

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**IMPACTO DE LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN LA  
PRODUCCIÓN ORAL DE LOS APRENDIENTES DEL NIVEL BÁSICO DEL  
IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister Scientiarum en  
Inglés como Lengua Extranjera

Tutora:

Prof. Evelyn Izquierdo

Autor:

Prof. Norwick Meza

C.I. 16.345.127

Caracas, 08 de junio de 2018

© Meza Guzmán Norwick 2018.

Hecho el Depósito de Ley.

Número de Depósito Legal: DC2018001065.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**IMPACTO DE LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN LA  
PRODUCCIÓN ORAL DE LOS APRENDIENTES DEL NIVEL BÁSICO DEL  
IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister Scientiarum en  
Inglés como Lengua Extranjera

Tutora:  
Prof. Evelyn Izquierdo

Autor:  
Prof. Norwick Meza  
C.I. 16.345.127

Caracas, 08 de junio de 2018



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
 Comisión de Estudios de Postgrado  
 Área de Lingüística  
 Maestría en Inglés como Lengua Extranjera



## VEREDICTO

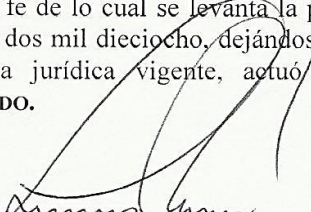
Quienes suscriben, miembros del Jurado designado por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela para examinar el Trabajo de Grado presentado por el ciudadano **NORWICK ANDRÉS MEZA GUZMÁN**, C.I. No. 16.345.127, bajo el título "*Impacto de la retroalimentación correctiva en la producción oral de los aprendientes del nivel básico del idioma inglés como lengua extranjera*", a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al Grado de *Magister Scientiarum en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera*, dejan constancia de lo siguiente:

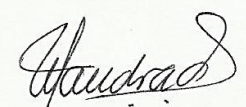
Leído, como fue dicho Trabajo por cada uno de los miembros del Jurado, este fijó el día veinticuatro de mayo de 2018, a las 3:00 p.m., para que el autor lo defendiera en forma pública, lo que hizo en el aula 19 del tercer piso del Centro Comercial Los Chaguaramos, sede de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió **SATISFACTORIAMENTE** a las preguntas que le fueron formuladas por el Jurado, conforme a lo dispuesto en los Artículos 49, 50, 51 y 52 del Reglamento de Estudios de Postgrado vigente.

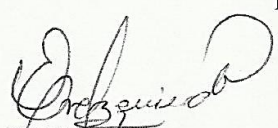
Finalizada la defensa pública del Trabajo de Grado, el Jurado decidió por unanimidad **APROBARLO**, por considerar, sin hacerse solidario de las ideas expuestas por el autor, que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el reglamento de estudios de Postgrado.

Para dar este veredicto el Jurado estimó que se trata de una investigación valiosa por abordar un tema poco estudiado en el contexto académico venezolano. Desde el punto de vista teórico y metodológico, el trabajo cumple con las exigencias del Programa de Maestría y representa un enfoque novedoso en el abordaje de la corrección de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

En fe de lo cual se levanta la presente Acta en Caracas a los veinticuatro días del mes de mayo de dos mil dieciocho, dejándose también constancia de que, conforme a lo dispuesto en la normativa jurídica vigente, actuó como Coordinadora del Jurado la profesora **EVELYN IZQUIERDO**.

  
 LUCIUS DANIEL  
 C.I. 31.308.302  
 Agregado  
 Miembro Principal

  
 MARÍA ALEJANDRA ANDRADE  
 C.I. 14.129.026  
 Asistente  
 Miembro Principal (externo)

  
 Tutora Coordinadora  
 EVELYN IZQUIERDO  
 C.I. V-7.579.870  
 Asistente



## ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria .....	viii
Agradecimientos .....	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	5
1.1 Planteamiento del problema .....	5
1.2. Objetivos de la Investigación .....	10
1.2.1 Objetivo general:.....	10
1.2.2. Objetivos específicos: .....	10
1.3. Importancia y justificación.....	10
1.4. Contexto de la investigación .....	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	13
2.1. Bases teóricas .....	13
2.1.1. Aprendizaje de una segunda lengua.....	13
2.1.2. El error como centro de estudio .....	16
2.1.3. Error vs equivocación .....	24
2.1.4. Tipos de errores en la producción oral.....	25
2.1.5. La retroalimentación correctiva .....	32
2.1.6. La fosilización.....	46
2.1.7. La asimilación (uptake) .....	48
2.2. Antecedentes de la investigación.....	58
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	62
3.1. Tipo y diseño de la investigación .....	62

3.2. Población y muestra .....	63
3.3. Técnicas e instrumentos .....	65
3.4. Procedimientos .....	68
3.5. Técnica de análisis de los datos .....	69
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS ..	71
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	84
Conclusiones.....	84
Recomendaciones .....	85
REFERENCIAS .....	87
ANEXOS.....	94

## ÍNDICE DE TABLAS

1. Uso de las retroalimentaciones correctivas por cada docente.....	74
2. Resultados de la entrevista.....	79

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

1. Retroalimentaciones correctivas usadas.....	72
2. Errores de producción oral registrados.....	76
3. Asimilaciones generadas a causa de las retroalimentaciones correctivas	77
4. Resultados de la entrevista.....	79

## **Dedicatoria**

A Dios, el buen creador de las cosas, ser incomprensible y dueño de los misterios de la vida.

A aquellas personas que han sido parte de la formación de mi carácter, de mi personalidad y de mi forma de pensar...

## Agradecimientos

Primeramente a Dios por permitirme estar sano tanto física como mentalmente y por darme la oportunidad de adquirir conocimientos para comprender, tan sólo un poco más, la complejidad de los idiomas; así, podré ayudar de mejor manera a quienes me necesiten en esta área, especialmente aquellas personas que estén relacionados con el estudio de una segunda lengua o lengua extranjera.

A mi esposa y mis familiares más cercanos por ayudarme en la simplicidad del quehacer de la vida cotidiana, que se volverían complejas sin su ayuda.

A mi tutora, quien se encargó de orientarme en la realización de este trabajo, a todos mis profesores de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera, a mi tío y a aquellas personas que de una u otra forma me han apoyado desinteresadamente con sus ideas, conocimiento y experiencia en el área de los idiomas y la investigación.

A todos, muchas gracias desde lo más profundo de mi corazón.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**IMPACTO DE LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN LA  
PRODUCCIÓN ORAL DE LOS APRENDIENTES DEL NIVEL BÁSICO DEL  
IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

Autor: Prof. Norwick Meza  
Tutor: Prof. Evelyn Izquierdo  
Año: 2017

**RESUMEN**

Esta investigación se inició con la intención de averiguar el impacto que producen aquellas correcciones que el docente de inglés realiza a los errores de producción oral de sus aprendientes. Se trata de una investigación descriptiva de campo no experimental, cuyos datos fueron recolectados y analizados directamente desde la realidad. El estudio se desarrolló a partir de la identificación de las estrategias utilizadas por el docente para corregir el error en la producción oral del aprendiente, siguiendo la clasificación propuesta por Lyster y Ranta (1997), y de las reacciones inmediatas generadas en los participantes al recibir esas retroalimentaciones, encontrándose que la forma de corrección más utilizada por el docente fue la modificación (*recast*), y la reacción más frecuente a estas retroalimentaciones fue la asimilación clasificada como “necesita reparación” (*needs repair*). A diferencia de otros trabajos, esta investigación analizó y comparó la forma en que el docente corrige el error de producción oral, el efecto inmediato de sus retroalimentaciones correctivas, y la percepción que tiene el aprendiente al recibir esas correcciones, encontrándose que existen diferencias importantes entre estos aspectos. Por consiguiente, se proponen estrategias para orientar a los docentes en la corrección de los errores de producción oral de los aprendientes, con el objetivo de obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

**Palabras claves:** errores de producción oral, retroalimentación correctiva, asimilación de la retroalimentación, perspectiva del aprendiente, Inglés como Lengua Extranjera

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**IMPACT OF CORRECTIVE FEEDBACK ON THE ORAL  
PRODUCTION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BEGINNING  
LEARNERS**

Autor: Prof. Norwick Meza  
Tutor: Prof. Evelyn Izquierdo  
Año: 2017

**ABSTRACT**

This study started with the purpose of finding the impact produced by the feedback that English teachers give to their learners' oral production errors. This is a non-experimental, field descriptive research, which data was collected and analyzed from the reality itself. The study was developed after the strategies used by the teacher to treat the oral production error, following the categories exposed by Lyster and Ranta (1997), and students' immediate reactions when receiving those corrections by the teacher, discovering that the most common corrective feedback used by the educator was "recast" and the most repetitive reaction to that feedback was uptake classified as "needs repair". Unlike other studies, this research analyzed and compared the way the teacher corrects the oral production error, the immediate effect of their corrective feedbacks, and the learners' perception when receiving those corrections, finding important differences among them. Therefore, the author suggests strategies to help teachers treat the learners' oral production errors, with the intention of obtaining better results in the teaching and learning process of English as a foreign language.

**Key words:** oral production errors, corrective feedbacks, uptake, learner's perception, English as a Foreign Language.

## **INTRODUCCIÓN**

En diversas instituciones escolares se han llevado a cabo diferentes tipos de investigaciones para indagar cómo los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera aprenden un idioma meta de manera más efectiva. Entre ellos tenemos las investigaciones de Rezaei (2011), Kim (2010) y Dabaghi (2008); este último afirma que dentro de tantas investigaciones sobre el aprendizaje de otras lenguas, son pocas las que se han realizado con el objetivo de encontrar el tipo de retroalimentación más adecuado en la corrección de errores de producción oral de los aprendientes. Sin embargo, son muchos los profesores de lenguas extranjeras que consideran parte de su deber corregir el error -tal como lo afirma Schulz (2001)- por ello, utilizan cualquier tipo de retroalimentación correctiva al azar, sin saber si éstas están cumpliendo con el objetivo deseado.

Por consiguiente, es común observar que cada vez que un aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera produce una frase considerada incorrecta, los docentes tratan de corregir ese error utilizando retroalimentaciones correctivas implícitas (modificaciones, repeticiones, signos paralingüísticos, entre otros) o explícitas, introduciendo una explicación detallada del porqué esa determinada frase es considerada incorrecta. Sin embargo, estas retroalimentaciones son aplicadas según lo considere el profesor a la hora de impartir su clase.

Dabaghi (2008) resalta el hecho de que los educadores de lenguas extranjeras no tienen patrón alguno al utilizar las retroalimentaciones correctivas en sus estudiantes; sin embargo, se dio cuenta de un detalle significativo; éste fue que cuando los docentes iraníes aplicaban ciertos tipos de retroalimentaciones en sus clases, el proceso de enseñanza-aprendizaje era más efectivo en algunos aspectos lingüísticos que en otros. Por ejemplo, Dabaghi (2008) observó que, para la enseñanza de aspectos lingüísticos complejos en el idioma de estudio, la utilización de retroalimentaciones implícitas generaron mejores resultados. Esto abre el debate sobre cómo debe actuar el docente ante un determinado error y cuál es el verdadero impacto de las retroalimentaciones correctivas en el salón de clase. A pesar de que esto no es un tema de interés reciente, sí ha tomado fuerza durante los últimos años dado al interés de muchos investigadores como Lyster (2001), Rezaei (2011), entre otros, en encontrar respuestas a interrogantes tales como: ¿Deben ser corregidos los errores de los estudiantes?, ¿Quién debería corregirlos?, ¿En qué momento deben ser corregidos?, ¿Cuáles errores deben ser corregidos?, y ¿De qué manera deben ser corregidos para lograr el objetivo deseado?

En la actualidad, aún no se tiene conocimientos certeros para dar respuestas a las interrogantes anteriores; sin embargo, existen suficientes estudios que demuestran la importancia de las retroalimentaciones correctivas para tratar los errores de producción oral. A pesar de tener esta información, queda todavía por determinar cuál es el verdadero impacto que estas retroalimentaciones generan en los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera. Además, llama la atención el hecho de que no se han encontrado investigaciones que tomen en cuenta la percepción de los aprendientes sobre las

retroalimentaciones correctivas y si éste es un aspecto significativo o no a tomar en consideración; no se tiene información de cómo les gustaría a los aprendientes de una segunda lengua que sus errores de producción oral sean corregidos. Es por ello que este trabajo se enfoca en averiguar qué impacto producen las retroalimentaciones correctivas, haciendo una especial comparación con la percepción que tienen los aprendientes de ellas; esto, con el fin de contribuir a un mejor entendimiento sobre el uso de las retroalimentaciones correctivas y sugerir de qué manera éstas deberían ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó una guía de observación basada en la clasificación de los tipos de retroalimentación correctivas propuesto por Lyster y Ranta (1997), y estudios de Mackey y Gass (2005) con el objetivo de determinar los tipos de retroalimentaciones correctivas que son utilizados en las correcciones de los errores de producción oral de los aprendientes, y el modo en que éstos asimilan esas correcciones. Además, se realizó una entrevista a un grupo de participantes para conocer sus percepciones con respecto a las retroalimentaciones correctivas recibidas a fin de hacer una comparación entre esa percepción y las estrategias que utiliza el docente para corregir el error. Los resultados obtenidos en esta investigación contribuyen de gran manera en el campo de la pedagogía que enmarca la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial en el área de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera: el capítulo I presenta el contexto educacional donde se realizó la investigación y expone el problema a investigar junto con la importancia de éste en el campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como

lengua extranjera; luego se especifican los objetivos de la investigación y la justificación del mismo. El capítulo II se enfoca en las investigaciones que otros autores han realizado con respecto a este asunto, y hace referencias a los más importantes estudios sobre la corrección de errores en la enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera; además, hace un recorrido por las terminologías y teorías más resaltantes acerca de ese tema.

El capítulo III muestra y justifica la metodología empleada para la realización de la investigación, y hace una descripción sobre la población y muestra sometida al estudio. Asimismo, se presentan aquí los instrumentos y los procedimientos utilizados para recolectar la data del campo de acuerdo a los objetivos planteados. Se continúa con el capítulo IV, el cual trata del análisis y la interpretación de los datos obtenidos, prestando especial atención a las estrategias de corrección del error empleadas por el docente, las respuestas generadas por esas correcciones, y la percepción que el aprendiente tiene de esas correcciones. Posteriormente, se presenta el capítulo V, exponiendo las conclusiones de la investigación, según el análisis de los datos; luego se presentan las recomendaciones pertinentes, especialmente dirigidas a los docentes de inglés como lengua extranjera, con la intención de mejorar el modo en que imparten sus clases. Finalmente se presentan las referencias y los anexos de la investigación.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA

#### 1.1 Planteamiento del problema

Existen diversos autores que tratan de explicar cómo ocurre el proceso de aprendizaje en los seres humanos; entre ellos, Aguilar (2001) quien explica que este proceso engloba una serie de estímulos que el aprendiz va procesando de manera consciente o inconsciente hasta adquirir el conocimiento sobre algo en particular. En el caso del estudio de una segunda lengua o lengua extranjera, gran parte de esos estímulos se han concentrado en las estrategias que el docente aplica cada vez que el estudiante genera un error en su producción oral.

El error ha sido de sumo interés para muchos investigadores, y una de las interrogantes que más resalta es cómo deberían actuar los docentes de lenguas extranjeras ante los errores que cometen los aprendientes cuando hablan. Muchos educadores, y aun estudiantes, piensan que la forma más adecuada es corregir esos errores y equivocaciones cada vez que se presenten a través de algún tipo de retroalimentación, tal como lo afirma Lyster (2001). Sin embargo, no se sabe si esa es la estrategia correcta para poder desarrollar un alto dominio del idioma meta. Al respecto, Veliz (2008) señala que: “...*la corrección de errores ha sido un tema bastante polémico durante años debido a que no existe un consenso sobre cómo se deben corregir los errores, y si estas correcciones son realmente efectivas o no*” (p. 285). Por otro lado, existen inclusive autores como Krashen (1982),

Freeman (1991), Truscott y Hsu (2008) que aseguran que la corrección de errores de producción oral de un aprendiente de otro idioma es innecesaria porque impide el flujo natural de la comunicación y puede generar un impacto significativamente negativo en el aprendiente.

A pesar de existir esta controversia, autores como Lyster (2001), Schulz (2001), entre otros, han creído que las retroalimentaciones correctivas cumplen un papel importante en el proceso de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, y se han dedicado a estudiar de manera detallada, el modo en que éstas son utilizadas. Al respecto, cabe destacar el trabajo de Lyster y Ranta (1997) quienes se dedicaron al estudio de las retroalimentaciones correctivas e hicieron una detallada clasificación de ellas, separándolas en implícitas y explícitas; las primeras las definieron como respuestas que dan a entender que el interlocutor ha expresado una oración lingüísticamente no aceptada en la lengua meta, y las segundas como explicaciones más detalladas del porqué cierta frase es considerada incorrecta en la lengua de estudio. Entre las retroalimentaciones correctivas implícitas encontraron: la modificación, la solicitud de aclaración, la retroalimentación metalingüística, la inducción y la repetición<sup>1</sup>. Las retroalimentaciones correctivas explícitas no las dividieron en ningún tipo de categoría, pero notaron que eran aplicadas de dos formas; de manera inmediata (interrumpiendo la producción oral del aprendiente) y posterior (después de terminada la intervención del aprendiente). Esta clasificación

---

<sup>1</sup>Los términos de las retroalimentaciones correctivas implícitas están presentados originalmente en inglés como *recast*, *clarification request*, *elicitation*, *metalinguistic clues*, *repetition*, *metalinguistic signs* por Lyster y Ranta (1997). Los términos que aquí se emplean fueron tomados de Cequea (2009) quien realizó un trabajo de grado en español acerca de la corrección de errores; no se han encontrado otros trabajos en español que den referencia a esta terminología.

propuesta por estos investigadores ha sido de significativa utilidad para muchos otros estudios en este tema; sin embargo, no se ha logrado determinar cuál es el verdadero impacto de estas retroalimentaciones a la hora de enseñar una lengua extranjera.

