

## **Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): actividades orales**

### ***Feedback and mistake correction in L2 lessons (I): oral activities***

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ\*

---

#### **Resumen**

Análisis y reflexión de naturaleza práctica sobre la necesidad y tipología de feedback a actividades orales en el aula de segunda lengua / lengua adicional / lengua extranjera.

**Palabras clave:** Didáctica de la Lengua, feedback, L1, L2.

#### **Abstract**

Analysis and practical reflection about the need and typology of feedback of oral activities in the second language/additional language/foreign language class.

**Key words:** Language Didactics, Feedback L1, L2.

---

\* Doctor por la Universidad Complutense de Madrid (2004) y Licenciado por Concordia University, Canadá (2000). CELTA (Certificado de Enseñanza de Inglés a Adultos) por la Universidad de Cambridge (2005). Profesor en el CES Don Bosco

## INTRODUCCIÓN

*Feedback* es un término importado del idioma inglés que, por su versatilidad, se ha puesto de moda en todo tipo de campos y situaciones, y que se refiere generalmente a un proceso de respuesta a una intervención que, a su vez, nutre o alimenta la intervención misma. En el campo de la Didáctica de la Lengua, existen, al menos, dos acepciones del término. La primera se refiere a la respuesta de los alumnos o de los asistentes a un curso determinado a los contenidos y actividades del mismo. Así, por ejemplo, empieza a ser común escuchar a profesores decir que han recibido «buen feedback por parte de los alumnos», refiriéndose a una evaluación positiva de su actividad por parte de aquéllos. En su segunda acepción —la que utilizaré en este texto— *feedback* se refiere de forma general a la respuesta que recibe el alumno a sus esfuerzos de práctica lingüística. Pero —podrá preguntarse el lector— ¿no es esto la corrección de «toda la vida? Sí y no. El concepto de feedback ciertamente engloba la corrección, pero pretende ir más lejos. Mi intención en estas páginas es aclarar precisamente que implica esta diferencia, así como presentar una tipología básica de formas de feedback según los objetivos de cada actividad de práctica lingüística. Aunque en lo que sigue deberemos acudir forzosamente a algunos conceptos teóricos, la finalidad de este ensayo es la de alimentar una reflexión práctica y concreta sobre el comportamiento de los docentes de L2 en lo relativo a la práctica del alumno en general, y el tratamiento del error en particular. Para asegurar esta concreción máxima, me apoyaré en numerosos ejemplos derivados de la didáctica de la Lengua Inglesa como lengua extranjera. Por la amplitud del tema a tratar, en este artículo nos limitaremos al feedback a actividades de producción oral, dejando para otra ocasión el feedback a actividades de producción escrita.

### 1. FEEDBACK Y CORRECCIÓN

La diferencia entre estos dos conceptos podría condensarse en los siguientes términos: mientras que la corrección es principalmente una respuesta al error, el feedback pretende *responder de forma holística a la práctica del alumno*, incluyendo sus aciertos lingüísticos y, sobre todo, la intención comunicativa de la práctica<sup>1</sup>. Para

---

<sup>1</sup> Para una definición más completa, ver el diccionario de enseñanza del inglés de Scott Thornbury (2006:79).

ilustrar esta diferencia más plenamente, me serviré de un caso práctico comparativo de dos secuencias didácticas que desarrollarían un mismo objetivo lingüístico. Una comparación que nos permitirá, además, un hecho que no por ser obvio resulta menos crucial para la docencia, a saber, que un profesor que práctica un feedback comprensivo entiende y promueve la práctica de forma muy distinta a otro que prioriza la detección y corrección de errores lingüísticos. Para facilitar la lectura del caso práctico, presento los detalles de forma esquemática:

### Información general

Nivel: Básico o Intermedio bajo. Por su generalidad, estas secuencias podrían aplicarse en Ed. Primaria, Secundaria e incluso con adultos.

Objetivos de la actividad:

- desarrollar la fluidez del alumno hablando sobre un tema cotidiano
- reciclar o reutilizar el pasado simple, ya presentado en semanas anteriores

Secuenciación: al principio de la primera clase de la semana, después de las rutinas de presentación..

Tiempo: 20 minutos aproximadamente

### Secuencia 1

El profesor pide a los alumnos que, individualmente, anoten en su cuaderno la actividad más interesante que han realizado durante el fin de semana. Les recuerda que deben utilizar el tiempo verbal *simple past* (pasado simple).

