

Feedback correctivo: Un estudio bajo el espectro interpretativista*

*Tarsila Rubin Battistella**
Marília dos Santos Lima****

Resumen

En este artículo serán abordadas algunas cuestiones relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera (LE) referentes al feedback correctivo. Primero es realizada una revisión bibliográfica de algunos conceptos centrales para el tratamiento correctivo, interacción y tipos de feedback a través de definiciones puntuales sobre el asunto. Enseguida, son presentados resultados de una investigación realizada con diecinueve académicas del curso de Secretariado ejecutivo y con la profesora de inglés del referido grupo sobre el tratamiento del error, con el objetivo colocado en dos prismas diferentes, pero que se encuentran interrelacionados: el del profesor y el de los alumnos. Por fin, los datos obtenidos con la investigación son analizados y algunas conclusiones para el presente estudio son presentadas.

Palabras clave: *Tratamiento correctivo; interacción; tipos de feedback.*

Abstract

This study will focus on some relevant aspects about the teaching and learning of a foreign language related to corrective feedback. In the first part, there is a bibliography review about some central questions that are linked to corrective feedback, interaction and kinds of feedback through precisely information about the subject. After, the results of a research involving nineteen Professional Secretaries [Secretariado Ejecutivo] students and the English teacher are presented. The results are about the error treatment checking the teacher and students points of view. Finally the resulted data is analyzed and the conclusions for the study are presented.

Keywords: *Corrective treatment; interaction; kinds of feedback.*

*Artículo recibido el 10 de abril y aprobado el 30 de mayo de 2010.

** Profesora con Maestría en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (2010).

*** Profesora doctora en Ciencia Lingüística por la University of Reading, Inglaterra (1993). Tiene post doctorado (2002) en Lingüística Aplicada por el Modern Language Center del Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto, Canadá. Actualmente es profesora en el Programa de post graduación en Lingüística Aplicada de la Universidad del Valle del Río dos Sinos (UNISINOS).

Introducción

CUANDO SE HABLA DE ERRORES, CORRECCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA (LE) en los estudios realizados por investigadores (LIMA 2004; MENTI, 2003, 2006, entre otros) sobre cómo interfieren, o no, en la comunicación del aprendiz y cómo los profesores hacen esa corrección a través de los diversos tipos de *feedback correctivo*, se remite a la visión del error en los días actuales. Se entienden los errores como hipótesis del aprendiz durante el proceso de aprendizaje, que resultan en las formas lingüísticas que divergen de los padrones esperados. A través de esas formas los aprendices formulan otras hipótesis que los hacen evolucionar en dirección a la lengua que se desea dominar.

A partir de estos estudios y teniendo en vista estos y otros apuntes que surgen cuando pensamos en corrección de los errores, algunos cuestionamientos emergen: (1) ¿Cuáles son las maneras de corrección con las que los alumnos más se identifican? (2) ¿Cuáles es la reacción de los alumnos al recibir el *feedback* del profesor? (3) ¿Qué sentimientos el *feedback correctivo* despierta en los alumnos? (4) ¿Esto es positivo para el aprendizaje de la lengua? (5) ¿Como dice el profesor que corrige los errores de los alumnos? (6) ¿Qué tipos de *feedback* el profesor utiliza más para corregir los errores de sus aprendices? (7) ¿Cuáles son los errores cometidos por los aprendices de lenguas extranjeras que los profesores creen que deban ser corregidos en clase?

La investigación presentada en este artículo y norteadada por las preguntas recién presentadas, tuvo como intención identificar cómo ocurre el proceso de corrección en sala de aula a partir de la percepción que los aprendices y el profesor tienen de ese proceso, llevando en consideración algunos estudios realizados en el área (LIMA, 2004; MENTI, 2003, 2006). Buscó, también, trazar un paralelo sobre la percepción de los alumnos y del profesor sobre el error. Además de esto, dio atención a las reacciones de los alumnos al ser corregidos y al recibir el *feedback* correctivo, dejando en evidencia cuáles son las maneras que los alumnos prefieren, confrontando los datos con la opinión del profesor sobre la corrección en lengua extranjera.