Existen varias investigaciones que han tratado de explicar los efectos de las retroalimentaciones correctivas; entre ellas, cabe destacar a Dabaghi (2008) quien hizo una comparación entre los efectos de las retroalimentaciones correctivas explícitas vs las implícitas, y observó que éstas tenían resultados diferentes según el grado de complejidad de las oraciones que los aprendientes debían producir. Este investigador determinó que las retroalimentaciones explícitas tenían mejores resultados en las correcciones de oraciones simples que en las complejas, donde las correcciones implícitas cumplieron un mejor papel. Esto demuestra que, tal vez, si los docentes utilizan las retroalimentaciones correctivas adecuadas en la corrección de errores, se pudiera obtener resultados altamente positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

Sin embargo, no es fácil determinar qué tipo de retroalimentación es el adecuado para cada ocasión según el error. Finley (2012) y Veliz (2008), quienes también trabajaron en investigaciones acerca de la corrección de errores, determinaron que las evidencias negativas y las positivas<sup>2</sup> dadas al aprendiente podían ambas producir resultados deseados a la hora de enseñar la pronunciación de un sonido en particular. Esto genera aún más controversia debido a que con esos resultados, pareciera no tener importancia en qué forma se deben corregir los errores; aun así, quedan muchas preguntas abiertas sin responder tales

---

<sup>2</sup> Lyster y Ranta (1997) aclaran que la corrección de errores es conocida por los lingüistas como “evidencia negativa”.

como: ¿Se obtendrían los mismos resultados en la corrección de errores presentes en otros ámbitos lingüísticos? ¿Cuál sería el resultado con aprendientes de otras lenguas de otras partes del mundo?

El estudio de la corrección de errores en la producción de los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera es un tema bastante complejo, más aún cuando los efectos de las retroalimentaciones correctivas no son fácilmente observables. La única forma de palpar el inmediato efecto de una retroalimentación correctiva es a través de la respuesta inmediata que el aprendiente genera a una retroalimentación correctiva, al cual Lyster y Ranta (1997) denominaron como “asimilación”<sup>3</sup>, éstas las clasificaron en dos tipos: “con reparación” y “necesita reparación”; pero es la asimilación con reparación la que señala que el docente obtuvo el efecto inmediato deseado; sin embargo, estas respuestas solamente indican la reacción que el aprendiente tiene ante una determinada retroalimentación, y no necesariamente que haya habido un aprendizaje de lo enseñado. Por otro lado, no se tiene conocimiento de qué cantidad de asimilación con reparación necesita un aprendiente para que deje de cometer un error determinado.

A pesar de tener registros de diferentes investigaciones acerca de la corrección de errores, es difícil determinar la forma correcta en que el docente debe actuar ante el error de producción oral de los aprendientes, debido a que en algunos casos, la utilización de un tipo de retroalimentación puede resultar eficaz, pero eso no garantiza que genere los mismos resultados en todos los ámbitos lingüísticos. Además, tanto la utilización de

---

<sup>3</sup> Originalmente bautizada en inglés como “uptake”

retroalimentaciones correctivas implícitas como explícitas pueden cumplir con el objetivo de hacerle notar al aprendiente que ha producido una frase considerada incorrecta en la lengua meta, pero no se sabe si esas retroalimentaciones en realidad cumplen con la función de lograr que el aprendiente adquiera el aprendizaje deseado por el docente.

En la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda (lugar donde se llevó a cabo esta investigación) los docentes de inglés como lengua extranjera corrigen el error en la producción oral del aprendiente de diferentes maneras, a veces, a través de retroalimentaciones correctivas explícitas, y con retroalimentaciones correctivas implícitas en otras oportunidades; inclusive se ha notado que ocasionalmente, dejan pasar el error para darle importancia a las ideas que el estudiante quiere expresar. Por consiguiente, no se observa un patrón determinado para corregir el error de producción oral en esta institución; los docentes utilizan las retroalimentaciones correctivas aleatoriamente ante cualquier error oral sin tener en cuenta si esa estrategia aplicada es beneficiosa para el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma meta. En consideración, esta investigación se planteó las siguientes interrogantes: ¿Cómo emplean los docentes de esta institución las retroalimentaciones correctivas para tratar el error en la producción oral?, ¿Qué cantidad de estas retroalimentaciones correctivas son asimiladas por los aprendientes? y ¿Cuál es la percepción de los aprendientes sobre las retroalimentaciones correctivas recibidas?

## **1.2. Objetivos de la Investigación**

### 1.2.1 Objetivo general:

Analizar el impacto de las retroalimentaciones correctivas del docente en la producción oral de los aprendientes del nivel básico del idioma inglés como lengua extranjera.

### 1.2.2. Objetivos específicos:

- Averiguar qué tipos de retroalimentación correctiva aplican los docentes de la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda en la corrección de la producción oral de sus aprendientes.
- Determinar qué cantidad de retroalimentaciones correctivas son asimiladas por el aprendiente.
- Conocer la percepción que tienen los aprendientes sobre las retroalimentaciones correctivas recibidas por el docente.

## **1.3. Importancia y justificación**

Los resultados obtenidos a través de esta investigación contribuyen a la comprensión de los efectos que generan las retroalimentaciones correctivas en la producción oral de los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera. Este estudio favorece a los docentes de inglés como lengua extranjera en discernir los tipos de retroalimentaciones correctivas que deben o no utilizar para determinados casos; además, ofrece información clara acerca de las retroalimentaciones correctivas más utilizadas por el

docente de inglés y su inmediato efecto en los aprendientes, demostrando que en ocasiones, estas estrategias de corrección del error no cumplen con el objetivo del profesor. Por consiguiente, este estudio expone información útil que ayuda a tener una mejor visión de lo que sucede durante el proceso de enseñanza aprendizaje en clases del idioma inglés como lengua extranjera, donde interactúan el docente, su estrategia para corregir el error oral, y el error en sí. Por otro lado, orienta a los profesores de inglés como lengua extranjera a cómo actuar ante los errores de producción oral de sus aprendientes, y a cómo utilizar las retroalimentaciones correctivas desde un punto de vista más consciente sobre su utilización. Asimismo, esta investigación puede ayudar a otros investigadores a desarrollar futuros estudios sobre este tópico; esto ayudaría a dar mayor profundidad a los estudios relacionados con la corrección de errores.

#### **1.4. Contexto de la investigación**

La investigación fue llevada a cabo en la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda -institución adscrita a la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela- y ubicada en la ciudad de Caracas. Es una institución dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras; los idiomas que se dictaban para el momento en que se realizó el estudio, eran inglés, francés, ruso y portugués. Esta escuela cuenta con solamente 12 aulas con capacidad promedio para 25 personas por salón de clase. El curso del idioma inglés que se dicta en esta institución está dividido en 07 niveles; los dos primeros son considerados nivel básico, el 3ro, 4to y 5to son catalogados como niveles intermedios y los dos últimos niveles se consideran los avanzados. El propósito del curso es desarrollar competencias

comunicativas en los aprendientes, y lograr que ellos dominen las cuatro destrezas del lenguaje en un nivel cercano al C1. La frecuencia con que se dictan clases en esta institución es de tres veces por semana (de martes a jueves), y cada sesión de clase es de una hora y treinta minutos; los cursos son dictados desde las 8:00am hasta las 8:30pm.

Los estudiantes de esta casa de estudio son personas adultas jóvenes en su mayoría, cuyo interés principal es aprender el idioma inglés, u otros idiomas por razones laborales. En cuanto a las personas que participaron en esta investigación, es importante mencionar que fueron aquellas del nivel básico del idioma inglés del horario nocturno. Una de las razones principales de haber escogido estos participantes es que el investigador contaba con el tiempo libre en ese horario para dedicarlo a este estudio, y la segunda razón es que se consideró que al trabajar con aprendientes del nivel básico, el docente tenía amplias oportunidades de realizar retroalimentaciones correctivas a la gran cantidad de errores orales expresados; además, el investigador era el coordinador del nivel básico y tenía interacción frecuente con los docentes y aprendientes de ese nivel. Cabe mencionar que se observó al 80,3% de los estudiantes del nivel básico y al 100% de los docentes de inglés que imparten clases a los principiantes de esta institución.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Bases teóricas

##### 2.1.1. Aprendizaje de una segunda lengua

Con la intención de entender lo que conlleva el uso de las retroalimentaciones correctivas, es necesario adentrarse en las premisas del proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua. Desde tiempos antiguos, el humano ha tenido la necesidad de adquirir otras lenguas con el fin de establecer relaciones comerciales, sociales o políticas entre dos grupos de culturas diferentes; esta necesidad ha traído consigo los estudios formales de los idiomas y el interés de muchos lingüistas en explicar cómo funcionan y se estructuran las diferentes lenguas existentes. Uno de los primeros lingüistas en estudiar el aprendizaje de una segunda lengua de manera formal fue Elio Antonio de Nebrija (1441-1552) quien se encargó de establecer estructuras gramaticales que sirvieran de guía para el estudio del español como lengua extranjera, aprovechando la necesidad que existía para entonces de enseñar el idioma en los territorios conquistados por España en el nuevo continente, así como a los extranjeros que necesitaban aprender el idioma español (Sánchez 2009).

A pesar de ya haber estudios realizados sobre el aprendizaje de una segunda lengua para los años 1400, no es sino hasta el siglo XIX que comienzan a aparecer las primeras estrategias y métodos de enseñanza en el ámbito del estudio de una lengua extranjera.

Varios lingüistas de diferentes partes del mundo empiezan, para esta época, a dar recomendaciones y crear nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras con la intención de que el aprendiente obtuviera un dominio del idioma meta más eficaz en el menor tiempo posible. Tal es el caso de Sears quien en 1845, según Cequea (2009), desarrolló el Método Tradicional (también conocido como Gramática-Traducción) donde expuso los fundamentos de los métodos tradicionales que se habían planteado a mediados del siglo XVIII y cuya intención era capacitar a los estudiantes para el entendimiento y análisis de la literatura de la lengua objeto.

Luego nace el Método Directo, cuyos autores principales según Lugilde (2012) fueron Marcel, Prendergast y Gouin, quienes trataron de generar una didáctica que promoviera la comunicación oral y superara los problemas y deficiencias que presentaba el método tradicional. La característica más resaltante de este método era que evadía el estudio de la gramática en su sintaxis y le daba más importancia al léxico y a la pragmática del idioma objeto en su parte oral. Sucesivamente surge el método Audiolingual, desarrollado por Fries en 1945 cuya estrategia principal era la de memorizar, mediante repeticiones fonéticas, frases, oraciones expresiones que ayudaran a la comunicación y a la fijación de estructuras gramaticales de manera inconsciente. Luego, en la década de 1960, surge un nuevo método llamado Enfoque Oral, impulsado por lingüistas como Hornby (1966) y Pitman (1963) el cual estaba basado en la imitación y el reforzamiento, dando bastante importancia a la comunicación pero haciendo énfasis a su vez en el correcto uso de la sintaxis de la lengua objeto.

Posteriormente, surgió la Sugestopedia a finales de los años sesenta, método elaborado por Georgi Lozanov, quien aseguraba que las dificultades que surgían en el estudiante para aprender una lengua tenían origen en la ansiedad y en la dificultad del idioma en estudio; por esa razón, él se enfoca en crear un ambiente de relajación y concentración para que el estudiante sea capaz de memorizar grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. Luego, para los años de 1970, inicia otro método llamado Respuesta Física Total (TPR por sus siglas en inglés) tratando de implementar una idea diferente a la forma en que debía enseñarse formalmente una lengua extranjera, y tratando de mejorar las deficiencias de los métodos anteriores con el objetivo de que el aprendiente adquiriera un mejor dominio del idioma meta reduciendo al mínimo los errores de producción, dando énfasis a la comunicación oral.

Seguidamente surge el Enfoque Natural impulsado por Krashen y Terrel en 1983, quienes exponen la diferencia entre aprendizaje y adquisición de una segunda lengua y presentan este enfoque cuyo objetivo principal es el énfasis en la pragmática del idioma meta. Ellos aseguraban, según Cequea (2009), que la exposición a la lengua de estudio era mucho más importante que la producción escrita del estudiante y le restaban importancia a las explicaciones de índole gramatical. Más adelante surge el Enfoque Comunicativo cuya razón es la de la comunicación en la lengua meta desde un punto de vista pragmático y totalmente funcional.

### 2.1.2. El error como centro de estudio

A pesar de haber surgido diferentes métodos innovadores que intentaron crear caminos para que el estudiante aprendiera eficaz y eficientemente el idioma meta, los errores estuvieron presentes en todo momento. Sin importar con cuál método se enseñaba una segunda lengua a un estudiante, éste cometía errores constantes en su producción, lo que trajo como consecuencia la curiosidad de muchos lingüistas en averiguar el porqué la presencia de los errores y cómo luchar para que éstos no se presentaran de nuevo en el futuro.

De esta manera, según Cequea (2009), surge el Análisis Contrastivo Lingüístico de Charles Fries (1945) y Robert Lado (1957) quienes creían que el origen de los errores se encontraba en el apego a la primera lengua y a su forma de expresar las ideas; por consiguiente, ellos decían que la manera más efectiva de enseñar un idioma era a través de una descripción científica del idioma a ser aprendido, comparado cuidadosamente con la primera lengua del aprendiente. Sin embargo, Corder (1973), quien también se dedicó al estudio del aprendizaje de los idiomas, aseguró en sus investigaciones que no todos los errores en el aprendizaje de una segunda lengua son causados por la interferencia de la primera lengua; solamente algunos casos en específicos pueden ser considerados errores por interferencia. Esto abrió paso a lo que se conoce hoy día como el modelo de Análisis del Error.

Esta teoría, desde sus inicios, ha buscado la respuesta a dos interrogantes de superlativa importancia: ¿por qué se presenta el error?, ¿cómo tratarlo para que no se repita en el futuro? Estas son dos preguntas que se mantienen vigentes hasta el día de hoy ya que

aún no se han encontrado respuestas certeras para estas interrogantes. Corder (1971) explica cómo se debe analizar el error siguiendo una serie de pasos; entre ellos:

1. Identificar el error y darle una clasificación según su desviación del uso correcto. Cada error identificado tiene un origen y una causa que lo distingue; su identificación se basa en una mal formación o utilización del uso correcto del lenguaje.
2. Identificar las áreas de dificultad en el idioma extranjero; estos es referido al nivel del lenguaje (fonología, semántica, sintaxis, pragmática, entre otros).
3. Analizar el origen del error (si es por interferencia, por generalización, omisión, adición, mal ordenamiento o mezcla).
4. Identificar la frecuencia de los errores.

Este proceso se basa en averiguar qué, en qué parte, por qué y con qué frecuencia ocurre el error. El primer paso se encarga de identificar el error en sí; esto significa señalar qué error ha cometido el aprendiente, bien sea en su producción escrita u oral y darle una clasificación según su desviación del uso correcto del lenguaje; ejemplo, uso de preposición inadecuada, utilización incorrecta de los tiempos verbales, pronunciación inadecuada, palabra utilizada en un contexto no acorde, utilización de una palabra no existente en la lengua meta, entre otros aspectos.

El segundo paso se encarga de identificar en qué parte de la oración ocurrió el error; esto significa indicar el nivel del lenguaje donde ha ocurrido la anomalía, bien sea a nivel fonológico, semántico, sintáctico, pragmático, morfológico, lexicológico, del texto o el

discurso. Una vez hecho esto, se continúa con la especificación del error dentro del nivel identificado; ejemplo, de ser un error sintáctico, se describe si es de estructura, o de una incorrecta utilización de alguna parte específica del lenguaje. Luego se procede a identificar si afecta a un verbo, adjetivo, conjunción, entre otros, para culminar describiendo si es un error que afecta el tiempo verbal, el número, género u otro aspecto.

El tercer paso es analizar el porqué ha ocurrido el error en cuestión; es identificar la razón que ha llevado al aprendiente a generar tal anomalía en la producción de su frase; ésta puede ser por:

- Interferencia: tanto Corder (1971) como recientemente Marín (2013) señalan que los errores de interferencia ocurren cuando el aprendiente utiliza una estructura que es aceptada en su primera lengua, pero desconocida en la lengua meta para expresar una idea
- Generalización: estos mismos investigadores explican que este tipo de error sucede a partir de una observación errada de un uso gramatical por parte del aprendiente y éste lo extiende a otros contextos donde no es utilizado.
- Omisión: para Corder (1971) los errores por omisión ocurren cuando el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera no encuentra la forma de expresar su idea -bien sea por desconocimiento de un término, una expresión o una estructura gramatical- y optan por mantenerse en silencio, obviar la idea o parafrasear lo que querían decir de modo tal acercarse en lo posible al mensaje original.

- Adición: Marín (2013) describe a los errores por adición a aquellos que son causados por el uso estricto de una regla en contextos donde no es utilizada o existe excepciones.
- Mal ordenamiento: referido por Corder (1971) y Marín (2013) como aquellos originados por la colocación incorrecta de un morfema, un conjunto de morfemas o palabras, alterando el orden natural de una frase, clausula u oración.
- Mezcla: entendido por Marín (2013) como aquellos errores que suceden a causa de la similitud semántica que poseen dos estructuras en particular para expresar una idea; el aprendiente confunde la correcta praxis de ambas estructuras, y termina realizando un orden sintáctico inexistente en la lengua meta.

El cuarto y último paso para analizar los errores de los aprendientes según Corder (1971) era identificar cada cuanto tiempo ocurre el error; esto significaba averiguar si era un error común para hablantes nativos de ciertas lenguas, si ocurría con frecuencia en otros aprendientes, o si era un error de un caso aislado.

Para Corder (1971), el seguimiento de estos cuatro pasos para comprender las razones del surgimiento de un error en particular, eran fundamentales; pero para lograrlo, se debía tener conocimiento profundo de cómo funcionaban tanto la primera lengua del aprendiente como la lengua meta. Por ejemplo, si se tenía un hablante nativo del español

cuyo objetivo era aprender el idioma inglés, el docente debía tener en cuenta que sus posibles errores de nivel fonológico ocurrirían por el proceso de adaptación a la producción de nuevos sonidos y nuevas formas de pronunciación en la lengua meta; para hablar ese idioma, entre muchos aspectos, se debe aprender a pronunciar palabras de una manera distinta al español según la distribución fonológica. Por ejemplo, si se tiene la preposición “to”, ésta debe ser pronunciada /tu/ en vez de /to/, o la palabra “place” sería pronunciada /pleis/ en vez de /plase/ como posiblemente lo haría un hablante nativo del español si no tiene el mínimo conocimiento sobre este tema.