Una vez que han terminado, el profesor pide a los alumnos que lean sus frases uno por uno, e interviene para corregir errores lingüísticos. Un diálogo tipo de esta interacción podría ser el siguiente.

Teacher: What did you do this past week-end? Juan.

Juan: I play football

T: Bien, pero no se dice play, sino «played», con la «d» al final. Next, María.

María: I went to the cinema with my fathers.

T: ¿Fathers? Tu padre y tu madre son tus *parents*. Laura.

Laura: .....

etc.

## Secuencia 2

El profesor pide a los alumnos que, individualmente, anoten en su cuaderno la actividad más interesante que han realizado durante el fin de semana. Les recuerda que deben utilizar el tiempo verbal *simple past* (pasado simple).

Una vez que han terminado, pide a los alumnos que se coloquen en grupos de tres, o los coloca siguiendo el criterio que crea conveniente. A continuación, pide a los alumnos que pongan en común sus frases con los miembros de su grupo, y que decidan entre los tres cuál ha sido la actividad más interesante realizada por un miembro del grupo.

Durante esta actividad, el profesor se pasea cerca de los grupos, sólo interviniendo cuando algún grupo no esté realizando la tarea propuesta, o para solucionar alguna duda puntual. Procura, además, tomar nota (física o mental) de errores comunes entre los alumnos, así como de frases interesantes que posiblemente se queden luego sin exponer.

Cuando el profesor estima que ya se ha terminado la puesta en común, va preguntando a cada grupo, en orden aleatorio, por su actividad más interesante. Procura, en la medida de lo posible, reaccionar al contenido de lo dicho; si es posible, involucrando a otros alumnos.

Teacher: So, Juan, what was the most interesting activity in your group?

Juan: play football.

Teacher: OK Juan, who played football in your group?

Juan: Javi.

Teacher: Javi....

Juan: .... play football.

Teacher: Now, boys and girls, (mirando al resto de la clase) did anybody else play football? Raise your hands (levantando la mano). OK, Sandra, did you play football this weekend?

Sandra: Yes

Teacher: Yes I....

Sandra: did.

Teacher: Yes, football is fun. Now, let's ask another group. María, what was the most interesting activity in your group?

María: .....

etc.

Después de esta primera puesta en común, el profesor escribe en la pizarra una serie de oraciones, por ejemplo

I went to the cinema                      She listened to music at weekends

I play football

etc.

y pide a los alumnos que, en sus mismos grupos de tres, decidan cuáles contienen errores lingüísticos y cuáles no. Después de asegurarse de que la mayoría de los alumnos ya han terminado, el profesor dialoga con la clase entera para aclarar que oraciones son correctas y cuáles no, repasando alguna regla de ortografía o gramática según crea necesario.

El lector se habrá percatado de que existen notables diferencias de metodología entre una y otra secuencia. Limitémonos, por el momento, a la diferencia en cuanto al modo de proporcionar feedback a la práctica oral y gramatical de los alumnos. En la primera secuencia, el feedback se centra en la corrección lingüística de las frases de los alumnos. En realidad, el tema de la práctica —hablar sobre nuestro fin de semana— no es demasiado relevante, puesto que aquí la respuesta del profesor a la práctica parece tener por único objetivo el mejorar la precisión de los alumnos en el uso del tiempo pasado simple. Apuntemos además otra cosa: el profesor muestra una *tolerancia cero* hacia el error, ya sea léxico o gramatical, que corrige inmediatamente después de producirse. Sería, presentado de forma un tanto impresionista, el modelo clásico de aprendizaje a través del proceso práctica-error-corrección<sup>2</sup>.

La segunda secuencia puede parecer mucho más larga; pero en realidad no es sino más variada. En este caso, el profesor facilita dos momentos de feedback: una primera ronda, en la cual dialoga con los alumnos sobre sus actividades preferidas. Aquí, si nos fijamos, el docente muestra una relativa tolerancia al error, aunque promueve que, en la medida de lo posible, los alumnos pronuncien oraciones completas. En la segunda instancia de feedback —la tarea con las frases en la pizarra— se busca que los alumnos centren su atención en la forma lingüística de lo que han comunicado, a través de un ejercicio fácil de preparar que se inspira en los aciertos y errores de los alumnos en su trabajo por grupos. Esta secuencia reflejaría un enfoque más global del feedback, tratando de incorporar un elemento de respuesta al contenido y finalidad comunicativa de la práctica.