Este artículo podrá ser de utilizada para los profesores de lengua extranjera que consideran que lo más importante en el aprendizaje es la posibilidad de comunicarse, aunque algunos errores sean cometidos. Los errores que acontecen en sala de aula son extremadamente comunes cuando se trata de aprendizaje de lengua, funcionando como un *feedback* para el profesor, acontecimiento esencial en la preparación y realización de las clases. Los principales actores y receptores de ese proceso son los aprendices, cuyos errores son corregidos de diferentes maneras. La voz de los aprendices también necesita

ser escuchada en sala de aula en ese contexto del tratamiento del error. Para que eso ocurra de manera satisfactoria es necesario saber cómo los alumnos encaran el proceso de corrección en sala de aula y lo que los profesores necesitan hacer para hacerlo más efectivo.

El tratamiento del error en sala de aula

El error es visto comúnmente como algún desvío de conducta, de normas o algo que se escapa de los moldes pregonados por la sociedad en general. En la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera el error es algo habitual, ya asumió algunas posturas y hoy en día es encarado como algo natural, resultado de un proceso, de un intento de acertar que el aprendiz de lengua posee. En las palabras de Ellis, “errors are, to a large extent, systematic and, to a certain extent, predictable.” (2000, p. 18). Eso quiere decir que los errores generalmente son sistemáticos y previsibles, ya que los aprendices están en proceso de aprendizaje de la lengua y también necesitan probar hipótesis sobre la propia lengua que están adquiriendo.

De acuerdo con Figueiredo (2002), el error hasta la década del 60 era visto como un pecado, no se podía errar. Una vez cometido el error, la forma correcta era repetida hasta su fijación total. Según los behavioristas, todo lo que se distanciaba de la norma era considerado error y ellos debían ser corregidos inmediatamente.

Posteriormente, abarcando los estudios de Chomsky (1959) en los que la lengua era adquirida a través de la internalización de reglas, el error comienza a ser visto desde otro ángulo, o sea, como algo positivo, como resultado de la inteligencia, del intento de acertar y utilizar lo que ya fue aprendido en la lengua para aprender cada vez más. Así, los errores son hipótesis del aprendiz durante el proceso de aprendizaje.

Los errores, los intentos de acertar que los alumnos producen en sala de aula carecen de un tratamiento del profesor. Ese tratamiento *correctivo* es una oportunidad que el profesor posee para negociar la corrección y colaborar con los aprendices en la sala de aula durante el proceso. Y la forma como el profesor abordará y corregirá los errores, tanto orales como escritos de sus alumnos, acarreará una serie de reacciones, algunas de ellas positivas y otras negativas.

Consecuentemente, en el contexto del tratamiento del error, la voz del aprendiz necesita ser escuchada y el profesor necesita actuar como facilitador del proceso y como una fuente de conocimiento con la intención de ser efectivo en la sala de aula. Resta saber cómo actuar para que el *tratamiento correctivo* sea benéfico para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Tipos de *feedback* más utilizados en sala de aula

Visto que el *tratamiento correctivo* es una oportunidad para que la corrección sea negociada entre profesores y aprendices, mucho se habla sobre cómo corregir y qué tipo de *feedback* se usa, o debería ser utilizado, en sala de aula de LE. En ese sentido vale resaltar que el *feedback* puede traer nuevas chances para el insumo y la producción del aprendiz.

Los tipos de *feedback* provistos por el profesor varían de acuerdo con el punto al que se desea llegar. De esa forma, es necesario señalar algunos de los tipos de *feedback* correctivo utilizados por profesores en clases, basados en un estudio de Lima (2004). Con base en estudios de Lyster y Ranta (1997) y Panova y Lyster (2002), Lima (2004, p.212-215) coloca en evidencia algunos tipos de *feedback* correctivo, explicitados a continuación.

En la *corrección explícita*, el profesor provee la forma correcta al alumno, diciéndole que él cometió un error.

Profesora: (...) Would you have had some ice cream if I had asked you?

Jana: I will.

Profesora: You would. You should say “I would”.

Jana: Yes, okay.

El *recast* es un movimiento en el cual el profesor reformula parte –o todo- el discurso del alumno.

Marco: Who see this card?

Profesora: who saw this card? (Énfasis en la forma verbal).

En los *pedidos de aclaración*, el profesor dice claramente que no entendió lo que el alumno quiso decir, esperando que el mismo reformule la idea.

Bela: That was when the Portuguese realizes that the Indians are sick.

Profesora: Uh, hum. What do you mean by “are sick”?

Bela: They become became [sic] sick with the diseases the Portuguese brought.