Igualmente ocurriría en el caso de los errores de nivel semántico, sintáctico, pragmático, entre otros; el evaluador del error debía tener una capacidad de análisis para identificar el porqué ocurría tal anomalía en la producción de la lengua meta. A pesar de que este análisis se hacía con la intención de evitar que el aprendiente cometiera errores en el futuro, no tuvo el éxito deseado. Corder (1971) llegó a la conclusión de afirmar que los errores siempre estarían presentes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua debido a que el aprendiente, al igual que un niño cuando está adquiriendo su primera lengua, está en un proceso de formulación de hipótesis acerca de la naturaleza del idioma en estudio.

Por otro lado, este investigador, además, prestó significativa atención al modo en que el error era tratado cuando era cometido por un niño en proceso de aprendizaje de su primera lengua, y cuando era cometido por un aprendiente de una segunda lengua; los resultados de su investigación mostraron que los profesores de una lengua extranjera solían ser más rígidos y más exigentes al tratar el error en un aprendiente de una lengua

extranjera, que un adulto frente a un niño en su proceso de adquisición de su primera lengua, y sugirió que los profesores de lenguas extranjeras debían ser más comprensivos y más tolerantes frente al error de su estudiante. Este autor evidenció lo siguiente: “... cuando un niño de dos años produce una frase como *'esta silla mama'* normalmente no la catalogamos como incorrecta, falta, error, entre otros; sino como una forma normal de comunicación que evidencia el estado de desarrollo lingüístico del niño” (Corder, 1967, p.165)<sup>4</sup>.

Lo propuesto por Corder (1967) hace reflexionar sobre cuán apropiado o no es el corregir los errores de los aprendientes; no se tiene la certeza de la efectividad de las retroalimentaciones correctivas, y tampoco hay seguridad en saber si es necesario para el docente preocuparse por los errores de producción oral de sus estudiantes. Tal vez, la forma en que los profesores de una segunda lengua o lengua extranjera actúan frente a un error de producción oral no es la adecuada, y pudiera afectar negativamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por esta razón que Lyster (2001) se planteó interrogantes como ¿Deben ser corregidos los errores de los estudiantes?, ¿Quién debería corregirlos?, ¿En qué momento deben ser corregidos?, ¿Cuáles errores deben ser corregidos?, ¿De qué manera deben ser corregidos? Estas preguntas aún no cuentan con respuestas suficientemente convincentes, y siguen siendo de mucha importancia para los investigadores en este asunto y también para este estudio.

---

<sup>4</sup> “When a two year old child produces an utterance such as *"This mummy chair"* We do not normally call this ill-formed, faulty, incorrect or whatever; but rather as a normal childlike communication which provides evidence of the state of his linguistic development” (Corder, 1967, p.165)

Saber si la corrección de errores es apropiado o no, es un asunto polémico; hay investigadores que aseguran que es necesario corregirlos, pero hay otros que no. Autores como Krashen (1982), Freeman (1991), Truscott y Hsu (2008) aseguran que no se debería dar mayor importancia a errores de producción oral dado que el aprendiente de una segunda lengua está en un proceso de aprendizaje, internalizando estructuras sintácticas y un complejo sistema lingüístico del mismo modo en que un niño internaliza su primera lengua cuando está en su proceso de aprendizaje. Para ellos, es más importante el constante contacto con el idioma meta; aseguran que los errores son parte de un proceso normal en el aprendizaje de un idioma y que jamás hay que concebirlos como un fenómeno indeseable. Esta opinión contradice a autores como Fries (1945) o Selinker (1972) quienes aseguran que los errores, al no ser corregidos, pueden ser causantes de generar hábitos incorrectos en el idioma meta; para estos investigadores, es importante tomar una actitud activa frente a los errores dado a que es la única forma de hacer notar al aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera que ha producido una frase considerada inaceptable en la lengua meta y debe reflexionar sobre el modo en que la ha expresado.

Este choque de opiniones en cuanto a lo apropiado o no de corregir el error es un tema controversial; sin embargo, para los profesores de lenguas extranjeras y segundas lenguas, el corregir errores de sus aprendientes es una tarea muy habitual. Con respecto a esto, es importante revisar lo que afirma el siguiente investigador sobre este tema.

Barbero (2009) sostiene:

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. (p.4)

Lo afirmado por Barbero (2009) establece que los profesores de lenguas extranjeras y de segundas lenguas consideran apropiado corregir los errores presentados por los estudiantes, y que son ellos quienes deberían dedicar todo su esfuerzo para corregirlos; sin embargo, esto lo hacen sin ninguna preparación académica, y fundamentado en la creencia de que es beneficioso para el aprendizaje del idioma meta. Sobre la base de lo expuesto, se puede afirmar que hay dos visiones encontradas en cuanto al modo en que se debería tratar el error; existen quienes afirman que no se le debería dar importancia y quienes por el contrario sostienen que hay que dedicarles toda la atención posible.

Hasta los momentos no hay forma de determinar cuál de estas dos visiones está en lo correcto, pero es un hecho que los dos puntos de vistas existen y cuentan con argumentos lógicos. La intención de esta investigación no es averiguar sobre este asunto, pero sí descubrir la forma en que los profesores de lenguas extranjeras actúan ante el error o equivocación de producción oral del aprendiente. Antes de esto, es importante hacer diferencia entre estos dos términos “error” y “equivocación”. En el aprendizaje de una segunda lengua, no todas las frases incorrectas producidas por el aprendiente son

consideradas un error; en ocasiones, éstas son tomadas como “equivocaciones”. En la siguiente sección, se explica la diferencia entre estos dos términos.

### 2.1.3. Error vs equivocación

En el ambiente pedagógico de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, para muchos, pareciera no haber diferencias entre “error” y “equivocación” (*error* y *mistake* en inglés); sin embargo, varios investigadores aseguran que no siempre que un aprendiente de un idioma produzca una frase considerada incorrecta en la lengua objeto, se está en presencia de un error. Uno de los primeros investigadores que hizo diferencia entre estas dos palabras fue Corder (1967) quien expuso lo siguiente: “... en consecuencia, será útil referirse a los errores de desempeño como ‘equivocaciones’ reservando el término ‘error’ para referirse a los errores sistemáticos de un aprendiente...” (Corder, 1967, p.167)<sup>5</sup>. A su entender, las equivocaciones son desviaciones causadas por factores como nerviosismo, falta de memoria, cansancio, entre otros aspectos; en cambio, el error es una desviación del sistema lingüístico en algún punto del aprendizaje. No es sencillo determinar si la producción errónea de una frase en la lengua meta es un error o una equivocación, pero el profesor, desde su punto de vista, puede saberlo a través de la observación continua de sus aprendientes.

Es muy común encontrar diferentes producciones orales o escritas construidas de manera incorrecta por aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera. Marín

---

<sup>5</sup> “It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as ‘mistake’ reserving the term ‘error’ to refer to the systematic errors of the learner.” (Corder, 1967, p.167). Todas las traducciones en este trabajo son de origen propio.

(2013) presenta varios ejemplos del idioma inglés que pueden entenderse como errores, entre ellos los siguientes: “*Leila knowed the answer*”, “*Patricia asked him how was he doing*” (Marín 2013, p. 184). En el primer caso se puede notar la incorrecta conjugación del pasado del verbo “know”; normalmente esto sucede debido a que el sistema lingüístico del inglés dicta que para conjugar un verbo en pasado simple se debe agregar el sufijo “ed” al verbo. Tomando en cuenta este patrón, probablemente el aprendiente haya aplicado el mismo principio sin tener en cuenta que este verbo es de conjugación irregular. En el segundo caso, se observa una oración con una organización sintácticamente incorrecta; posiblemente esto haya ocurrido debido al seguimiento de una estructura que se utiliza en la primera lengua del aprendiente, pero no en la lengua meta.

Catalogar estos sintagmas como errores o como equivocaciones dependerá de cada situación en particular; si para el primer caso, el hablante conocía sobre la conjugación correcta del pasado del verbo “know”, pero por alguna razón utilizó el patrón para los verbos regulares, esto podría considerarse una simple equivocación. Para el segundo caso, si el hablante no había recibido suficiente información acerca de la estructuración de oraciones compleja de este tipo, probablemente estamos en presencia de un error más que una simple equivocación.

#### 2.1.4. Tipos de errores en la producción oral

Existen diferentes tipos de errores que los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera pueden cometer, estos pueden ser de producción oral o producción

escrita; dado a la naturaleza de esta investigación es importante centrarse en los diferentes tipos de errores orales siguiendo la clasificación propuesta por Mackey y Gass (2005); según estos investigadores, existen varios tipos de errores en la producción oral de los aprendientes de una lengua, los cuales pueden presentarse de manera singular o múltiple en una frase; en otras palabras, los aprendientes pueden cometer uno o varios errores de diferentes tipos en la creación de una frase, cláusula u oración. Según Mackey y Gass (2005), los errores de producción oral pueden ser:

- De léxico
- De pronunciación
- Morfológicos
- Sintácticos
- Pragmáticos.

Los errores de léxico son aquellos que aparecen por la utilización incorrecta del vocabulario en la lengua meta; así lo afirma Henchua y Schmitt (2006) quienes además explican que este tipo de error es uno de los más significativos en la comunicación porque normalmente resulta en la incorrecta interpretación del mensaje. Tomando en cuenta que al haber una inapropiada utilización de una palabra, (bien sea por la similitud con otra en la primera lengua o por cualquier otra razón) se distorsiona el mensaje a expresar.

A continuación un ejemplo de error lexical en el idioma inglés con aprendientes que manejan el español como primera lengua:

-T: Are you going to travel this vacation?<sup>6</sup>

-S: no, teacher. I don't have dinner.

En el ejemplo se observa la incorrecta utilización del significado de la palabra “dinner”; el estudiante confunde esa palabra anglosajona con la palabra “dinero” en español; el aprendiente debió utilizar la palabra “money” para que su mensaje hubiese sido entendido correctamente en la lengua meta. Investigadores como Marín (2013) explican que este fenómeno se debe a lo que se conoce como “falsos amigos”, las cuales son palabras que existen tanto en la primera lengua del aprendiente como en la lengua meta, pero sus significados son totalmente diferentes unos de otros; esto ocasiona una confusión en el aprendiente, finalizando con un incorrecto uso del lenguaje.

Los errores de pronunciación oral, para Mackey y Gass (2005), se refieren a la incorrecta producción o la falta de precisión en la articulación de fonemas y alófonos en contextos concretos, estructura silábica, secuencia acentual, entonación, entre otros aspectos referidos a la competencia fónica, que imposibilita parcial o completamente la recepción del mensaje. A diferencia de los errores de léxico, los de pronunciación pueden ser más fácilmente interpretados dependiendo del contexto; el hecho de que un aprendiente

---

<sup>6</sup> T= teacher (docente), S= student (estudiante).

pronuncie una palabra incorrectamente, no necesariamente implica la imposibilidad de una comunicación efectiva, ejemplo, cuando suceden casos como el siguiente:

-S: there is an island... (pronunciando /s/ )

-T: repeat after me; island (sin pronunciar /s/ )

Este caso, observado por el autor en aprendientes que participaron en este estudio, demuestra que el docente comprendió cuál era la palabra que el estudiante quería decir a pesar de haberla pronunciado incorrectamente; por esta razón, el docente muestra la manera apropiada de pronunciar la palabra y pide al aprendiente que repita después de él. En otros casos, los errores de pronunciación pueden interferir completamente en la comunicación cuando el aprendiente, equivocadamente, expresa una palabra diferente a la deseada, articulando fonemas en un contexto no acorde, bien sea por desconocimiento o por falta de competencia fónica en su producción de sonidos concretos de la lengua meta. Al respecto, Marín (2013) muestra casos de personas hablantes nativas del español que están aprendiendo el idioma inglés y pronuncian “sing” (cantar) queriendo pronunciar “thing” (cosa), “tree” (árbol) en vez de “three” (tres) o “heard” (pasado del verbo *hear*) queriendo pronunciar “heart” (corazón), sólo por mencionar algunos ejemplos.

En cuanto a los errores morfológicos en la producción oral, Mackey y Gass (2005) los explican como aquellos que son producidos por la incorrecta colocación, adición u omisión de fonemas que interfieren o distorsionan el mensaje afectando la comunicación. Este tipo de error se presenta con frecuencia y son normalmente muy tomados en cuenta

por el docente cada vez que estos ocurren; así lo afirma Marín (2013) quien además explica que uno de los casos más comunes en hablantes nativos del español que están aprendiendo el idioma inglés es la omisión del sufijo “s” en la terminación de los verbos en 3ra persona singular del presente, y la inclusión de este mismo sufijo para pluralizar adjetivos o sustantivos incorrectamente. Marín (2013) expone los siguientes ejemplos:

*“-S: “you can go to a lot of places and very different”*

*-S: “she has two childrens” (Marín, 2013, p. 192)*

En el ejemplo presentado, se evidencian errores múltiples. En el primer caso se puede observar que el adjetivo utilizado, aparte de estar en una posición sintácticamente inapropiada, le fue colocado una “s” incorrectamente. Probablemente esto haya sido causa de la transferencia de una regla gramatical de la primera lengua aplicada en la lengua meta. Los adjetivos en inglés no son pluralizados como efectivamente se hace en las lenguas romances, y en ese caso se evidencia que el aprendiente adiciona el sonido /s/ al adjetivo para que haya concordancia con la pluralidad del sustantivo utilizado; esto es lo que correctamente se haría en el idioma español pero no en el inglés. El segundo ejemplo se debe a algo similar, el estudiante adiciona el sonido /s/ para pluralizar un sustantivo, desconociendo u olvidando que éste es de carácter irregular; la palabra “children” es el plural de “child” y no se necesita la colocación del morfema utilizado para pluralizarlo. La causa de este error es posible que haya sido originado por la generalización o el

seguimiento estricto de una regla gramatical en la lengua meta sin tomar en cuenta la existencia de excepciones.

En cuanto a los errores sintácticos, Mackey y Gass (2005) mencionan que éstos se refieren a la incorrecta colocación de palabras o frases en la estructuración de una oración. A diferencia de los errores de léxico, pronunciación y morfológicos; los errores sintácticos afectan directamente la semántica a nivel de oración o frase y no de una palabra en particular. Un aprendiente de una lengua extranjera puede tener una apropiada pronunciación, un buen dominio del léxico de la lengua meta y no cometer ningún error morfológico, y aun así no poder comunicarse correctamente. De esta manera lo explica Marín (2013) y expone los siguientes ejemplos en el idioma inglés realizados por hablantes nativos del español:

“-S: *“In my opinión, they met in a train station, but they didn’t recognize...”*  
(*omisión de “objeto”*).

-S: *“I think it should be very expensive to clean it and all the other expenses”*  
(*combinación de frases incorrectamente*).” (Marín, 2013, p. 192 )

En el primer ejemplo se puede notar que toda la oración está estructurada perfectamente; aun así, se puede notar que existe un error de carácter sintáctico debido a la omisión del objeto después de la última palabra. Probablemente esto haya ocurrido debido a la incorrecta interpretación del uso del verbo “*recognize*”, creyendo que es utilizado de la misma forma en que se utilizan los verbos pronominales en español, y desconociendo que

esta palabra tiene una funcionalidad sintáctica distinta en la lengua meta. En el segundo caso, Marín (2013) explica lo que sucede mediante lo siguiente: “*las dos oraciones coordinadas no son equivalentes. De hecho, la primera es una oración y la segunda es un sintagma nominal.*” (Marín, 2013, p. 192). Aquí se evidencia que el aprendiente utilizó dos estructuras sintácticas incompatibles para expresar una idea, y la falta de un sintagma verbal que complementa la oración subordinada. Esta falta de relación entre las dos oraciones afecta el mensaje, y es difícil para el interlocutor comprender exactamente lo que el hablante quería comunicar.

Por último, Mackey y Gass (2005) mencionan los errores pragmáticos como aquellos que ocurren por la utilización de una palabra o frase en un contexto distinto al normalmente aceptado en el idioma en cuestión. En otras palabras, Miquel (2004) los define como “...*aquellos que son cometidos por desconocimiento de las normas o valores socioculturales*” (Miquel, 2004, p. 14). Esto quiere decir que solamente se puede estar en presencia de un error pragmático por factores extralingüísticos; el aprendiente puede tener una correcta pronunciación, saber estructurar sintácticamente las palabras, tener un amplio dominio del vocabulario en la lengua meta, y aún no utilizar apropiadamente la lengua meta. Este tipo de errores son importantes porque pueden ocasionar malentendidos graves causados por la incorrecta praxis del lenguaje. Uno de los casos más comunes que se pueden encontrar en el idioma inglés y que puede causar bastante controversia por temas raciales es el de la utilización de la palabra “nigger”; socioculturalmente esta palabra es utilizada entre los afrodescendientes para dirigirse entre ellos, pero si es utilizada por una persona que no pertenece a este grupo social, es considerada una palabra ofensiva. Si un

aprendiente del idioma inglés desconoce esta información y saluda a un ciudadano estadounidense de afrodescendiente diciéndole “what’s up my nigger?”, probablemente obtenga un insulto como respuesta, o inclusive podría generar un conflicto físico.

Esta clasificación de los diferentes tipos de errores en la producción oral de los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera propuesta por Mackey y Gass (2005) es de suma importancia para este estudio debido a que ayudó al investigador a organizar los errores producidos y saber cuál de éstos eran tomados en cuenta por los docentes participantes para tratar de corregirlos; de esta manera se pudo saber qué acciones aplicaban los docentes ante los diferentes tipos de errores de producción oral, encontrándose que la aplicación de las retroalimentaciones correctivas fue la acción común y generalizada ante estos errores. Debido a esto, es importante conocer a fondo qué son las retroalimentaciones correctivas y cómo han sido estudiadas por diferentes investigadores de lenguas extranjeras.