Aunque más adelante nos detendremos a desglosar estas observaciones de forma más detallada, es preciso preguntarse en este punto cuál de las dos metodologías de feedback se ajustan mejor a los objetivos de la actividad. Posiblemente ambas respondan con éxito al segundo objetivo —repaso del pasado simple—, pero resulta cuestionable que la primera secuencia acometa con éxito el objetivo de ayudar a los alumnos a desarrollar su fluidez en el lenguaje oral. Y esto es así por varias razones.

---

<sup>2</sup> Un modelo que en su día canonizó el behaviorismo o conductismo, y que sigue aun presente en la mente de muchos profesores de lengua extranjera. Para una presentación sucinta del alcance del conductismo en la didáctica de la segunda lengua (L2), ver VV.AA. (1990: 3).

En primer lugar, resulta muy difícil desarrollar la fluidez en el habla cuando hay alguien dispuesto a interrumpir constantemente el discurso para corregir gramática, vocabulario o pronunciación. Más aun cuando la intervención se produce delante de todo el grupo, y no en la seguridad que da el trabajo en parejas o pequeños grupos. Pues bien, someter a los alumnos año tras año a una concepción tal de la práctica oral —como a menudo se hace en Educación Primaria y Secundaria— difícilmente contribuirá a la soltura, seguridad y gusto por el idioma de aquéllos.

Además, un enfoque de feedback centrada en la corrección de errores —es decir, en la *forma* lingüística— desvirtúa la naturaleza del lenguaje a los ojos del alumno. Si volvemos al caso comparativo, podremos comprobar que sólo en la segunda secuencia realza el valor comunicativo de la práctica de los alumnos. Dicho con otras palabras: que la finalidad principal de hablar sobre el fin de semana, aunque sea en clase de inglés, no es repasar el pasado simple, sino, sencillamente, *hablar sobre el fin de semana*. De nuevo, el contacto prolongado con este tipo de prácticas contribuirá a generar alumnos para quienes la lengua extranjera no es sino «una asignatura más», o, más adelante, «algo que me piden en el trabajo». Y a que sigamos escuchando frases como que el inglés «no me gusta» o «no se me da bien», como si conocer una lengua extranjera fuera más parecido a conocer Derecho Romano que a manejarnos en nuestra lengua materna. En términos más técnicos, ahogar el valor comunicativo de la L2 en el aula supone minar muy seriamente la motivación intrínseca e integradora del alumno<sup>3</sup>.

Por último, el hábito de reducir feedback a corrección acaba *sesgando significativamente* la elección de actividades de práctica. Más concretamente, el profesor tenderá naturalmente a proponer tareas cuya respuesta es unívoca —están bien o mal— y que son susceptibles de ser fácilmente corregidas al instante. Así, un profesor que practique este tipo de metodología normalmente preferirá la práctica controlada (diálogos cortos y repetitivos, ejercicios de rellenar espacios o *gap-fills*, *matching*, etc) a juegos, *role-plays* y otras actividades netamente comunicativas. Y, cuando sí las proponga, su feedback a las mismas no ayudará a extraer el máximo valor didáctico posible.

---

<sup>3</sup> Precisamente, uno de los objetivos patentes de la legislación europea y española en materia de aprendizaje de las lenguas va encaminada a resaltar el valor comunicativo de las mismas, y a que dicho valor determine explícitamente la metodología de la enseñanza y la evaluación de la misma. Ver al respecto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, así como el reciente *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria*.

## 2. ¿CÓMO PROPORCIONAR FEEDBACK EN ACTIVIDADES ORALES?

La tipología de feedback posible es variadísima: tanto como los perfiles e idiosincrasias respectivas de los profesores de L2. Por eso, lo que sigue debe entenderse como una serie de normas generales que buscan sintetizar las recomendaciones más prácticas de la literatura de enseñanza de L2, y que deben en gran medida a la experiencia docente del autor en la enseñanza de varias lenguas a alumnos de todas las edades.

Como ya podemos intuir después de la lectura del caso práctico, la forma y secuenciación del feedback dependerá, fundamentalmente, del *objetivo principal* de la actividad.

Las actividades orales pueden perseguir dos tipos principales de objetivo lingüístico: servir de práctica del lenguaje nuevo que acaba de ser presentado—normalmente vocabulario o gramática—o bien trabajar específicamente alguna de las diferentes subdestrezas en la que se apoya la comunicación oral.