En el *feedback metalingüístico*, el profesor le llama la atención al alumno al hecho que ha habido alguna falla en el enunciado, sin decir la forma correcta, pero explicando que el propio alumno realice la corrección.

Marco: They can preserve her cultural things.

Profesora: No, “her” is not correct. It’s not the third person singular.

Marco: Their they they their cultural things bur they have to use our things.

La *explicitación* es una forma en la que el profesor hace que el alumno reformule su enunciado.

Marco: The Europeans wanted our rocks our precious rocks.

Profesora: They wanted our precious...

Jana: Our caves.

Profesora: Something similar to a rock. There is a famous band that sings rock and roll, it's called Rolling...

Marco: Oh, yes. Rolling Stones. Precious Stones.

Con la *repetición* el profesor repite el enunciado, dándole énfasis al error del alumno. Sin embargo, es el alumno quien debe corregir su propio error.

Paula: The govern say everything is okay.

Profesor: The govern?

Paula: Oh, the government.

Esos se configuran como algunos tipos de *feedback* que pueden ser utilizados por el profesor en sala de aula. Existe la necesidad de saber cuáles de ellos son considerados más eficaces por los aprendices y por el profesor de LE a fin de que las clases y el aprendizaje sean mejorados progresivamente.

La interacción entre el aprendiz y el profesor en la sala de aula

Cada vez más se tiende a explicar el aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo con la visión socio-interaccionista, el aprendizaje de la lengua como resultado de las interacciones y, en ese caso no se puede dissociar la enseñanza de la interacción en sala de aula como un elemento propulsor del aprendizaje. Los Parámetros curriculares nacionales (PCNs) enfatizan que

[...] el uso del lenguaje (tanto verbal como visual) es esencialmente determinado por su naturaleza, socio-interaccionista, pues quien la usa considera a aquél a quien se dirige o quien produjo un enunciado [...] al involucrarse en una interacción tanto escrita como oral, las personas lo hacen para actuar en el mundo social en un determinado momento y espacio, en relación a quien se dirigen o a quien se dirigió a ellas. Es en ese sentido que la construcción del significado es social (1998, p. 27).

Dentro de este propósito, el lenguaje es desarrollado a partir de una compleja interacción entre las intrínsecas del aprendiz y del ambiente dentro del cual él crece. Los significados son construidos a partir del momento en que se interactúa con las personas en el discurso del día a día.

La teoría socio-interaccionista tiene su origen en la psicología a través de Vygotsky, que enfatiza que el aprendizaje acontece a partir de las relaciones sociales que los individuos establecen entre sí y con el medio. Ese proceso ocurre de una manera interpersonal (las relaciones establecidas con el medio), para después ser transformado en

un proceso intrapersonal (intrínseco). Esa teoría vygotskyana se presenta bien explicada en el texto de Martins (1997), que enfatiza la importancia de las relaciones sociales e interacciones entre sujeto y objeto, y el papel de la escuela en la vida del ser humano. Para vivir en sociedad, el ser humano necesita estar en contacto con otros miembros de la comunidad social. No se puede vivir aislado de todo el mundo, como un ser apático a todo y a todos. Martins subraya, también, que “como seres humanos y, por lo tanto ontológicamente sociales, pasamos a construir nuestra historia sólo y exclusivamente con la participación de los otros y de la apropiación del patrimonio cultural de la humanidad” (1997, p. 113). Esa es la forma de constitución social, histórica y cultural del ser humano. El autor aún afirma que a partir de Vygotsky, el ser humano es un organismo activo cuyo pensamiento se construye en un ambiente histórico y cultural. Eso quiere decir que el sujeto se apropia de las cosas y va transformándolas, y en ese proceso de interacciones sociales, el lenguaje tiene un papel crucial, pues ella interviene en el proceso de desarrollo intelectual del niño desde el nacimiento, acompañándolo durante toda la vida. Moita Lopes (2003), otro estudioso de las interacciones, resalta que el conocimiento forma parte de un proceso de construcción social, o sea, el conocimiento se construye conjuntamente en la sala de aula a través de la interacción entre alumnos y profesores. “Así, el aprendizaje en sala de aula es caracterizado por la interacción social entre los significados del profesor y de los alumnos en el intento de la construcción de un contexto mental común” (2003, p. 96).