#### 2.1.5. La retroalimentación correctiva

Ante la presencia de un error de producción oral, tanto docentes como aprendientes de lenguas extranjeras, consideran que ese error o equivocación debe ser corregido debido a que de esta manera, se podría mejorar el dominio de la lengua meta. Esto es afirmado por Barbero (2009), quien además explica que los docentes generalmente invierten una notable cantidad de tiempo y esfuerzos para tratar de corregir los errores de sus aprendientes por la creencia de ser beneficioso en el proceso de aprendizaje de un idioma en particular. Esta afirmación se origina desde los primeros estudios del análisis del error y se mantiene hasta

el día de hoy. La estrategia y la acción que toma el docente para tratar el error o la equivocación ha sido denominada por autores como Lightbown y Spada (1990), Gass (1997), Lyster y Ranta (1997), Cequea (2009) Kim (2010) como retroalimentación correctiva.

Sin embargo, existen varios términos para señalar la corrección del error. Ésta, según Lyster y Ranta (1997), ha sido estudiada por lingüistas como *evidencia negativa*, por psicólogos como *realimentación negativa*, por analistas del discurso como *reparación*, por algunos investigadores de adquisición de segundas lenguas como *enfoque de la forma* y por profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras como *retroalimentación correctiva*. Es por esa razón que en esta investigación se adopta el término de “retroalimentación correctiva”, dado a que éste es un trabajo sobre el estudio de lenguas extranjeras.

Lyster y Ranta (1997) hicieron una investigación sobre la utilización de las retroalimentaciones correctivas, y realizaron una clasificación de ellas, la cual sigue siendo utilizada hasta el día de hoy. Ellos clasificaron las retroalimentaciones correctivas de la siguiente manera<sup>7</sup>:

- Modificación: la denominan como aquella repetición del profesor de una frase errada que haya dicho el estudiante, pero omitiendo el error o la equivocación cometida. Es una retroalimentación correctiva implícita con la intención de

---

<sup>7</sup>En la primera nota se encuentran los términos utilizados originalmente en inglés por Lyster y Ranta.

hacer notar al alumno que ha cometido un error en la expresión de su idea, y mostrar cuál es la manera correcta de expresarla. “...*la modificación involucra la reformulación del profesor de todo o parte de la frase del estudiante, menos el error*”<sup>8</sup> (Lyster y Ranta, 1997, p. 46). A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de retroalimentación correctiva en el idioma inglés:

S: she didn't understood (frase incorrecta )

T: She didn't understand (modificación)

En el ejemplo, se puede observar que el aprendiente produce un error al utilizar incorrectamente la conjugación del verbo; éste debió haber sido usado en su forma infinitiva. Las causas de este error de producción oral pueden ser de diferentes factores, pero probablemente el aprendiente haya pensado en que al estar expresando su idea en un tiempo pretérito, el verbo debía ser utilizado en su forma pasada; esto demuestra falta de dominio por parte del aprendiente, al menos en la praxis, en la utilización de este tipo de estructura. El docente, al percatarse del error, inmediatamente toma la acción de utilizar la “modificación” como retroalimentación correctiva, para tratar de hacer ver al aprendiente que ha cometido un error en su producción oral; por consiguiente reformula la oración dicha, modificando solamente la parte donde se encontraba

---

<sup>8</sup> “*Recasts*” involve the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance, minus the error. (Lyster y Ranta, 1997, p. 46)

el error con la intención de mostrarle al aprendiente la manera correcta en que debió haber expresado su idea.

Este tipo de retroalimentación correctiva es aplicada de manera implícita inmediatamente al haber sido identificado el error, y ésta, en ocasiones, puede interrumpir la comunicación de manera parcial o total; ocurre la total interrupción de la comunicación si el aprendiente, al recibir esta retroalimentación correctiva, pierde su concentración en la expresión de su idea para dirigirla a la identificación de su propio error y analizar las razones que lo llevó a cometerlo. A veces, este tipo de retroalimentación puede cortar el flujo de la comunicación de manera parcial en el caso de que el aprendiente en cuestión reaccione, al recibir la retroalimentación correctiva, con una respuesta que dé a entender que su interlocutor está en lo correcto (mediante una afirmación, la repetición de la frase en forma correcta dicha por el profesor, entre otros casos) y continúe con la expresión de su idea.

Lyster y Ranta (1997) explican que, en ocasiones, el aprendiente puede recibir la “modificación” como retroalimentación correctiva y no darse cuenta que el docente intentó corregir su error de producción oral, y simplemente continúan con la conversación sin percatarse de la intención que ha tenido el profesor para con ellos; esto quiere decir que este tipo de retroalimentación correctiva puede no cumplir con su objetivo; sin embargo, curiosamente Lyster y Ranta (1997) identificaron que la “modificación” es la retroalimentación

correctiva más usada por los docentes de lenguas extranjeras que han sido parte de sus investigaciones.

Con respecto a esto, Lyster y Ranta (1997) expresaron lo siguiente: “...*en la media, solamente un porcentaje bajo de modificaciones (18%) condujeron a la reparación, y todas esas reparaciones implicaron la repetición de la modificación del docente*” (Lyster y Ranta, 1997, p. 57)<sup>9</sup>. Lo afirmado por estos investigadores deja al descubierto la poca efectividad que tiene este tipo de retroalimentación correctiva; aparte de esto, en el estudio que ellos hicieron, descubrieron que las reparaciones hechas por los aprendientes, al recibir las modificaciones, fueron solamente por la repetición de la frase que el docente había expresado como estrategia de corrección.

Lyster y Ranta (1997) aseguraron que no hay certeza de que el aprendiente haya comprendido el origen de su error en su producción oral al repetir la modificación del docente, y no se sabe si la utilización de este tipo de retroalimentación correctiva tenga efectos verdaderamente positivos en el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Lo cierto es que muchos docentes prefieren la utilización de la “modificación” por encima de otro tipo de retroalimentación correctiva, y según los resultados obtenidos en la investigación hecha por Lyster y Ranta (1997), es la estrategia menos efectiva para corregir el error de producción oral.

---

<sup>9</sup> When calculated as a ratio, only a small percentage of recasts (18%) led to repair, and all of these repairs involved repetition of the teacher’s recast

- Solicitud de aclaración: Spada y Frohlich (1995) habían ya identificado este tipo de retroalimentación correctiva y Lyster y Ranta (1997) lo citan en su trabajo. Ellos establecieron que cuando no se entiende la idea o el mensaje de la frase producida por el estudiante, se solicita una repetición para aclarar el significado. Es un tipo de retroalimentación correctiva implícita con la intención de hacer entender al estudiante que existe una malformación en algún punto de la oración que impide el flujo del mensaje. Veamos el ejemplo expuesto por Lyster y Ranta (1997) en una clase de francés como segunda lengua:

“S: *Est-ce que, est-ce que je peux fait une carte sur le . . . pour mon petit frere sur le computer?* (Error-multiple)

T: *Pardon?* [solicitud de aclaración]” . (Lyster y Ranta, 1997, p. 47)

En este ejemplo, se puede observar que el aprendiente comete varios errores en la producción oral de sus frases (utilización del verbo *faire* incorrectamente, uso de la palabra *computer* inexistente en la lengua meta) y el docente, ante las anomalías presentadas, decide recurrir a la solicitud de aclaración pidiendo disculpas por presuntamente no comprender la idea expresada por el

aprendiente. No se tiene la certeza si el docente en realidad no entiende el mensaje, debido a que existe la posibilidad de que éste pida disculpas irónicamente con la intención de llamar la atención al aprendiente, y de alguna forma, darle a entender que ha cometido un error en la producción de su frase.

Según Lyster y Ranta (1997), existen diferentes formas de realizar una solicitud de aclaración, éstas pueden ser a través de frases que expresen la inseguridad en la captación del mensaje por parte del docente, y en ocasiones éste puede solicitar que el aprendiente explique lo que quiere decir ante el uso de determinada frase. Lyster y Ranta (1997) colocan algunos ejemplos de uso de este tipo de retroalimentación correctiva en el idioma inglés a través de frases como: *Pardon, sorry, can you repeat that?, What did you say?, What do you mean by ...?* entre otros. Estas mismas frases pueden ser utilizadas en cualquier idioma con la misma intención de buscar aclarar la incomprendibilidad o falta de precisión en la expresión de una idea en la lengua meta.

En la investigación realizada por Lyter y Ranta (1977) notaron que la “solicitud de aclaración” fue usada con regularidad por parte de los docentes participantes, sin embargo en mucha menor medida que la “modificación”, pero el porcentaje de reparaciones obtenidos por parte de los aprendientes fue similar al de las modificaciones. La cantidad de errores que fueron reparados por los aprendientes al recibir la “solicitud de aclaración” como retroalimentación correctiva, resultó ser muy bajo. Esto indica que, muchos profesores de lenguas extranjeras o segundas lenguas se dedican a utilizar estrategias para corregir

errores en la producción oral de sus aprendientes sin saber cuán productiva puede ser la acción tomada.

- Retroalimentación metalingüística: Lyster y Ranta (1997) la definen como aquellos comentarios por parte del docente que indiquen una información o preguntas relacionadas a la correcta formación lingüística de una frase específica. Este tipo de retroalimentación correctiva se muestra cuando el docente, ante el error presentado, responde con frases con algún tipo de información lingüística que buscan guiar al aprendiente a reparar su propio error pero sin expresar la forma correcta. Lyster y Ranta (1997) expresan que los docentes utilizan frases como: “allí hay un error”, “¿eso es femenino?”, “así no se dice” o un simple “no” también puede ser usado como una retroalimentación metalingüística. Este tipo de retroalimentación correctiva se utiliza implícitamente con la intención de hacer que el aprendiente encuentre en el algún punto el error producido y lo corrija. Lyster y Ranta expusieron el siguiente ejemplo:

“S: *Euhm, le, le e’le’phant. Le e’le’phant gronde.* (Error-multiple)

T: *Est-ce qu’on dit le e’le’phant?*. (Retroalimentación metalingüística)

(Lyster y Ranta, 1997, p. 47)

En el ejemplo expuesto se puede evidenciar que el aprendiente utiliza incorrectamente el artículo y el adjetivo en su oración, pero el docente rápidamente hace un análisis de cuál de los errores cometidos debe ser considerado para aplicar su retroalimentación correctiva, y escoge, por alguna razón el error relacionado con el artículo. Posiblemente esto haya sucedido por ser el tema de estudio de esa clase o por el hecho de considerar que esto es un aspecto que el aprendiente debería dominar. Lo importante es que el docente pregunta si, en el idioma francés, es correcto decir *le éléphant*, de modo que el aprendiente reflexione y, en base a sus conocimientos del idioma, corrija el error presentado. El docente no señala explícitamente cuál es el error cometido, pero da información importante para reconocer en qué parte de la oración se encuentra el error.

- Inducción: Lyster y Ranta (1997) la definen como el tipo de estrategia que el docente utiliza para tratar de obtener la corrección del error por parte del aprendiente sin dar información específica sobre lo que está errado en la oración. Existen tres maneras de aplicar esta retroalimentación correctiva; en la primera, el docente repite toda la parte de la oración que fue producida correctamente, pero se detiene intencionalmente justo en la parte donde se encuentra el error para que el alumno la complete de manera correcta; por ejemplo en el idioma inglés cuando el aprendiente dice una oración como “she

can to do it” y el docente inmediatamente reacciona diciendo “she can...” incitando al aprendiente a completar el resto de la oración correctamente y, mediante esa pausa generada intencionalmente, dar a entender al aprendiente que es allí donde se encuentra el error.

En el segundo caso, el profesor utiliza preguntas abiertas como “¿cómo se dice eso correctamente?” o ¿Cómo se llama eso? (obviando el uso de preguntas cerradas ya que son consideradas retroalimentación metalingüística) dándole a entender al aprendiente que debe reformular su frase. Finalmente, el tercer caso se refiere a cuando el docente solicita que el estudiante reformule desde el principio la frase recientemente dicha.

Al respecto, Lyster y Ranta (1997) utilizan el siguiente ejemplo en el idioma francés:

*“S : Le chien peut court. [Error-grammatical]*

*T: Le chien peut court? Le chien peut . . . [FB-elicitation] ”*

(Lyster y Ranta, 1997, p. 48)

En el ejemplo citado se puede notar que el aprendiente utiliza el verbo en francés *courir* inapropiadamente; éste debió haber sido utilizado en su forma infinitiva. El docente toma dos acciones inmediatas ante la producción del error oral, la primera es repetir la frase errada dándole una entonación de pregunta con el objetivo de dar a entender al aprendiente que hubo algo extraño en la

producción de su oración (retroalimentación correctiva denominada repetición), y enseguida vuelve a repetir la oración, pero esta vez deteniéndose exactamente en el lugar donde se encuentra el error de modo tal que el aprendiente rellene el espacio en blanco dejado por el docente.

- Repetición: Lyster y Ranta (1997) la definen como un tipo de retroalimentación correctiva implícita donde el docente repite la frase considerada incorrecta en la lengua objeto haciendo énfasis en la parte donde se encuentra el error o la equivocación. Es una retroalimentación correctiva implícita usada con poca frecuencia por parte de los docentes; así lo afirman Lyster y Ranta (1997) quienes en su estudio describieron que este tipo de retroalimentación correctiva fue la menos usada por los docentes de lenguas extranjeras que participaron en su estudio. Sin embargo, las reacciones que obtuvieron por parte de los aprendientes luego de utilizar la “repetición” fueron más productivas que las generadas por otros tipos de retroalimentación correctiva. A continuación se presenta el siguiente ejemplo”:

*“St: Le . . . le girafe? [Error-gender]*

*T: Le girafe? [FB-repetition] ” (Lyster y Ranta, 1997, p. 48)*

En este caso se puede evidenciar un error en la utilización del artículo por parte del aprendiente, quien lo utiliza con un sustantivo de género femenino, lo cual no es considerado correcto en este idioma. Por esta razón, el docente trata de dar a entender, mediante la “repetición”, que lo dicho por el aprendiente es inapropiado para expresar su idea y debe reconsiderar el modo de formular su oración. El uso de esta retroalimentación correctiva excluye la facilitación de algún tipo de información que sirva de referencia al aprendiente para encontrar el lugar donde se encuentra el error, simplemente es usada por el docente para informar que lo expresado es inaceptable en la lengua meta.

- Corrección explícita: se refiere a aquella retroalimentación donde el docente corrige la frase incorrecta y proporciona además una información completa y detallada del porqué una frase en particular no puede ser expresada de cierto modo por considerarse incorrecto o inapropiado. Lyster y Ranta (1997) definen la corrección explícita de la siguiente manera: “*la corrección explícita se refiere a la provisión explícita de la forma correcta; el profesor provee la forma correcta e indica que lo que el estudiante ha dicho es incorrecto*” (Lyster y Ranta, 1997, p. 47).

A diferencia del resto de las retroalimentaciones correctivas, que en la mayoría de las veces son aplicadas por el docente de manera inmediata al identificar el error, este tipo de retroalimentación, según Dabaghi (2008), puede

ser aplicada de manera inmediata o posterior (al finalizar la intervención del aprendiz o en algún otro momento de la clase). A continuación el siguiente ejemplo”:

“S: *Nous coupons les pailles en six différents grosseurs et attache les pailles avec le ruban gommé.*

T: *Euh, David, excuse-moi. Je veux que tu te serves du mot “longueur.” Vous avez coupé les pailles en différentes longueurs. Pas grosseurs.”*

(Lyster y Ranta, 1997, p. 47)

La forma como reacciona el docente ante los errores de producción oral es interesante por la razón de existir la escogencia de un solo tipo de error oral para aplicar la retroalimentación correctiva sin prestar atención a la presencia de otros errores en la oración; el docente hace rápidamente la selección del error que considera más importante, y se enfoca en aplicarle la retroalimentación correctiva explícita, señalando lo incorrecto, para luego proveer la forma apropiada; en este caso el docente explica que, en este contexto, la palabra *grosseur* no puede ser utilizada, y en su lugar, debe usarse *longueur*.

Como se puede notar, Lyster y Ranta (1997) presentaron seis diferentes tipos de retroalimentaciones correctivas, donde cinco de ellas son consideradas retroalimentaciones correctivas implícitas y una explícita. Esta clasificación presentada por estos investigadores

representó una gran novedad para la época y, hasta el día de hoy, se siguen clasificando las retroalimentaciones correctivas de la misma manera que ellos lo hicieron para su momento. Para esta investigación, la clasificación propuesta por estos investigadores posee una gran importancia debido a que ayuda al investigador a observar las retroalimentaciones correctivas que aplica el docente de inglés en la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda frente al error oral de los estudiantes.

Aparte de estas categorías propuestas por Lyster y Ranta (1997), existe otro aspecto importante que puede ser considerado como una retroalimentación correctiva. Long (1996) consideró que los gestos paralingüísticos, tales como expresiones faciales, gestos con la mano, o inclusive un levantamiento de cejas por parte del profesor; pueden ser considerados como una evidencia negativa a la oración que produjo el aprendiente. Long (1996) utilizó una clasificación menos detallada que la propuesta por Lyster y Ranta, pero incluyó este importante aspecto en sus observaciones. Este investigador notó que existen docentes que, ante el error de producción oral, no solamente tratan de dar información pertinente para que el aprendiente repare su error, sino que también utilizan gestos paralingüísticos, que sirven para dar a entender que existe una anomalía en la producción oral de la oración del aprendiente. Esta investigación no tomó en cuenta los gestos paralingüísticos por seguir el modelo propuesto por Lyster y Ranta (1997), quienes estudiaron este aspecto aparte.

La clasificación presentada por estos investigadores presenta un modelo organizado de las diferentes acciones que toma el docente frente a un error de producción oral. En la corrección de errores de este tipo, el docente se ve inmerso en un complejo sistema de

toma de decisiones. Al respecto, Barbero (2009) explica que cuando un docente se encuentra en presencia de un error o equivocación de producción oral, no hay tiempo para planificar cuál sería la mejor estrategia para tratar ese error debido a que se presenta una necesidad de actuar inmediatamente ante la frase considerada incorrecta en la lengua meta. Es por esta razón que los docentes reaccionan diferentemente ante la presencia de un error, basándose simplemente en lo que ellos consideren más adecuado para el momento; si el docente piensa que ante un determinado error de producción oral debe utilizar, de manera inmediata, la “modificación”, lo hará confiando que será la mejor estrategia. Barbero (2009) afirma que las retroalimentaciones correctivas son generadas sin ningún tipo de consentimiento ni preparación académica por parte del docente, simplemente las utilizan según como las crean conveniente.