En ambos casos, se suele distinguir entre actividades cuyo objetivo principal es la *precisión* del alumno en el uso de la L2, y aquellas que persiguen desarrollar su *fluidez*. Bien entendidos estos conceptos no como una dicotomía, sino como dos polos de un continuo en el que se situarían todas las actividades orales posibles.

precisión ----- fluidez

En el extremo de la precisión hallaríamos principalmente los llamados *drills*, que no son sino ejercicios de producción oral que utilizan un lenguaje muy limitado, y cuyo objetivo es normalmente de tipo formal, no comunicativo. En el caso de las sesiones que presentan lenguaje nuevo, los *drills* permiten fijar en la mente del alumno la pronunciación de los ítems presentados y, en el caso de las estructuras, trabajar la precisión en la forma gramatical de las mismas (auxiliares, contracciones, etc.) antes de pasar a una práctica más comunicativa y menos controlada lingüísticamente<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cuando el objetivo de una sesión es presentar ítems lingüísticos nuevos, la inmensa mayoría de las sesiones de L2 siguen alguna variante de la secuencia Presentación y Práctica. Para un análisis de esta secuencia, así como de algunas posibles variantes, ver Albuquerque (1990:23-33), así como Harmer (2000: 80-83).

Aunque los drills se suelen asociar con las secuencias de presentación y práctica, también pueden ser utilizados para trabajar aspectos de la producción oral menos «concretos» tales como el ritmo o la entonación de la L2. Pensemos, por ejemplo, en la necesidad de trabajar la difícil entonación inglesa en funciones lingüísticas tales como formular peticiones, expresar sorpresa, enfado, quejas, indiferencia, etc.<sup>5</sup>.

En el otro lado del continuo encontraríamos actividades de fluidez pura, o casi pura, tales como *role-plays*, debates, o, simplemente, conversación por parejas o grupos sobre un tema determinado, como en el caso del caso práctico descrito anteriormente. Estas actividades podrían encuadrarse al final de una secuencia de presentación-práctica-controlada-práctica libre, o como núcleo de una clase dedicada específicamente al desarrollo de la fluidez oral en la L2. Comparten siempre el interés por desarrollar la capacidad comunicativa del alumno en diferentes contextos lingüísticos reales, ya sea a través de temas o tareas propias de la vida del alumno o de la simulación.

Pues bien, es el lugar de la actividad en cuestión en la continua fluidez-precisión, el que determina más significativamente el cómo del feedback. Como regla general, las tareas de precisión exigen un feedback *inmediato*, sobre todo en el caso de los errores, y una *tolerancia cero* hacia los mismos. La razón es sencilla: si los *drills*, como ejercicios de repetición, buscan fijar la forma gramatical y fónica del lenguaje presentado, la repetición del error sólo contribuirá a fijarlo en la mente del alumno. La implicación metodológica de todo esto es clara: el profesor debe ejercer un control total sobre el lenguaje producido en el aula, por lo que se favorecerá la interacción del profesor con la clase entera a través de *drills* individuales (un alumno pronuncia a la vez) o corales. A su vez, resulta conveniente que el profesor se sitúe por delante de los alumnos, en un lugar visible, para que sus gestos, labios y expresiones labiales puedan ser plenamente visibles.

El feedback en las tareas de fluidez o práctica libre es otro cantar. Aquí la complejidad del feedback aumenta, porque, como hemos visto, la finalidad comunicativa de la práctica exige que respondamos al alumno adoptando varios

---

<sup>5</sup> Aunque los drills tienen necesariamente un carácter mecánico y repetitivo —herencia de su lógica conductista— no tienen por qué ser aburridos ni estar carentes de intención comunicativa. Al contrario, se puede y debe incorporar un elemento dramático y lúdico para evitar toda impresión de rutina. Para muestra, ver las numerosas sugerencias de *drills* individuales y corales que nos ofrece Paul Seligson en su valioso *Helping Students to Speak* (1997:32-41).

roles, y no sólo el de corrector o experto lingüístico. En este sentido, la secuencia 2 del caso práctico constituye un buen ejemplo de como gestionar el proceso práctica-feedback<sup>6</sup>.