Hoy en día, el proceso de interacción en sala de aula en la construcción del conocimiento está en boga. De acuerdo con Keller (2004), el aprendizaje es un fenómeno socio-interaccionista y su foco reside en la interacción entre profesor y alumnos, y entre los alumnos. Se piensa en una sala de aula activa y dinámica en la que los conocimientos son articulados en la búsqueda de la construcción del aprendizaje. En las palabras de Martins

[...] la escuela es un ambiente, o por lo menos debería ser, privilegiado para proveer el soporte necesario para ricas y profundas interacciones con el conocimiento socialmente elaborado. En las interacciones niño – niño y profesor – niños, la negociación de significados favorece el pasaje del conocimiento espontáneo para el científico (2004, p. 119).

Siendo así, en ese mundo de interacciones y construcción de conocimiento, el profesor surge como el mediador, siendo aquel que provee los subsidios, *insumo* y *feedback*, entre otros, para que el conocimiento sea efectivamente creado y construido de una manera conjunta en el ambiente formal de la sala de aula. Y siendo ese mediador, él

más que nadie, debe utilizar esto para mejorar sus clases, creando un clima agradable a fin de que la negociación de sentidos ocurra.

Método y sujetos del estudio

Fueron sujetos del estudio presentado en este artículo diecinueve (19) académicas estudiantes de la graduación en Secretariado ejecutivo y en el nivel II de inglés de una universidad privada del interior del estado de Río Grande do Sul. Del mismo modo, la profesora ministrante de las clases de lengua inglesa en la misma universidad y para el mismo grupo de académicas participó de la investigación.

Las alumnas que respondieron el cuestionario poseen edades entre los 17 y los 29 años, y todas ellas cursan el segundo nivel de su primer curso superior. Además del portugués, ellas hablan o están aprendiendo inglés, y dos (02) de ellas hablan, también, alemán. Habiendo sido recolectados los datos relativos a la profesora y su práctica en sala de aula, se hace necesario presentar aquí algunos de los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado al grupo de alumnas (19 alumnas) y a la profesora de ese mismo grupo.

La profesora participante de la investigación tiene 33 años, domina bien la lengua inglesa y, además de la graduación, tiene una maestría. Ella actúa hace once (11) años como profesora de lenguas extranjeras en la universidad y también en una escuela de idiomas.

La investigación realizada se caracterizó por ser, primeramente, una investigación de cuño interpretativista (ANDRÉ, 2004), ya que fueron observadas las relaciones sociales desde un punto de vista cualitativo, confrontando datos a través de la pluralidad de voces, con revisión bibliográfica y levantamiento de algunos datos para ilustrar la misma. Los datos fueron colectados por medio de tres (03) instrumentos, siendo ellos: un cuestionario aplicado a las 19 alumnas participantes. Una entrevista semi-estructurada fue aplicada a una profesora de lengua inglesa de la misma universidad y también fue realizada la observación y la grabación de cuatro (04) clases (totalizando 16 horas de audio) del referido grupo de alumnos y su profesora. Los datos fueron recolectados por la propia investigadora, en un período de un mes de clases. Ella utilizó la observación, la grabación y la transcripción de las clases para que los datos pudiesen ser analizados y comparados con los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a las alumnas de ese grupo.

Discusión y análisis de los datos

Los datos recolectados en el segundo semestre del año 2007 remiten a las grabaciones en audio, entrevista y actitud de la profesora y las alumnas en sala de aula. Con relación a las

cuestiones de la entrevista, la profesora fue puntual, respondiendo exactamente lo que le fue preguntado. A través de algunas observaciones se puede decir que las clases de la profesora acontecen de forma dinámica e interactiva, o sea, hay momentos en los que las alumnas interactúan con la misma y también en grupos o en pares, intercambiando ideas sobre la lengua en su búsqueda por aprender cada vez más y mejor la adquisición del idioma. El libro didáctico es utilizado como referencial y también como una guía en la conducción de las clases. La profesora lo utiliza también en la realización de actividades de fijación de contenido. Al ser cuestionada sobre el aspecto del libro didáctico, ella corrobora el uso del material y enfatiza también la utilización de materiales extras.

En la entrevista, al ser cuestionada sobre la corrección de los errores tanto en forma oral como en forma escrita, la profesora se posiciona de la siguiente manera: cuanto a la oralidad ella subraya que corrige en el grupo apenas cuando el error es importante, o sea, cuando él perjudica la comunicación y la fluencia en el idioma. Ella no ve problemas en corregir al alumno en el grupo si el error fue importante, pues es siempre mejor prestar atención al error. Ella también enfatiza que el alumno prefiere ser corregido cuando el error es cometido y no posteriormente. Siendo así, ella intenta hacer la corrección siempre que el error es cometido.