#### 2.1.6. La fosilización

Como se mencionó anteriormente, existen investigadores que cuestionan la importancia de las retroalimentaciones y se preguntan si es necesario corregir los errores y las equivocaciones. Sin embargo, autores como Selinker (1972), expusieron el fenómeno de la fosilización, el cual es causado por diferentes razones incluyendo la falta de corrección de errores y una incorrecta estrategia de enseñanza de la lengua meta. Varon (2012) la define como aquella tendencia que tienen los aprendientes de una segunda lengua a conservar (durante un tiempo no determinado) usos, reglas o estructuras gramaticales que no existen o que no son utilizados en la lengua meta. Selinker (1972) explicó en su investigación que el aprendiente de una segunda lengua crea su propio sistema lingüístico,

partiendo desde los conocimientos que éste posee de su primera lengua, y que va evolucionando hasta aproximarse por completo a la lengua meta; a este sistema lingüístico lo llamó “*interlengua*” ésta, en algunos casos, se puede quedar estancado y no evolucionar hacia la lengua meta, sin importar la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones que reciba; cuando esto ocurre, se habla de fosilización.

Esta hipótesis de la fosilización y la interlengua propuesta por Selinker y luego apoyada por otros autores como Ellis (1994) deja interrogantes al aire que han sido criticadas por varios investigadores; recientemente Varón cataloga de problemática las definiciones propuestas por Selinker para entonces.

Varon (2012) afirma:

Estas dos definiciones de Selinker resultan cuanto menos problemáticas. Se nos ocurren por lo menos cuatro cuestiones que quedan en el aire: 1. ¿Cómo se determina si una estructura está fosilizada o no? 2. Si la edad no importa, ¿por qué no se han descrito casos de fosilización en la interlengua de niños? 3. Si existe un contexto en el que no aparece ese uso fosilizado, ¿ya no podemos hablar de fosilización? 4. ¿Cómo puede determinarse si la fosilización es permanente? (p.119)

A pesar de lo controversial que puede resultar este tema, ha sido de bastante interés para los investigadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, y muchos coinciden en la importancia de corregir los errores en etapas tempranas del aprendizaje para evitar la fosilización. Tal es el caso de García (2015) quien explica la importancia de poner énfasis, desde niveles básicos, en la correcta pronunciación del

pasado de los verbos regulares en inglés para evitar que algunos estudiantes permanezcan con una pronunciación errada durante el tiempo y que este error se fosilice.

Para los investigadores que apoyan la teoría de la fosilización, las retroalimentaciones correctivas cumplen un papel importante porque son un mecanismo de ayuda para que el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera comprenda -de una mejor manera- cómo se deben expresar las ideas en la lengua meta, y ayudan al aprendiz a evitar que sus propios errores se fosilicen. Para estos estudiosos del lenguaje, es importante evitar que los errores pasen a ser parte de una estructura inexistente y solamente usada por el aprendiente en cuestión. Ausbel (1976), habló sobre el Aprendizaje Significativo, definido como aquella información que se queda en la memoria de largo plazo; siguiendo la opinión de los investigadores que apoyan la teoría de la fosilización, se puede afirmar que los errores, al no ser corregidos, pueden ser aceptados como correctos por el aprendiente y pasar a ser, equivocadamente, parte de su aprendizaje significativo.

#### 2.1.7. La asimilación (*uptake*)

Otro término necesario definir es la asimilación o “*uptake*”, el cual es explicada por Lyster y Ranta (1997) como las respuestas inmediatas dadas por los estudiantes a las retroalimentaciones correctivas recibidas. Estas respuestas corresponden a la estrategia utilizada por el docente para lograr que el aprendiente corrija su propio error de producción oral y exprese correctamente la idea en la lengua meta. Cuando el docente aplica una retroalimentación correctiva a un error de producción oral, se espera que el aprendiente reaccione identificando la anomalía de la oración y reformule la manera en que ha

expresado su idea; esto implica que el docente espera que el aprendiente asimile la corrección dada y repare su error. Sin embargo, en muchas oportunidades, esto no sucede; el aprendiente puede reaccionar de manera inesperada como: repitiendo otra frase, incorporando otro error, obviando alguna respuesta; esas reacciones, sean las esperadas o no ante la utilización de las retroalimentaciones correctivas, son llamadas por Lyster y Ranta (1997) como asimilación.

Lyster y Ranta (1997) notaron que ante la presencia de un error oral, puede o no haber asimilación; de haberla, puede ocurrir de dos tipos: “con reparación” y “necesita reparación”<sup>10</sup>. El primero se refiere a aquellas correcciones que el aprendiente realiza a sus frases erradas inmediatamente después de haber recibido la retroalimentación correctiva. Al respecto, Lyster y Ranta (1997) explican claramente la asimilación con reparación a través del siguiente ejemplo con estudiantes del idioma francés como lengua extranjera:

*S: ...Diana et son frère ils ont venu chez moi [Error-gramatical]*

*T: sont venus chez moi [FB-recast]*

*S: sont venuz chez moi pour jouer [repair-incorporation]*” (Lyster y Ranta, 1997, p. 50)

En el ejemplo citado se puede observar que el aprendiente realiza una oración con un error gramatical (utiliza la conjugación en francés del verbo ”avoir” cuando debió

---

<sup>10</sup> Estos dos términos son conocidos originalmente en inglés como “repair” y “needs repair”; la traducción al español aquí empleada fue obtenida de Balcarcel (2006).

utilizar la del verbo “être”); por esa razón, el docente aplica la “modificación” como retroalimentación correctiva, corrigiendo el error de la oración, obteniendo como respuesta una “asimilación con reparación”; el aprendiz repite su propia oración incorporando la corrección del docente y continúa con su idea.

Lyster y Ranta (1997), en su investigación, notaron que existen cuatro tipos de asimilación con reparación, las cuales denominaron como:

- Repetición: cuando el aprendiente repite exactamente la frase que el docente utiliza como respuesta a la retroalimentación correctiva recibida. El docente, ante el error de producción oral, utiliza la “modificación” y el aprendiente repite exactamente lo expresado por el docente. Según Lyster y Ranta (1997) es difícil saber si, mediante este tipo de respuesta, el aprendiente es consciente del error cometido. Lo certero es que, mediante la repetición, el aprendiente desincorpora el error de su frase gracias a la retroalimentación recibida. A continuación el siguiente ejemplo:

*“St: Là, je veux, là je vas le faire a` pied. [Error-lexical]7*

*T4: . . . avec mon pied. [FB-recast]*

*St: . . . avec mon pied. [Repair-repetition]*” (Lyster y Ranta, 1997, p. 50)

En este caso, ocurre que el aprendiente incurre en un error de carácter lexical, y el docente aplica la “modificación” como retroalimentación correctiva obteniendo como respuesta la repetición de la modificación.

- Incorporación: el aprendiente repite la forma correcta en que debe ser dicha su oración, incorporando nuevas ideas a su frase. Según Lyster y Ranta (1997), este tipo de asimilación con reparación normalmente se presenta después de la utilización de la “modificación” como retroalimentación correctiva. A través de esta reacción, el aprendiente repara el error y continúa la conversación. Un ejemplo de este tipo de asimilación fue explicado en la página 49 de esta investigación, donde el aprendiente, después de recibir la retroalimentación correctiva, reacciona repitiendo la modificación dada por el docente e incorpora una nueva idea a la misma frase.
- Auto-reparación: Lyster y Ranta (1997) la denominan como aquella corrección de la oración inicial que el aprendiente realiza

por cuenta propia después de recibir una retroalimentación correctiva por parte del docente sin que ésta última facilite la forma correcta. Normalmente se presentan como respuesta ante la utilización de retroalimentaciones correctivas como “solicitud de aclaración”, “retroalimentación metalingüística” o “inducción”. Un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente caso:

*“St: La marmotte c’est pas celui en haut? [Error-gender]*

*T3: Pardon? [FB-clarification]*

*St: La marmotte c’est pas celle en haut? [Repair-self]”* (Lyster y Ranta, 1997, p. 50)

En este caso se puede evidenciar que el docente utiliza la retroalimentación correctiva denominada “solicitud de aclaración” ante el error de producción oral del aprendiente, y éste, en respuesta, reformula la oración dicha reparando su error cometido.

- Reparación del compañero de clase: se refiere a la corrección de la oración por parte de un aprendiente distinto al que recibió la retroalimentación correctiva. En muchos casos, el docente utiliza una estrategia para que el aprendiente corrija su error de

producción oral, pero éste es corregido por un integrante de la clase distinto a quien fue dirigida la retroalimentación correctiva.

11

Estos cuatro casos de asimilación con reparación representan el resultado deseado por los docentes de lenguas extranjeras cada vez que ellos apliquen las retroalimentaciones correctivas; sin embargo, la realidad es que no siempre es así; cuando se recibe una respuesta inesperada, se está en presencia de asimilación catalogada como “necesita reparación”, la cual es definida por Lyster y Ranta (1997) como la desatención a la retroalimentación correctiva dada, o como aquella respuesta inesperada por parte del aprendiente inmediatamente después de recibir la retroalimentación correctiva. Balcarcel (2006), reafirma lo expuesto y explica el siguiente ejemplo en el idioma inglés:

*S: I travel at the United States*

*T: OK. You might travel to the United States. [Modificación]*

*S: I might travel? [Necesita reparación: duda] (Balcarcel. 2006, p. 350)*

En el ejemplo se observa una incorrecta utilización de la preposición, y el docente, al observar el error, utiliza la “modificación” como retroalimentación correctiva; el aprendiente reacciona distintamente a la forma esperada debido a que no se percata que el

---

<sup>11</sup> Los diferentes casos de asimilación “con reparación” fueron denominados originalmente en inglés como: *repetition, incorporation, self-repair* y *peer repair*. La terminología aquí empleada fue obtenida de Balcarcel (2006)

docente le ha corregido un error en su producción oral y malinterpreta su el mensaje. Cuando este tipo de situaciones sucede, se entiende que hubo una asimilación que “necesita reparación”. Esto es debido a que la retroalimentación correctiva usada no cumplió con el objetivo de hacerle entender al aprendiente que ha cometido un error de carácter sintáctico.

Según Lyster y Ranta (1997), se pueden encontrar seis casos de asimilación con categoría “necesita reparación” denominados:

- Reconocimiento: referido a un simple “sí” o un “no” como parte de la intervención del aprendiente al responder a una retroalimentación correctiva recibida. Ejemplo en aprendientes del idioma inglés:

*S: Because the other guy don't speak in English.*

*T: Yes, he speaks in English [Modificación]*

*S: Ay, yes. [Necesita reparación: reconocimiento]” (Balcarcel. 2006, p. 350)*

- Mismo error: el aprendiente repite el mismo error cometido en su intervención, inmediatamente después de haber recibido la retroalimentación correctiva. A continuación el siguiente ejemplo:

*SI: Did you remember to stand up early?*

*T: Is it correct? What do you mean by stand up?*

*S2: Levantarse [L1]*

*S1: Stand up. [Necesita reparación: mismo error]" (Balcarcel. 2006, p. 350)*

- Diferente error: producción de un error distinto al dicho anteriormente por el aprendiente como respuesta a la retroalimentación correctiva recibida. Ejemplo:

*"S: What did you do / your friends?*

*T: What did you do with your friends? [Modificación]*

*S: What did you invite your friends? [Necesita reparación: diferente error]" (Balcarcel. 2006, p. 351)*

- Por fuera de la lengua: ocurre cuando el aprendiente continúa con la interacción de la conversación sin percatarse que el docente quiso corregirle un error en su producción oral. Ejemplo:

*"S: I grew in a small city.*

*T: Grew, grew up, you grew up. [Modificación]*

*S: In Barrancabermeja, a small city. [Necesita reparación: fuera de la lengua]" (Balcarcel. 2006, p. 351)*

- Duda: se refiere a la inseguridad que expresa el aprendiente como respuesta a la retroalimentación recibida. Ejemplo:

*“S: I travel at the United States*

*T: OK. You might travel to the United States. [Modificación]*

*S: I might travel? [Necesita reparación: duda]”* (Balcarcel. 2006, p. 351)

- Reparación parcial: se refiere a la asimilación que incluye la reparación de una parte del error anterior.

*“S: Where do you went?*

*T: pardon? [solicitud de aclaración]*

*S: oh, where did you went? [Necesita reparación: reparación parcial]”*

*(Balcarcel. 2006, p. 351)<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup> Los diferentes casos de asimilación con categoría “necesita reparación” fueron denominados originalmente en inglés como: *acknowledgment, same error, different error, off target, hesitation* y *partial repair*. La terminología aquí empleada fue obtenida de Balcarcel (2006).

Como se puede notar, existen diferentes maneras de reaccionar ante una retroalimentación correctiva; en muchos casos, el aprendiente intervendrá de la manera deseada por el docente, pero probablemente no lo haga en otras ocasiones. Lyster y Ranta (1997) explicaron que estas reacciones son parte de un proceso que ellos denominaron como “la secuencia del tratamiento del error”. Según estos investigadores, todo comienza cuando el aprendiente expresa oralmente una frase con al menos un error; esto puede ser seguido por una retroalimentación correctiva o no por parte del profesor. Si no hubo corrección, continúa la conversación; por el contrario, de haber una retroalimentación correctiva, la secuencia puede continuar con una asimilación o no por parte del aprendiente; de no haber asimilación de ningún tipo, continúa la conversación, pero si hay asimilación, el error cometido por parte del aprendiente puede ser reparado (asimilación con reparación) o puede necesitar ser reparado de alguna forma (necesita reparación); de ser éste el caso, posiblemente, el docente genere otra retroalimentación correctiva para tratar de hacer que el aprendiente repare su error o equivocación, pero si el docente decide no hacerlo, continúa la conversación. Por el contrario, de haber una asimilación con reparación, puede ocurrir que el docente exprese palabras de aprobación como: muy bien, correcto, entre otros, y de una breve explicación sobre el error cometido; de lo contrario, continúa la conversación.

Este proceso demuestra cuán dinámico e impredecible puede ser la reacción tanto del docente como del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera ante los errores de producción oral y las retroalimentaciones correctivas recibidas; por esta razón, los estudios que se han realizado en este campo han arrojado datos totalmente diferentes unos de otros haciendo difícil obtener una conclusión homogénea por parte de los

investigadores. Para dar fe de esto, a continuación se presentan los antecedentes de esta investigación.

## **2.2. Antecedentes de la investigación**

Existen varios autores que se han interesado en el tema de las retroalimentaciones correctivas y en los efectos que éstas producen en los aprendientes. Diferentes trabajos de investigación en este tema han dado resultados diversos y es esa una de las principales razones para estudiar este tema. Por ejemplo, Dabaghi (2008) realizó una investigación con el objetivo de determinar los efectos de las retroalimentaciones correctivas explícitas e implícitas en los errores gramaticales de los estudiantes; esta investigación fue un trabajo de campo cuasi-experimental llevado a cabo con una muestra de 56 aprendientes que tenían dominio intermedio del idioma inglés. Los participantes, quienes fueron seleccionados al azar y provenían de doce diferentes escuelas de idiomas en Irán, fueron estudiados a través de la forma en que reportaban, de manera oral, un texto corto que habían leído previamente. Cuando el estudiante cometía un error gramatical, el investigador lo interrumpía dándole una retroalimentación correctiva explícita o implícita. Luego, el investigador aplicó una prueba que determinaba si las retroalimentaciones habían sido efectivas o no. Los resultados demostraron que cuando las personas fueron corregidas explícitamente se desempeñaron más eficazmente que cuando fueron corregidas implícitamente. Esto le permitió al autor concluir que sí existe diferencia en cuanto al efecto que estos dos tipos de retroalimentaciones generan y que la poca efectividad que presentaron las correcciones implícitas se debió a la dificultad, para los aprendientes, de captar el error en su producción

oral; según el investigador, era difícil para los estudiantes entender qué parte del habla había sido utilizada incorrectamente cuando recibían las retroalimentaciones implícitas; por consiguiente, no podían responder el examen de manera efectiva.

Por otro lado, Ellis, Loewen y Erlam (2006) realizaron una investigación con el objetivo de estudiar los efectos de la retroalimentación correctiva explícita y la retroalimentación correctiva implícita denominada “modificación en la enseñanza de la pronunciación de los verbos regulares en pasado simple del idioma inglés. La investigación fue un trabajo de campo cuasiexperimental implementado en sesenta (60) estudiantes de nivel intermedio del idioma inglés. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de dos pruebas; una de manera oral con la intención de medir el conocimiento implícito y otra de manera escrita diseñada para medir el conocimiento explícito. Las evaluaciones se realizaron un día después de haber cumplido con una entrevista a cada participante quienes recibieron ambas retroalimentaciones correctivas en cuestión; dos semanas después, se repitió el mismo examen. Los resultados de esta investigación mostraron una clara ventaja de las retroalimentaciones correctivas explícitas, y éstas a su vez, influyeron en el conocimiento implícito de los aprendientes. Los investigadores llegaron a la conclusión que las retroalimentaciones explícitas benefician tanto al conocimiento explícito como implícito del aprendiente y que las retroalimentaciones correctivas implícitas aparentemente no contribuyen en gran medida al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

Fawbush (2010) también realizó una investigación acerca de este tema con el propósito de averiguar qué tipo de retroalimentación correctiva era más efectiva al

momento de enseñar la pronunciación y el uso de los verbos regulares en pasado; esto se realizó con estudiantes de educación media que estudiaban el inglés como segunda lengua. La investigación fue un trabajo de campo cuasiexperimental implementado en once participantes a quienes se les aplicaron una prueba de producción oral del sufijo “ed” y una de producción escrita de los verbos regulares en pasado una semana después de haber realizado una lectura y una discusión en donde recibieron diferentes tipos de retroalimentación correctiva. Los resultados obtenidos señalaron que tanto las retroalimentaciones correctivas explícitas como las implícitas generan resultados positivos al momento de enseñar las pronunciaciones y el uso del pasado simple del idioma inglés; sin embargo, al momento de evaluar si el aprendiente comprendió el uso lingüístico del pasado simple, hubo una pequeña ventaja para las retroalimentaciones explícitas. El investigador concluyó que, para los profesores de una segunda lengua al momento de enseñar pronunciación de los verbos regulares en pasado simple, es conveniente utilizar las retroalimentaciones correctivas implícitas debido a que interrumpen en menor medida el desenvolvimiento del aprendiente en una interacción oral; sin embargo, al momento de enfocarse en la enseñanza metalingüística, es más recomendable utilizar las retroalimentaciones correctivas explícitas dado a que éstas presentaron mejores resultados en este campo.