Para empezar, las actividades de práctica libre, que a menudo se desarrollan en parejas o pequeños grupos, exigen normalmente que pospongamos el feedback hasta después de la compleción de la actividad (*delayed feedback*). La razón es la ya apuntada anteriormente: la práctica libre, por muy entretenida que pueda ser, significa un esfuerzo costoso por parte del alumno, que se encuentra en la tesitura de aplicar sus conocimientos de la lengua objeto a un uso comunicativo concreto. A su vez, se trata de un esfuerzo sumamente positivo, ya que permite al alumno experimentar con esa lengua, de una forma análoga a cómo el niño aprende su lengua materna y perfecciona su uso de la misma. Por todo ello, no debemos interrumpir ese flujo de la comunicación por muchos errores que pueda contener. Intervendremos solamente cuando la comunicación se interrumpa: alumnos que ya no tienen nada más que decir, que no han entendido lo que tienen que hacer, que se han distraído, etc. Por el contrario, como el profesor de la segunda secuencia, nos dedicaremos a supervisar la actividad en silencio, no desde nuestra mesa, sino paseando entre los diferentes grupos, escuchando atentamente, y tomando nota de aciertos y errores comunes e importantes que sirvan para alimentar el feedback posterior.

Aquí la tolerancia al error es necesariamente grande: primero porque corregir numerosos errores —ya sea al momento, o de forma pospuesta— puede inducir al alumno a pensar (erróneamente) que lo verdaderamente importante de la actividad era la precisión en el lenguaje; y, segundo, porque el trabajo en parejas o grupos hace que no tengamos acceso a toda la producción lingüística de nuestros alumnos durante la actividad, sino sólo a pequeñas muestras.

Una vez llegados al momento del feedback, resulta fundamental priorizar el contenido de la práctica sobre su *forma lingüística*. Algo que ni resulta difícil, ni requiere mucho tiempo, y que convierte el feedback más en una «puesta en

---

<sup>6</sup> Resulta de gran utilidad entender la compleja tarea del profesor de L2 como una sucesión de papeles o roles que lleva a cabo en el aula: observador, fuente de recursos, suministrador de input lingüístico comprensible, etc. Jeremy Harmer dedica un capítulo entero de su conocido manual a analizar dichos roles. (2000:56-66).

común» que en una corrección. La forma de proporcionar feedback de contenido dependerá del tipo de actividad propuesta. En actividades de conversación como la del caso práctico, es frecuente utilizar a algunos alumnos como portavoces para comunicar las ideas del grupo al resto de la clase. En juegos o concursos grupales, una pregunta obvia que se puede realizar al grupo en el momento del feedback es, ¿quién ha ganado? En actividades por equipos (concursos, proyectos, etc) podemos establecer un diálogo breve con los alumnos sobre cómo han trabajado juntos, o sobre si les ha gustado o no la actividad. Ejemplos e ideas hay miles: lo importante es que comenzar el feedback de tal forma que el alumno tenga claro que lo importante de la actividad comunicativa era el poder hacerla —es decir, la fluidez— y no los pequeños detalles formales que vamos a repasar a continuación.

¿Cómo gestionar el feedback formal o lingüístico? En primer lugar, debemos rechazar la tentación de intentar comentar *todos* los errores que hemos escuchado en nuestra ronda de supervisión. Primero, porque no todos son igualmente importantes, y debemos priorizar la corrección de los errores que sí lo son. Además, se trata de un corolario a la actividad de práctica, no de una clase en sí, por lo que normalmente no dispondremos de mucho tiempo para repasar los contenidos lingüísticos. Cuando detectemos un problema formal generalizado entre nuestros alumnos —p.e. la dificultad de formular preguntas gramaticalmente correctas— es mejor dedicar una sesión completa a repasar ese tema que intentar comprimir la gramática de las preguntas en diez minutos.

Por el contrario, debemos dejar para el feedback los errores más comunes e «interesantes», en el sentido de que su corrección puede reportar grandes ventajas. Por dar tan sólo un ejemplo, en actividades de debate u opinión en el aula de inglés es común escuchar a los alumnos mostrar su acuerdo a través de la frase errónea

I'm agree (en vez de «I agree»)

Pues bien, son este tipo de errores comunes en palabras, expresiones o estructuras de uso frecuente los que nunca deben soslayarse en el feedback lingüístico. De igual forma, interesante es también subrayar los usos acertados de léxico o expresiones por parte de los alumnos, felicitándoles por ello.

Además, resulta muy conveniente fomentar el autoaprendizaje de los alumnos, en este caso a través de la auto-corrección. ¿Dónde está escrito que el feedback lo tenga que proporcionar siempre el profesor? El profesor es responsable de que sea lo más fructífero posible, pero esto, a menudo, implica fomentar el aprendizaje activo y cooperativo, no meramente pasivo. Lo que precisamente realiza el profesor de la segunda secuencia. Presentar el feedback en forma de tarea es, por tanto, muy recomendable. Como única posible desventaja tenemos un mayor consumo de tiempo —pues a su vez requiere otro feedback—, pero aseguramos así la atención de los alumnos al proceso y, en gran medida, su comprensión.

