
- Winograd, T. (1980), What does it mean to understand language?, *Cognitive Science*, 4, 209-241.
- Wong, W. (2001), Modality and attention to meaning and form in the input|. *Studies in Second Language Acquisition*, (23), 345-368.
- Zayas, F. (2002). La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición. (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, España.
- Zhang, L. & Rahimi, M. (2014). Error correction in speaking – Looking for a "golden rule". *Linguistics Applied*, (1), 162-173.
- Żytowicz, A. (2008). Error correction in speaking - Looking for a "golden rule". *Linguistics Applied*, (1), 162-173.