Todas estas investigaciones contribuyen de gran manera a la comprensión de los efectos que originan las retroalimentaciones correctivas; sin embargo, cabe destacar el hecho de que ninguna de estas investigaciones tomó en cuenta el papel del estudiante como protagonista de su aprendizaje; no se observó que se tomara en consideración la opinión de

los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera acerca del modo en que les gustaría que sus errores de producción oral fuesen corregidos, y si éste es un hecho de carácter significativo no. Es por ello que esta investigación toma en cuenta estos elementos, con el motivo de tratar de comprender mejor el impacto que generan las retroalimentaciones correctivas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Es esa la diferencia que caracteriza esta investigación con las que se han realizado anteriormente.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. Tipo y diseño de la investigación

Ésta es una investigación de carácter descriptiva cuyo objetivo es analizar el impacto de las retroalimentaciones correctivas del docente en la producción oral de los aprendientes. La misma muestra cómo se manifiestan los errores de producción oral de los participantes, las retroalimentaciones correctivas que el docente aplica a esas oraciones erradas, el tipo de asimilación generado por el aprendiente al recibir la corrección del docente, la percepción que tienen los participantes de las retroalimentaciones correctivas recibidas, y la relación existente entre esa percepción y las retroalimentaciones correctivas que aplica el docente.

Se trata de una investigación que presenta una realidad desde diferentes perspectivas, con la intención de obtener una visión totalmente objetiva; para ello, este estudio se basó en el procedimiento denominado por Allwright y Balley (1991) como “triangulación”, el cual trata sobre lo siguiente: <sup>13</sup>“...*Por lo menos dos perspectivas son necesarias para obtener una imagen precisa de un fenómeno en particular.*” (Allwright y Balley, 1991, p. 73). Mediante este procedimiento, se intenta ver el punto de vista del docente con respecto al error de producción oral y las acciones que toma ante éstos; además, se estudia el modo en cómo el aprendiente reacciona ante las retroalimentaciones

---

<sup>13</sup> “*At least two perspectives are necessary if an accurate picture of a particular phenomenon is to be obtained*” (Allwright y Balley, 1991, p. 73)

correctivas recibidas y cómo las asume, para luego hacer una comparación entre estos aspectos.

En cuanto al diseño de esta investigación es de campo no experimental dado a que se observaron y se recolectaron los datos directamente desde la realidad y se analizaron los fenómenos que sucedieron en el salón de clase en su ambiente natural, basándose en los estudios de Lyster y Ranta (1997) y Gass y Mackey (2005).

### **3.2. Población y muestra**

Un total de 53 estudiantes y 04 docentes de inglés como lengua extranjera participaron en este estudio, representando el 80,3% de la población de estudiantes del nivel básico y el 100% de los docentes que imparten clases de ese nivel en la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda. La razón por la que se escogió este tipo de estudiantes fue para que los docentes observados tuvieran más oportunidad de dar retroalimentaciones correctivas en sus clases debido a la dificultad que éstos aprendientes tienen para expresar oralmente sus ideas en el idioma inglés. Como dato importante, se destaca que los docentes participantes en ese estudio fueron profesores de inglés, hablantes del español como primera lengua, y para el momento en que se realizó el estudio, tenían en promedio más de cinco años de experiencia impartiendo clases de inglés como lengua extranjera. Las clases que se dictan en este instituto son de tres días a la semana (martes a jueves), tienen una duración de 90 minutos y el objetivo principal es desarrollar competencias comunicativas en el aprendiente. Los participantes de la investigación fueron personas adultas en edades comprendidas entre 17 y 60 años de edad, de las cuales 35 de

ellas pertenecían al sexo femenino y 18 al sexo masculino. Estas personas expresaron estudiar el idioma inglés por razones de trabajo, estudio, viajes al exterior o superación personal.

A continuación, se presenta detalladamente las características de los participantes de este estudio:

#### Características de los docentes

- La media aproximada de experiencia de estos docentes de inglés como lengua extranjera fue de 5 años; es importante mencionar que hubo la participación de un docente con una trayectoria bastante amplia en este campo (más de quince años).
- Todos los docentes que participaron en este estudio se dedican a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y solamente han trabajado con hablantes nativos del español.
- Estos docentes son nativos hablantes del español nacidos en la República Bolivariana de Venezuela.
- Los cuatro docentes en estudio estudiaron profesionalmente durante 05 años para convertirse en profesores de inglés.
- Ninguno de los docentes cuenta con estudios de postgrado relacionado a la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Entre los 04 docentes participantes formaban una edad promedio de 33 años; 03 de ellos eran del sexo femenino.

#### Características de los aprendientes

- Los participantes eran todos del nivel básico; sin embargo, había quienes presentaban un mejor dominio del idioma inglés dado a que habían estado en contacto con el idioma en otros cursos, en la primaria, o a través de estudios autodidácticos.
- La mayoría de los aprendientes eran estudiantes universitarios o ya graduados de alguna institución universitaria. Todos resultaron ser bachilleres debido a que es requisito obligatorio para poder ingresar en la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda.
- Todos los aprendientes eran hablantes nativos del español nacidos en la República Bolivariana de Venezuela.
- Los participantes contaban con edades comprendidas entre 17 y 60 años, siendo la mayoría del sexo femenino.

### **3.3. Técnicas e instrumentos**

En primer Lugar, se decidió que el instrumento tecnológico más apropiado para recabar información acerca de lo que sucedía durante la clase era la utilización de una

grabadora de audio de alta resolución. Se consideró que una grabadora de video sería contraproducente para este estudio debido a que alteraría el normal desenvolvimiento de la clase, tal como lo afirma Labov (1972) cuando se refiere a la “paradoja del observador”; esto hace alusión a la situación anormal que crea la presencia de un observador externo o una cámara de video, afectando el comportamiento natural de los participantes, lo cual influye en la fiabilidad de los datos obtenidos.

También, autores como Long (1996) y Dabaghi (2008) consideran que el uso de una cámara de video afecta negativamente la interacción natural que existe entre el docente y el aprendiente al saber que están siendo grabados; además de estos aspectos, el uso de una cámara se consideró innecesario debido a que para este estudio, no se tomaría en cuenta la observación de gestos paralingüísticos por parte del docente o el aprendiente, ya que se trabajaría basándose en los estudios de Lyster y Ranta (1997) y Gass y Mackey (2005) quienes han estudiado los gestos paralingüísticos separadamente debido a lo extenso del tema. Por esta razón, se utilizó una grabadora de audio por considerarla más discreta y menos propensa a afectar los datos de este estudio.

El propósito de utilizar la grabadora de audio fue registrar todas las retroalimentaciones correctivas generadas por el docente, los errores de producción oral de los aprendientes, y las asimilaciones de estos últimos al recibir las retroalimentaciones correctivas. Esto ayudó en la observación detenidamente de los eventos de interés que sucedieron durante las clases, debido a que el investigador podía revisar infinitas veces lo ocurrido en cada sesión. La grabadora de audio fue colocada en un lugar no visible para evitar alterar de alguna manera la naturalidad del desenvolvimiento de la clase.

Se utilizó además, una guía de observación basada en la clasificación de retroalimentaciones correctivas propuesta por Lyster y Ranta (1997) y adaptada de Mackey y Gass (2005)<sup>14</sup>, con la finalidad de organizar los datos que se iban obteniendo durante el desarrollo de la clase; mediante este instrumento se pudo registrar de manera ordenada, la cantidad y tipos de errores de producción oral generados por los aprendientes, los tipo de retroalimentaciones correctivas utilizados por el docente y las veces que hubo asimilación de las retroalimentaciones correctivas; el instrumento que se utilizó fue de selección simple, dividido en tres partes: una para registrar el tipo de retroalimentación correctiva, otra para marcar el tipo de error oral cometido, y la última parte para almacenar el tipo de asimilación generado.

También, se realizó una entrevista a una muestra significativa de los aprendientes (30% de los participantes); para lograr esto, se contó con la ayuda de la grabadora de audio y una serie de preguntas pertinentes al estudio. Esto se realizó con la intención de averiguar la percepción de los aprendientes sobre las retroalimentaciones correctivas recibidas, para de esta manera poder obtener otro punto de vista sobre el uso de ellas; esto beneficia la objetividad del estudio, así como lo afirma Allwright y Balley (1991), quienes explican que al tener acceso a diferentes perspectivas, se logra obtener un entendimiento más profundo sobre la realidad.

---

<sup>14</sup> Ver anexos II y III

### 3.4. Procedimientos

Se seleccionaron cuatro aulas de clase del nivel básico del idioma inglés; se consideró que la cantidad de participantes de estas cuatro aulas eran suficientes para realizar el estudio. Las aulas seleccionadas fueron escogidas al azar y sin tomar en cuenta ningún tipo de preferencia. Se observaron dos sesiones de clase de noventa minutos de cada una de las aulas, y se utilizó la grabadora de audio desde el momento en que inició cada sesión de clase. Con ayuda de la guía de observación propuesta por Mackey y Gass (2011), adaptada a las necesidades de este estudio, el investigador -durante la clase y al tiempo en que iba sucediendo- registró el tipo de error oral cometido, el tipo de retroalimentación correctiva dada y el tipo de asimilación generado. Luego de culminar cada sesión de clase, se escuchaba la grabación obtenida, para verificar que los datos registrados mediante la guía de observación fuesen certeros, y que no se hubiese pasado por alto ningún tipo de retroalimentación correctiva dada, o ni ningún tipo de asimilación generada por el aprendiente durante la clase, para así, cumplir con el primer y segundo objetivo específico de esta investigación.

Entre la primera y segunda sesión de clase observada, hubo un intervalo de tiempo de dos días; esto se hizo con la intención de observar si, después de un periodo relativamente corto de tiempo, se generaban los mismos tipos de errores de producción oral que en la primera sesión de clase, y si el docente utilizaba otros tipos de retroalimentaciones correctivas no observadas en la primera sesión de clase. Finalizada la segunda sesión de clase observada, se seleccionaba al azar a 04 personas por cada aula (para un total de 16) que estuvieran dispuestos a quedarse diez minutos extra después de la

finalización de sus clases para realizarles una entrevista; las personas que aceptaban, se les entrevistaba de manera individual en un salón de clases vacío. Esto se hizo con la finalidad de averiguar la percepción de cada una de estas personas con respecto a las retroalimentaciones correctivas recibidas por el docente durante las sesiones de clase.

Una vez finalizadas las observaciones de clase y las entrevistas, se procedió con el análisis de los datos obtenidos; se realizaron diferentes cuadros para exponer la cantidad de errores en la producción oral que se presentaron, las veces que el docente hizo retroalimentaciones correctivas, el tipo de retroalimentación correctiva que utilizó, el tipo de error al que le hizo retroalimentación, las veces que hubo asimilación “con reparación” y las veces que hubo asimilación de tipo “necesita reparación”. Una vez analizados los resultados, se continuó con las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

### **3.5. Técnica de análisis de los datos**

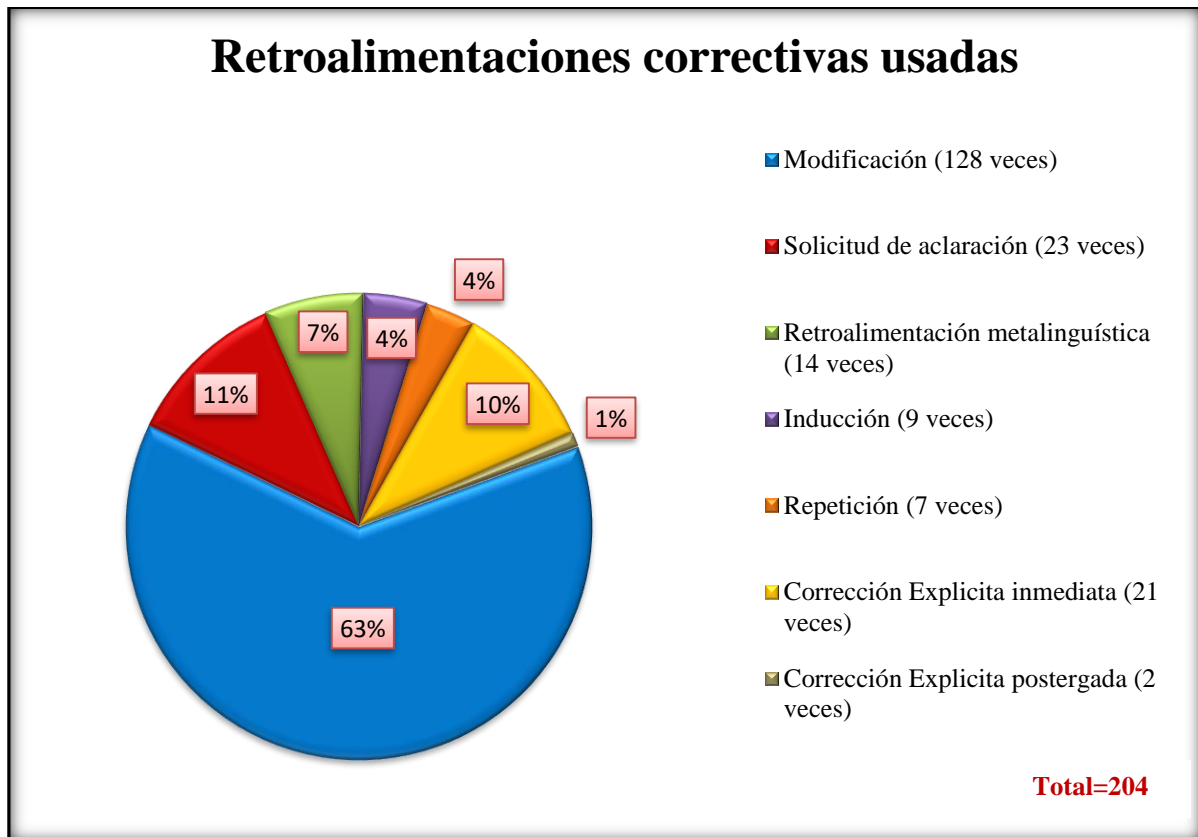
Para la clasificación, codificación y tabulación de los datos obtenidos, se utilizó como herramienta el programa de *Microsoft Excel*; allí se descargaron todos los datos para realizar los diferentes gráficos. El primero de estos presenta los tipos de retroalimentación correctiva más usados durante las sesiones de clase; un segundo de estos muestra las retroalimentaciones correctivas que cada docente usó durante sus clases; un tercer gráfico muestra los tipos de errores de producción oral generados por los aprendientes; y un cuarto gráfico muestra la cantidad y tipo de asimilación observadas a causa de las retroalimentaciones correctivas. Finalmente, se presenta un gráfico que expresa los resultados de las preguntas de la entrevista, mostrando la percepción que tienen los

aprendientes al recibir las retroalimentaciones correctivas del docente a sus errores de producción oral.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Mediante la observación de las sesiones de clases y la utilización de los instrumentos de esta investigación, se obtuvieron datos interesantes y pertinentes para poder cumplir con los objetivos de este estudio. Uno de los intereses principales de este trabajo es el de analizar el modo en que los docentes de inglés del nivel básico de la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda utilizan las retroalimentaciones correctivas a los errores de producción oral de los aprendientes; en este sentido, los instrumentos utilizados recabaron la siguiente información: los seis tipos de retroalimentaciones correctivas que existen, según la clasificación de Lyster y Ranta (1997), fueron utilizadas por los docentes en estudio; sin embargo, el tipo de retroalimentación correctiva denominada “modificación” fue usada por los docentes en un mayor número de oportunidades. Los demás tipos de retroalimentación fueron empleados en una notable menor cantidad de veces que la “modificación”. En el siguiente gráfico se muestra la distribución en que fueron observadas cada una de las retroalimentaciones correctivas durante las dos sesiones de clase:



Gáfico N° 1

El autor (2017)

El gráfico mostrado nos ayuda a observar la notable preferencia que tienen los profesores de la Escuela de idiomas Generalísimo Francisco de Miranda en usar la “modificación” para tratar los errores de producción oral de los aprendientes; este tipo de retroalimentación correctiva fue utilizada en un 63% de los casos. Esta información llama la atención debido a la similitud que estos datos tienen con lo expuesto por de Lyster y Ranta (1997) quienes en su investigación, también determinaron que la “modificación” fue el tipo de retroalimentación correctiva más usada, pero como dato importante, determinaron que la “modificación” fue la retroalimentación correctiva menos efectiva para tratar los

errores de producción oral. Por otro lado, en el gráfico se puede evidenciar que el resto de las retroalimentaciones correctivas obtuvieron un uso muy por debajo de la “modificación”; entre todas representan el 37,25 % del total de las retroalimentaciones correctivas usadas.

Otro dato significativo es el uso de la “corrección explícita inmediata”, además de ser la tercera corrección más utilizada durante el estudio, fue elegida notablemente en más número de oportunidades que la “corrección explícita postergada”; es importante señalar que cada vez que el docente utilizaba este tipo de retroalimentación, cortaba el flujo de la comunicación del aprendiente para dar una explicación detallada sobre el error cometido, y al finalizar su exposición, normalmente comenzaba una nueva conversación con otro participante<sup>15</sup>; este tipo de situaciones ocurridas es exactamente lo que critican autores como Krashen (1982), Freeman (1991), Truscott y Hsu (2008) quienes aseguran que el flujo de la comunicación del aprendiente no debe ser interrumpido por ningún motivo.