¿Y qué hay de la posibilidad de suministrar feedback individual? En una clase con muchos alumnos, resulta lógico pensar que la mayor parte de feedback a la práctica oral va a tener lugar de forma grupal, reservando la atención individualizada al trabajo escrito. Pero esto no tiene por qué ser siempre así. En niveles avanzados, podemos aprovechar las exposiciones de los alumnos para proporcionarles feedback individualizado escrito sobre el contenido y la forma (estructura, lenguaje, etc) de su intervención. También podemos entregar notas informativas a los alumnos con cierta periodicidad en las que se les informe de la evaluación que estamos haciendo de su participación en las actividades orales. Es cierto que dicho feedback no tiene la inmediatez del grupal, por lo que resulta difícil corregir errores lingüísticos. Pero, por el contrario, contribuye a asegurar uno de los objetivos del feedback en general, a saber, informar al alumno de forma fehaciente de lo que el profesor considera importante y lo que no.

A modo de resumen de las cuestiones expuestas, presento, a continuación, una lista de recomendaciones concretas y prácticas para proporcionar feedback efectivo a la práctica oral de nuestros alumnos.

*En actividades de fluidez:*

- Ser tolerantes con el error. No interrumpir el trabajo por parejas o grupos a no ser que la comunicación se haya interrumpido.
- Desarrollar un hábito de observación y escucha atenta y registrar comentarios o errores interesantes para alimentar el feedback posterior. A menudo, esto implicará disponer el mobi-

liario de la clase de tal forma que podamos observar sin ser nosotros objeto de atención<sup>7</sup>.

- Siempre poner en valor el contenido, tema, o intención de la actividad. Los juegos, concursos y diálogos no son meras excusas para practicar el contenido «serio», sino actos comunicativos en sí mismos. Una forma concreta de priorizar esta intención comunicativa es realizar siempre una puesta en común o feedback de contenido antes de entrar a comentar el lenguaje empleado.
- En el feedback *a posteriori*, evitar personalizar los comentarios, sobre todo en el caso de los errores. Hacerlo sólo intimidará a los alumnos en actividades futuras.
- En edades tempranas, se puede utilizar un sistema de premios o recompensas que incentive la realización de las actividades: estrellitas adhesivas, puntos, etc. No es quizá la fuente de motivación ideal, pero, sobre todo con niños y jóvenes, resulta muy efectiva.
- Tratar con delicadeza el posible uso de L1 por parte de los alumnos. Hay veces que los alumnos se motivan tanto –al relatar una experiencia, por ejemplo– que para expresarse con mayor claridad saltan naturalmente a su lengua materna. Aquí se trate de reconducir al alumno para que vuelva a L2, pero sin que pierda la motivación inicial. Otras veces, sobre todo cuando los alumnos realizan tareas grupales, puede ser conveniente dejarles utilizar su L1, siempre que se dirijan a nosotros, y al resto de la clase en la puesta en común, en L2.

*En actividades de precisión lingüística:*

- Utilizar recursos variados para que alumno se de cuenta de su error, evitando la fórmula «no se dice x, se dice y». Emplear técnicas como el eco o la entonación interrogativa, o un gesto

---

<sup>7</sup> Sobre el uso didáctico del mobiliario del aula, ver Alburquerque (1990: 15) y Scrivener (1994: 87-89).

con la mano o una expresión facial que indique que la producción del alumno es mejorable. También se puede reformular la frase de alumno para que se de cuenta de su error. Por ejemplo:

Alumno: Yesterday I \*go to the cinema

Teacher: You.....? / Teacher: Go? / Teacher: Oh, you  
WENT to the cinema, didn't you?

En todo tipo de actividades:

- Practicar el llamado feedback positivo: dar, al menos, la misma importancia al acierto que al error. Sólo así podremos crear un clima de confianza que permita al alumno practicar con seguridad.
- Fomentar la auto-corrección del alumno, en el convencimiento de que el aprendizaje activo resulta fundamental para fijar la forma correcta del lenguaje en su mente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, 12 de diciembre de 2006. *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria*. (Disponible en [Http:// www.boe.es](http://www.boe.es))
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- SELIGSON, P. (1997). *Helping Students to Speak*. Londres: Richmond.
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- THORNBURY, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan.
- VV.AA. (1990). *En el aula de inglés. Metodología Práctica para la Enseñanza de Jóvenes Principiantes*. Harlow: Longman.