Estos datos presentados a través del gráfico nos muestran un comportamiento del uso de las retroalimentaciones correctivas de manera generalizada; si el uso de éstas son mostradas en el modo en que fueron utilizadas individualmente por cada docente, se puede notar que hubo algunos de ellos que escasamente utilizaron otro tipo de corrección diferente a la “modificación”. Veamos la relación en la siguiente tabla:

---

<sup>15</sup> Ver anexo IV (A)

## Uso de las retroalimentaciones correctivas por cada docente

Tipo de retroalimentación correctiva	Número de veces observadas			
	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D
Modificación	22	47	34	25
Solicitud de aclaración	3	7	5	8
Retroalimentación metalingüística	0	1	4	9
Inducción	0	1	6	2
Repetición	2	3	0	2
Corrección explícita inmediata	5	4	5	7
Corrección explícita postergada	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>63</b>	<b>54</b>	<b>54</b>

Tabla N° 1

El autor (2017)

Los cuatro docentes participantes de este estudio, quienes fueron clasificados por las letras “A”, “B”, “C” y “D” se comportaron de manera similar al momento de tratar un error de producción oral al utilizar la “modificación” como principal estrategia de corrección; el docente “A” utilizó 33 retroalimentaciones correctivas de las cuales 22 fueron “modificación” (representando el 66,6%); el docente “B”, de las 63 retroalimentaciones usadas, 47 de ellas fueron “modificación” (74,6% de los casos); el docente “C”, utilizó 34 veces la “modificación” (representando el 62,9%); y el docente “D” fue quien ligeramente

varió su forma de tratar los errores presentados; de igual forma, mantiene la “modificación” como su retroalimentación correctiva favorita, al emplearla 25 de las 54 veces que empleó las retroalimentaciones correctivas (representando el 46,2%). Por otro lado, se observó que al docente parecía no importarle el tipo de error de producción oral que debía corregir, debido a que éste podía estar en presencia de errores de tipo lexical, morfológicos, sintácticos, pragmáticos o de pronunciación y normalmente utilizaba la modificación como estrategia principal de corrección; cuando el docente notaba que su estrategia utilizada no cumplía con su objetivo deseado, es cuando usaba otro tipo de retroalimentación correctiva diferente a la “modificación”<sup>16</sup>.

Es importante mencionar que hubo ocasiones en que el docente dejó pasar por alto ciertos errores orales de los aprendiente, y no les aplicó ningún tipo de retroalimentación correctiva; cuando esto ocurría, el error cometido por el aprendiente no se tomó en cuenta para el registro de datos, solo se registraron los errores que recibieron por lo menos un tipo de retroalimentación correctiva. Sin embargo, esto ocurrió en pocas oportunidades; en total se registraron 185 tipos de errores de producción oral que recibieron por lo menos algún tipo de retroalimentación correctiva distribuidos de la siguiente manera:

---

<sup>16</sup> Ver anexo IV (B)

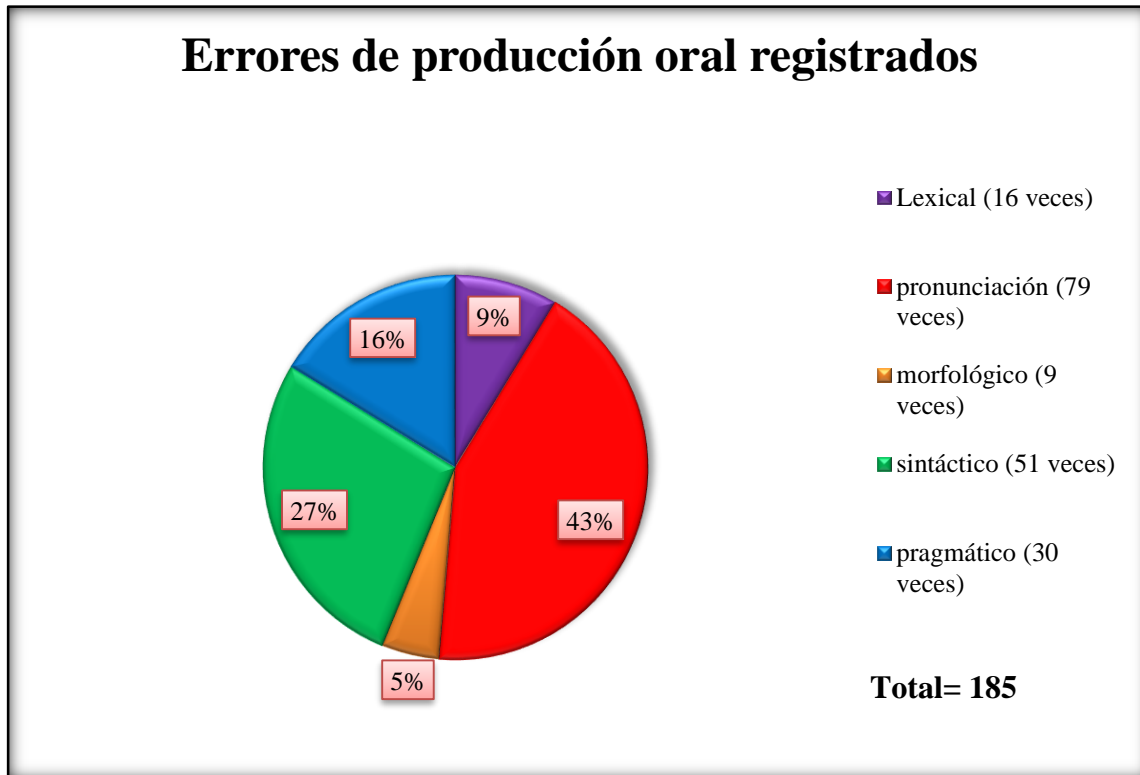


Gráfico N° 2

El autor (2017)

El gráfico aquí presentado muestra una variedad de errores que en su mayoría recibieron la “modificaci3n” como estrategia principal de correcci3n; de los 185 errores presentados, 128 de ellos (casi el 70%) recibieron el mismo tipo de retroalimentaci3n correctiva (modificaci3n); solamente 57 de los 185 errores recibieron una retroalimentaci3n correctiva diferente. En los antecedentes de este estudio, se citaron trabajos de investigaci3n tales como el de Dabaghi (2008) o Fawbush (2010), quienes determinaron que existen diferencias entre los efectos que generan los tipos de retroalimentaciones correctivas seg3n cada caso; algunas retroalimentaciones pueden generar efectos deseados

en la corrección de ciertos tipos de errores, pero las mismas, siendo utilizadas para corregir otros errores, no generan los mismos resultados. Tomando en cuenta estas afirmaciones, es razonable predecir que la utilización del mismo tipo de retroalimentación correctiva no generaría el mismo resultado en todos los casos. Al revisar la cantidad de retroalimentaciones correctivas que generaron asimilación de tipo “con reparación” (la cual nos indica que la retroalimentación correctiva usada ha cumplido con su objetivo) nos damos cuenta que en un porcentaje muy bajo logró su propósito; esto posiblemente debido a la utilización, en la mayoría de los casos, de la misma retroalimentación correctiva (modificación) para cualquier error de producción oral. A continuación, se presentan los datos sobre las asimilaciones registradas en esta investigación:

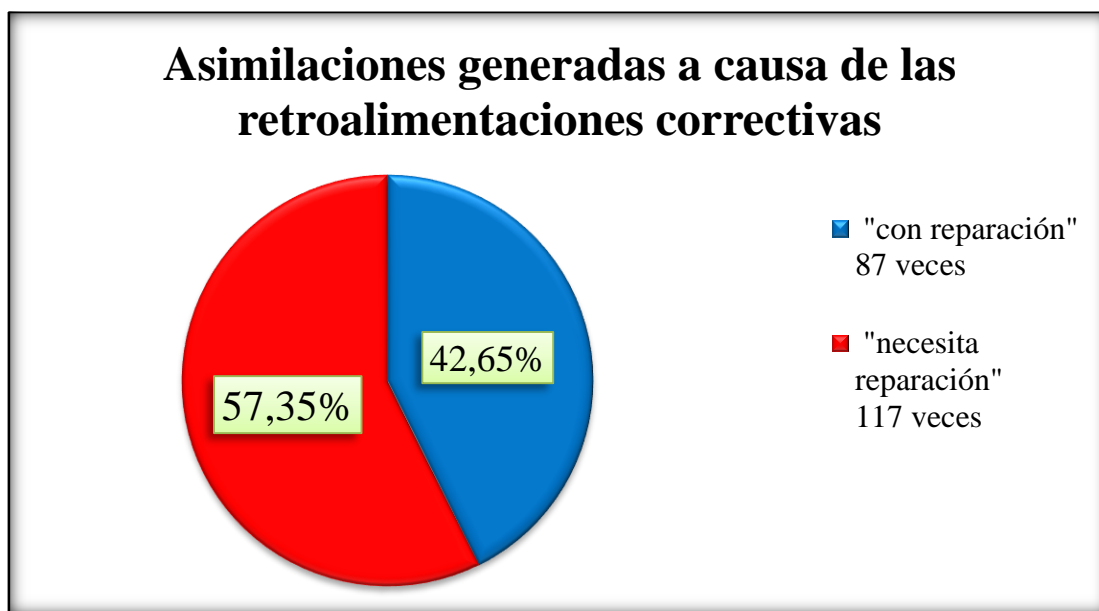


Gráfico N° 3

El autor (2017)

Este gráfico nos muestra una información de mucha importancia; las asimilaciones que resultaron “con reparación” representan el 42,65%; este es un porcentaje bajo tomando en cuenta lo expuesto por Lyster y Ranta (1997) quienes afirman que cada vez que el docente utiliza una retroalimentación correctiva es con el objetivo de generar una asimilación “con reparación”; si esta retroalimentación no cumple con ese propósito, fracasa como estrategia de corrección del error. Durante la observación de las clases, se registró una mayor cantidad de retroalimentaciones correctivas que no cumplieron con el objetivo deseado, que las que sí lograron cumplir con su misión. Además, se observó que cuando la retroalimentación correctiva utilizada no cumplía con su objetivo, el docente aplicaba otra estrategia para corregir el mismo error; por consiguiente, muchos errores recibieron más de una retroalimentación correctiva; en promedio, los docentes observados corrigieron 1,10 veces cada error presentado.

En resumen, 185 errores de producción oral recibieron retroalimentación correctiva; estas últimas sumaron un total de 204, de las cuales 128 fueron “modificación”, y solamente se generaron 87 asimilaciones con reparación. Por lo tanto, la efectividad de las retroalimentaciones correctivas usadas, medidas en base a la cantidad de asimilaciones “con reparación” es de 42,65%,.

En cuanto a la entrevista, a 16 participantes se les hicieron 05 preguntas con la intención de averiguar sus opiniones acerca de la forma en que los docentes deberían tratar sus errores de producción oral. Se les pidió que respondieran cada pregunta de forma clara y concisa, y en general se obtuvieron tres respuestas, las cuales fueron “sí”, “no” y “a veces”, distribuidas de la siguiente manera:

Resultados de la entrevista			
preguntas	respuestas		
	si	no	sólo a veces
1. ¿Te gusta que el docente corrija los errores de tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?	16	0	0
2. ¿Te gusta cuando el docente te interrumpe para corregir un error en tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?	9	4	3
3. ¿Piensas que es importante que el docente corrija todos los errores en tu producción oral?	6	6	4
4. ¿Prefieres que el docente explique de manera explícita el porqué has cometido un error en tu producción oral?	5	0	11
5. ¿Estás conforme con la manera en que el docente corrige tus errores de producción oral y las de tus compañeros de clase?	14	0	2

Tabla N° 2

El autor (2017)

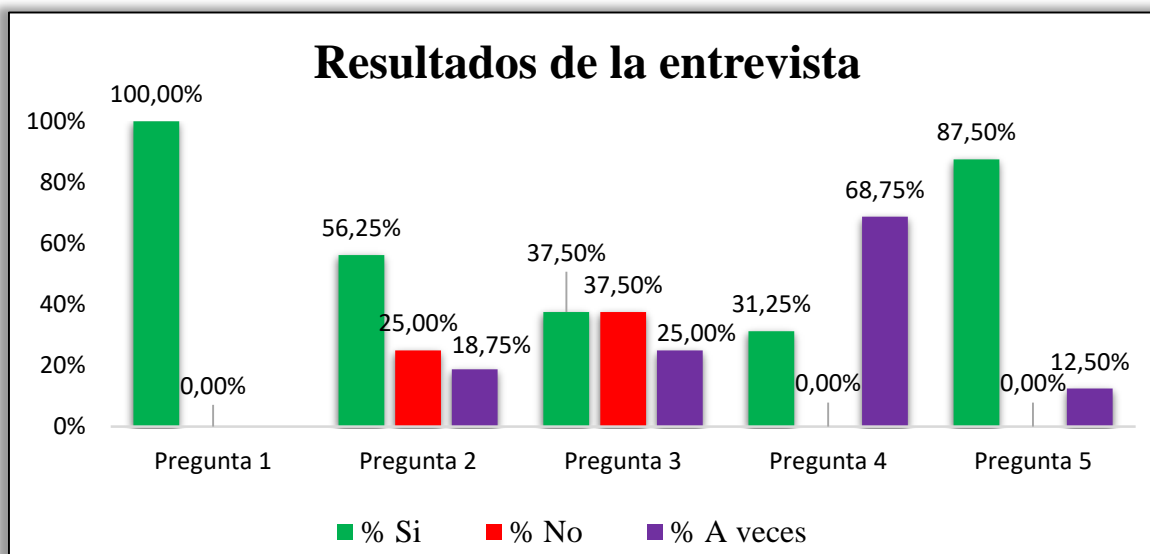


Gráfico N° 4

El autor (2017)

Cada participante explicó, resumidamente, el porqué de sus respuestas, y se obtuvo información de suma significación para este estudio. La primera de las interrogantes tenía la intención de preguntar acerca de si a los aprendientes les gustaba que sus errores de producción oral fuesen corregidos; esto se hizo con la intención de saber si el aprendiente consideraba importante o no la corrección de sus errores. El 100% de los entrevistados manifestó que sí les gustaba recibir correcciones por parte del profesor, algunos inclusive argumentaron que era necesario para evitar llevar los mismos errores a niveles posteriores del curso de inglés de la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda. Con estos resultados se demuestra que tanto los docentes como los alumnos consideran importante la corrección de errores.

La segunda interrogante tenía como objetivo averiguar si a los aprendientes les incomodaba que el docente los interrumpiera para corregir un error en su producción oral; esto se preguntó con la intención de saber si el uso de las retroalimentaciones correctivas implícitas (modificación, solicitud de aclaración, retroalimentación metalingüística, inducción y repetición), o la corrección explícita aplicada de manera inmediata, eran aceptadas positivamente por parte de los aprendientes. Los datos obtenidos demuestran que no a todos los entrevistados les gusta ser interrumpidos cuando están expresando sus ideas en el idioma meta; uno de los argumentos señalados por un participante fue que cada vez que el docente interrumpe su participación en la lengua de estudio, se desconcentra y, a

causa de los nervios, se le dificulta continuar con la idea que estaba expresando<sup>17</sup>. Además, las 03 personas que dieron como respuesta “a veces”, argumentaron que el docente podía interrumpirlos únicamente si el error cometido impide la comprensión de sus ideas. Estos datos muestran que el solamente el 56% de los entrevistados les parece correcto que el docente les interrumpa su intervención oral para corregirles un error.

Como ya fue explicado anteriormente, los docentes observados utilizaron 204 retroalimentaciones correctivas; pero todas éstas, a excepción de la “corrección explícita postergada”, interrumpen la producción oral del aprendiente para corregir el error. Si observamos los datos de las retroalimentaciones correctivas usadas, nos damos cuenta que la “corrección explícita postergada” fue utilizada solamente en 02 ocasiones; esto indica que el docente interrumpió la producción oral del participante en 202 oportunidades. Si tomamos en cuenta que el 44% de los entrevistados manifestó que no les gusta ser interrumpidos o sólo lo aceptan en ocasiones, se puede notar que hay una disociación entre la estrategia de corrección utilizada por profesor y las preferencias de una significativa parte de sus estudiantes.

La tercera interrogante tenía la intención de averiguar si los participantes consideraban correcto que el docente corrigiera todos sus errores presentados al momento de su intervención en la lengua meta. Los datos obtenidos indican que solamente 06 de los 16 entrevistados considera correcto la corrección de todos sus errores al hablar. Uno de los argumentos de aquellas personas que manifestaron no estar de acuerdo con esto fue que el

---

<sup>17</sup> Ver anexo VI

docente debería sólo corregir los errores más importantes, o los que expresen falta de conocimiento del lenguaje por parte del aprendiente para expresar una idea.<sup>18</sup> Se explicó anteriormente que se registraron 185 errores de producción oral que en promedio recibieron más de una retroalimentación correctiva. Esto indica la importancia para el docente el poder lograr corregir el error presentado; sin embargo, un 62% de los entrevistados no considera correcto que, en todos los casos, el docente deba corregir el error.

La cuarta interrogante buscaba averiguar qué tan aceptada es la retroalimentación correctiva explícita. Los resultados obtenidos demuestran que casi el 69% de los entrevistados consideran que en algunas ocasiones es importante que sus errores sean corregidos mediante una explicación explícita. Los docentes observados utilizaron la “corrección explícita inmediata” 21 veces y la “corrección explícita postergada” 02 veces; esto da un total de 23 usos de las 204 retroalimentaciones correctivas aplicadas. Esto efectivamente indica que el docente cumple con las expectativas del aprendiente en utilizar, en algunas ocasiones, la corrección explícita para corregir sus errores de producción oral. Sin embargo, la “corrección explícita inmediata” se aplica interrumpiendo la intervención oral del aprendiente, y ésta fue utilizada en un 91,3% de las veces que el docente utilizó las correcciones explícitas. Si tomamos en cuenta los datos anteriores que indican que el 44% de los entrevistados no considera correcto la interrupción de su producción oral, se puede decir que, a pesar de que el docente cumple con utilizar la corrección explícita en algunas ocasiones, éste tal vez no lo haga con la retroalimentación correctiva indicada.

---

<sup>18</sup> Ver anexo VI

La quinta y última pregunta de la entrevista a los participantes tenía la intención de averiguar si los aprendientes estaban conformes con la manera en que el docente trataba los errores de su producción oral. Se obtuvo como resultado que la mayoría se siente conforme con la manera en que el docente utiliza sus retroalimentaciones correctivas. Sin embargo, al tomar en cuenta los datos anteriores, se puede demostrar que los docentes no cumplen a cabalidad con las expectativas de los aprendientes. Es cierto que, tanto profesores como estudiantes consideran importante la corrección de errores, pero es también cierto que la manera en que los docentes aplican las retroalimentaciones correctivas no es la más indicada si se compara con las opiniones de los entrevistados. Por consiguiente, los datos acá obtenidos sugieren que el docente debería variar la forma en que utiliza sus retroalimentaciones correctivas, y debe tomar en cuenta las opiniones de sus aprendientes para lograr mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### **Conclusiones**

El análisis de errores que sirvió de base a esta investigación demostró lo siguiente:

1. Los docentes de la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda utilizan todos los tipos de retroalimentaciones correctivas según la clasificación de Lyster y Ranta (1997).
2. La retroalimentación correctiva más utilizada por los docentes ante cualquier tipo de error de producción oral es la “modificación”; ésta fue utilizada en casi un 70% de los casos, demostrando la monotonía en la reacción de los docentes ante el error de producción oral presentado.
3. Un número no muy alto de retroalimentaciones correctivas generó “asimilación con reparación”; el 42,65% de ellas.
4. Los resultados de la entrevista demostraron que, tanto los aprendientes como los docentes consideran importante corregir los errores de producción oral. Sin embargo, los participantes difieren, en algunos aspectos, en el modo cómo el docente utiliza las retroalimentaciones correctivas; ejemplo, en la utilización de retroalimentaciones que interrumpen su producción oral y en la escasa utilización de retroalimentaciones correctivas explícitas postergadas.

Tomando en cuenta que esta investigación tiene como propósito analizar el impacto de las retroalimentaciones correctivas en la producción oral de los aprendientes, se puede concluir que las estrategias de corrección que utilizan los docentes de inglés de la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda generan, en muy bajo porcentaje, asimilación “con reparación” y en muchas ocasiones, no cumplen con las expectativas de los aprendientes. Además, el uso exagerado de la “modificación” señala que el docente tal vez crea que la utilización de esta retroalimentación correctiva es la forma correcta de corregir cualquier error oral, pero los resultados de esta y otras investigaciones como Lyster y Ranta (1997), o Cequea (2008) demuestran lo contrario. Por consiguiente, las retroalimentaciones correctivas utilizadas por los profesores de inglés de esta institución, al parecer no son las más indicadas para corregir los errores de producción oral de los aprendientes del nivel básico del idioma inglés como lengua extranjera.

### **Recomendaciones**

Es necesario que los docentes de inglés de la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda sepan sobre la importancia de variar el uso de las diferentes retroalimentaciones correctivas, la de evitar la interrupción de la producción oral del aprendiente, y la de eludir la sobreutilización de la “modificación” como única estrategia de corrección. Por otro lado, si el docente pretende interrumpir la producción oral del aprendiente, se recomienda el uso de retroalimentaciones correctivas que incentiven la autocorrección por parte del aprendiente; como la “inducción”, “solicitud de aclaración” o la “retroalimentación metalingüística”; esto hará que el aprendiente reflexione sobre el

modo en que expresó su frase y participe activamente en la corrección de su propio error, lo que sería imposible al recibir la “modificación” como retroalimentación correctiva.

Otro punto importante es la adecuada utilización de las retroalimentaciones correctivas explícitas. Al momento de utilizarlas, se sugiere el uso de la “corrección explícita postergada” dado a que no interrumpe la producción oral de los aprendientes y sirve para aclarar dudas que probablemente sean de carácter grupal. También se recomienda la constante comunicación con el aprendiente para saber la percepción que ellos tienen del modo en que deberían recibir las retroalimentaciones correctivas. Un modo de contribuir a que los docentes de la Escuela de Idiomas Generalísimo Francisco de Miranda, o cualquier otra institución que dicte inglés como lengua extranjera, sepan sobre los aspectos y recomendaciones aquí señalados, es a través de la impartición de un taller donde se explique las seis formas de retroalimentación correctivas desarrolladas por Lyster y Ranta (1997), y los resultados de esta y otras investigaciones sobre este tema.

## REFERENCIAS

Aguilar, A. L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Congreso virtual de neuropsicología*.

Recuperado en 03 de marzo de 2016, de <http://brd.unid.edu.mx/aprendizaje-y-memoria/>

Allwright, D. y Bailey M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view

Balcarcel, Gloria. (2006). La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera. *Letras*, 48(73), 349-363. Recuperado en 07 de noviembre de 2016, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832006000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200001&lng=es&tlng=es).

Barbero V. (2009) ¿Cómo acertar en la corrección? Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral. *Instituto Cervantes-UIMP*. Recuperado en 28 de febrero de 2018, de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4b4ce884-f9c1-4de7-bd9a-dac659a392ef/2011-bv-12-03barbero-pdf.pdf>

Cequea, P. A. (2009). *La corrección de los errores orales en las clases de inglés, de los estudiantes de turismo del IUT "Dr. Delfín Mendoza" de Tucupita, estado Delta Amacuro.* (Tesis de Maestría). Universidad de Oriente. Cumana.

Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5(4), 161-70.

Corder, P. (1971). Describing the language learner's language. *CILT. Reports and Papers*, 6, 57-64.

Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Hammondsworth: Penguin.

Dabaghi, A. (2008). A comparison of the effects of implicit and explicit corrective feedback on learners' performance in tailor-made tests. *Journal of Applied Sciences*, 8(1), 1-13. Recuperado en 05 febrero de 2016, de <http://docsdrive.com/pdfs/ansinet/jas/2008/1-13.pdf>

ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford, University Press.

Ellis, R., Loewen S. y Erlam R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368. Recuperado en 23 marzo de 2016, de <https://www.cambridge.org/core/journals/studies->

in-second-language-acquisition/article/implicit-and-explicit-corrective-feedback-and-the-acquisition-of-l2-grammar/CDE67D4A4E286921DA4BE9C40BAD9FE6/core-reader

Fawbush (2010). *Implicit and Explicit Corrective Feedback for Middle School ESL Learners*. Minnesota: Hamline University

Finley, S. (2012). The role of negative and positive evidence in adult phonological learning. *Working papers in linguistics*, 18(1), 61-68. Recuperado en 15 febrero de 2016, de <http://repository.upenn.edu/pwpl/vol18/iss1/8>

Freeman, L. D. (1991). Second language acquisition research: staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315-350. Recuperado en 17 de abril de 2016, de <http://www.jstor.org/stable/3587466ES>

Fries, Ch. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

García, O. (02 de junio de 2015). Actividades para prevenir fosilización lingüística. [Mensaje de blog] Recuperado en 15 mayo de 2016, de <http://notesatlei.blogspot.com/2015/06/actividades-para-prevenir-fosilizacion.html>

Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hemchua, S. y Schmitt, N. (2006) An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Srinakharinwirot University, Prospect 21(3)* 03. Recuperado en 17 de septiembre de 2016, de [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_21\\_no\\_3/21\\_3\\_1\\_Hemchua.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_21_no_3/21_3_1_Hemchua.pdf)

Hornby, A. S. (1966) Looking back. *English Language Teaching 21(1)*, 3-6

Kim, J. H. (2010). Issues of corrective feedback in second language acquisition. *Teachers College, Colombia University Working papers in TESOL and Applied Linguistics, 4(2)*, 1-24

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

LABOV, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *University of Pennsylvania*. 10(1), 97-120. Recuperado en 05 de marzo de 2018, de [http://www.rnld.org/sites/default/files/Labov\\_1972\\_Principles-linguistic-methodology.pdf](http://www.rnld.org/sites/default/files/Labov_1972_Principles-linguistic-methodology.pdf)

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

Lightbown, P. y 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.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-68). New York: Academic Press. Reprinted in Ortega, L. (ed.), *Second language acquisition: Critical concepts in linguistics*. London: Routledge.

Lugilde S. L. (2012) Las innovaciones del método directo en la enseñanza de lenguas. *PaidereX*, 3(3), 10-13. Recuperado en 20 septiembre de 2016, de [http://revista.academiamestre.es/2012/05/las-innovaciones\\_del-metodo-directo-en-la-ensenanza-de-lenguas/](http://revista.academiamestre.es/2012/05/las-innovaciones_del-metodo-directo-en-la-ensenanza-de-lenguas/)

Lyster, R (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218. Recuperado en 12 de febrero de 2016, de [http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster\\_2001\\_LL.pdf](http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_2001_LL.pdf)

- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-65.
- Mackey and Gass (2005) *Second Language Research Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marín, F. (2013) Análisis y diagnóstico de errores en Estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra*, 8(1), 182-198. Recuperado en 10 de noviembre de 2016, de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/09/13.pdf>
- Miquel, L. (2004). *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. Recuperado en 02 de noviembre de 2016, de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b)
- Pittman, G. (1963) *Teaching structural English*. Brisbane: Jacaranda
- Rezaei, S. (2011). Corrective feedback in SLA: Classroom practice and future directions. *International journal of English Linguistics*, 1(1), 21-29. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/download/8719/7021>

Schulz, R.(2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA: Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.

Selinker, L. (1972).Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.

Spada, N. y Frolihch, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme: Coding conventions and applications*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Truscott, J., y Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.

Varon, A. (2012). Fossilización y adquisición de segundas lenguas. *ASL*, 101-128. Recuperado en 06 de junio de 2016,de <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>

Véliz, C. (2008). Corrective feedback in second language classrooms. *Literatura y lingüística*, 19, 283-292. Recuperado en 06 de junio de 2016, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112008000100016&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112008000100016&lng=es&tlng=en).

## **ANEXOS**

Guía de observación sobre el uso de las retroalimentaciones correctivas  
propuesto por Gass y Mackey (2005)

CLASSROOM RESEARCH

199

Source of feedback: <input type="checkbox"/> Instructor <input type="checkbox"/> Student <input type="checkbox"/> Other (note at right)	Instances per ten-minute intervals (present/absent)	Notes: Other feedback sources
Type of feedback <input type="checkbox"/> Recast <input type="checkbox"/> Metalinguistic explanation <input type="checkbox"/> Confirmation check <input type="checkbox"/> Clarification request <input type="checkbox"/> Repetition <input type="checkbox"/> Nonverbal cue <input type="checkbox"/> Other (note at right)		Notes: Other examples of feedback types
Target of feedback <input type="checkbox"/> Lexical item <input type="checkbox"/> Pronunciation <input type="checkbox"/> Morphology <input type="checkbox"/> Syntax <input type="checkbox"/> Pragmatics <input type="checkbox"/> Other (note at right)		Notes: Other examples of student errors
Feedback uptake: <input type="checkbox"/> Feedback incorporated into next utterance <input type="checkbox"/> Feedback incorporated later utterance <input type="checkbox"/> No opportunity for feedback incorporation <input type="checkbox"/> Ignored feedback		Notes: Other examples of uptake

Guía de observación de las retroalimentaciones correctivas realizadas por el docente a los errores de producción oral de sus estudiantes																		
<b>Tipo de retroalimentación correctiva</b>	<b>Número de veces observado</b>																<b>Observaciones</b>	
Modificación																		
Solicitud de aclaración																		
Retroalimentación metalingüística																		
Inducción																		
Repetición																		
Corrección explícita aplicada de forma inmediata																		
Corrección explícita aplicada de forma postergada																		
<b>Tipo de error oral del aprendiente</b>	<b>Número de veces observado</b>																<b>Observaciones</b>	
Lexical																		
Pronunciación																		
Morfológico																		
Sintáctico																		
Pragmático																		
<b>Asimilación de la retroalimentación por parte del aprendiente</b>	<b>Número de veces observada</b>																<b>Observaciones</b>	
Con reparación																		
Necesita reparación																		

<sup>19</sup> Esta guía de observación fue realizada por el autor de esta investigación basándose en la guía propuesta por Gass y Mackey (2005), y adaptándose a las necesidades de este estudio.

Casos de uso de retroalimentaciones correctivas  
durante la observación de las clases

A. **Docente:** *Angélica, what will you do in Easter?*

**Aprendiente:** *I don't know, teacher, I don't think I will can to do very things because...(error múltiple) (interrupción del profesor)*

**Docente:** *you will do many things. "Will" and "can" are words that can never be used together. They are modal verbs; you will see that class later on during the course. You should say "I don't think I will do many things", after the use of "will" you use immediately a verb in its original form, and "can" is not a verb, Alright?... Michael, what will you do in Easter?*

(el docente, después de utilizar una retroalimentación correctiva explícita aplicada de manera inmediata, finaliza dirigiendo una pregunta a una persona distinta a la que estaba interviniendo)

B. **Aprendiente:** *my mother have 50 years old (error múltiple)*

**Docente:** *my mother is 50 years old (modificación)*

**Aprendiente:** *your mother too? (asimilación con categoría "necesita reparación")*

**Docente:** *no no no, you commited a mistake, do you say "my mother have 50 years old"? my mother have? (retroalimentación metalingüística)*

**Aprendiente:** *ah yes, sorry my mother is 50 years old.*

Preguntas de las entrevistas a los participantes

1. ¿Te gusta que el docente corrija los errores de tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?
2. ¿Te gusta cuando el docente te interrumpe para corregir un error en tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?
3. ¿Piensas que es importante que el docente corrija todos los errores en tu producción oral?
4. ¿Prefieres que el docente explique de manera explícita el porqué has cometido un error en tu producción oral?
5. ¿Estás conforme con la manera en que el docente corrige tus errores de producción oral y las de tus compañeros de clase?

Autor: Norwick Meza (2016)

Muestra de entrevistas a los aprendientes

Participante A

1. Te gusta que el docente corrija los errores de tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*Si claro, yo creo que es necesario; así uno se da cuenta de sus propios errores para no cometerlos después.*

2. ¿Te gusta cuando el docente te interrumpe para corregir un error en tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*Mmm bueno depende, porque a veces me da como pena y me desconcentro, entonces pierdo la idea de lo que estaba diciendo y me pongo más nerviosa; pero bueno sí a veces es importante. Yo creo que el profesor debería interrumpirlo a uno solo si no se entiende lo que uno está diciendo.*

3. ¿Piensas que es importante que el docente corrija todos los errores en tu producción oral?

*no todos, es que uno comete muchos errores (risas); pero sí, los errores más importantes.*

4. ¿Prefieres que el docente explique de manera explícita el porqué has cometido un error en tu producción oral?

*No siempre, a veces, porque a veces uno comete errores tontos que uno los sabe, pero igualito los comete, pero no es que uno no sepa.*

5. ¿Estás conforme con la manera en que el docente corrige tus errores de producción oral y las de tus compañeros de clase?

*Sí, la profesora es chévere, a mí me gusta como da sus clases*

Participante B

1. Te gusta que el docente corrija los errores de tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*Si, es necesario, si no ¿cómo uno aprende?*

2. ¿Te gusta cuando el docente te interrumpe para corregir un error en tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*Si, porque a veces uno cree que está diciendo las cosas bien y no es así.*

3. ¿Piensas que es importante que el docente corrija todos los errores en tu producción oral?

*Sí, como te dije, si no ¿cómo uno aprende? El docente tiene que corregir los errores.*

4. ¿Prefieres que el docente explique de manera explícita el porqué has cometido un error en tu producción oral?

*Depende, porque no siempre es necesario que te expliquen todo, a veces los estudiantes cometemos errores, pero es porque no nos acordamos de una regla en específico al momento de hablar.*

5. ¿Estás conforme con la manera en que el docente corrige tus errores de producción oral y las de tus compañeros de clase?

*Sí, yo creo que el profesor es muy respetuoso y sabe cómo corregirte; él te corrige para que tú aprendas, no es para humillarte ni nada de eso.*

Participante C

1. Te gusta que el docente corrija los errores de tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*Si, es importante para el aprendizaje del idioma.*

2. ¿Te gusta cuando el docente te interrumpe para corregir un error en tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*Mmmm A veces es necesario, ¿sabes?, pero yo prefiero que me corrijan al final, así puedo prestarle más atención a la explicación del profesor porque, por lo menos yo, cuando estoy hablando, tengo que pensar mucho para expresarme y estoy como más concentrada en lo que quiero decir que en lo que me diga el profesor.*

3. ¿Piensas que es importante que el docente corrija todos los errores en tu producción oral?

*a veces, no todos, sólo algunos, porque si el profesor se pone a corregirme todos los errores míos cuando estoy hablando, imagínate... prefiero no hablar.*

4. ¿Prefieres que el docente explique de manera explícita el porqué has cometido un error en tu producción oral?

*no siempre, sólo cuando uno no sabe bien una regla y eso, pero de resto no.*

5. ¿Estás conforme con la manera en que el docente corrige tus errores de producción oral y las de tus compañeros de clase?

*Bueno sí, más o menos, porque a veces se pone medio estricto y él tiene que entender que uno está aprendiendo, uno no va a hablar perfecto.*

## Participante D

1. Te gusta que el docente corrija los errores de tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*Si, claro ella está allí para eso.*

2. ¿Te gusta cuando el docente te interrumpe para corregir un error en tu producción oral? ¿Por qué sí o por qué no?

*No, porque uno lo que quiere es aprender a hablar. Yo he viajado y cuando uno está hablado con la gente en inglés, ellos buscan de entenderte y no están con esa broma estricta de estar corrigiéndote los errores, e igualmente te entienden.*

3. ¿Piensas que es importante que el docente corrija todos los errores en tu producción oral?

*Como te dije, no. Yo creo que es más importante saber a comunicarse primero, después bueno se perfeccionará los errores que uno tenga.*

4. ¿Prefieres que el docente explique de manera explícita el porqué has cometido un error en tu producción oral?

*Sí, yo prefiero que, de explicarme algo, que sea directo y claro para estar consciente y aprender.*

5. ¿Estás conforme con la manera en que el docente corrige tus errores de producción oral y las de tus compañeros de clase?

*Bueno sólo a veces, por lo que te dije, porque aquí los profesores están empeñados en corregirte hasta lo más mínimo y eso no es necesario para aprender a hablar.*