En forma escrita, los errores necesitan ser corregidos generalmente de forma directa para esa profesora o, a veces, necesitan ser apenas puestos en evidencia para que el propio alumno reflexione sobre la inadecuación cometida y realice su propia corrección para que después ella revea el texto y perciba si el alumno progresó o no presentó ningún avance. Hay algunos momentos en los que la profesora dice que deja pasar el error, afirmando que la corrección inmediata complica la producción. Cuando fue cuestionada sobre las mejores maneras de corregirse un error, ella dice que “depende”. Para ella, casi todas las formas de corrección son válidas, excepto la *repetición*, en la cual el profesor repite el error cometido con énfasis para que el alumno se dé cuenta de la forma errada, pudiendo reformular su propio enunciado, pues muchas veces el alumno no comprende el error, no percibe la repetición hecha a propósito por el profesor, o cuando lo percibe queda un tanto avergonzado por haber errado, y no consigue reformular su enunciado.

Al comparar los datos de la entrevista y las aulas grabadas en audio y transcritas, se puede alegar que la profesora enseña y proporciona varios momentos de interacción durante las aulas. Tomando en consideración que el grupo es bastante heterogéneo, algunas alumnas saben mucho sobre la lengua, mientras que otras simplemente no dominan casi nada del idioma. Eso puede ser confirmado en los momentos en los que la

profesora promueve actividades en grupos, en las que, generalmente, las alumnas realizan alguna tarea y necesitan comunicarse con las otras para ejecutar la tarea propuesta. Es interesante subrayar que las alumnas que poseen un mejor dominio del idioma auxilian a aquellas que presentan una cierta dificultad en comprender ciertos fenómenos de la lengua. Considerando que se trata de un grupo de nivel II, la profesora utiliza la LE la mayor parte del tiempo, pero ofrece la traducción y la explicación de todo lo que es dicho en la lengua materna a fin de facilitar la comprensión. Las alumnas, por su parte, participan del aula, algunas con mucho entusiasmo, otras de manera un poco tímida, incluso porque no saben o porque tienen vergüenza de exponerse a la lengua y al juicio del resto del grupo.

En los momentos en los que hay interacción en la sala de aula, la profesora deja pasar algunos errores que no interfieren en la producción del mensaje. Por otro lado, aquellos que juzga más relevantes, en relación a la pronunciación o a la coherencia, entre otros, ella los corrige llamando la atención delante de todo el grupo, pidiendo que las alumnas corrijan o digan lo que está inadecuado en el enunciado. En las cuestiones escritas, la profesora también enfatiza la forma correcta siempre que el error es cometido. Ella escribe en el pizarrón el enunciado con el error y pide que las alumnas localicen y corrijan el mismo. Cuando las alumnas no saben cuál es el error, la profesora lo muestra y explica la forma correcta. El comportamiento correctivo de la profesora en las grabaciones es idéntico al que ella menciona en la entrevista. Ella intenta actuar de una forma sensata, sin impedir la capacidad de los aprendices, pero al mismo tiempo, ofreciendo las estructuras correctas y el *feedback* necesario para que mejoren su desempeño. Eso puede ser comprobado en los trechos que se presentan a continuación, en los que serán empleados nombres ficticios, al referirse a las alumnas y Gloria (nombre también ficticio), para hacer referencia a la profesora.

(1)

Ana: Do you have *a* breakfast in the morning?

Gloria: No necesitas decir *a*, there is no *a* here ok? No, sólo que nosotros estamos, en realidad, usando ese período, por eso decimos in the morning. La idea es esa.

En el trecho la profesora corrige a una alumna de forma explícita, afirmando que no se puede usar *a* porque no hay una *a* allí.

(2)

Gloria: Is it a big breakfast or a small one?

Diana: Small breakfast. (La alumna pronuncia errado).

Gloria: Ah, small breakfast. (La profesora repite la forma correcta). ¿Y de qué se trata un “small breakfast”?

Diana: Ah, yo que sé.

Ahora se observa el uso del *recast* por parte de la profesora que lo utiliza para que alumna perciba la pronunciación correcta de la palabra.

(3)

Gloria: Ok, right hum. You are interested, hum, let me see... (Pausa) you are interested in my lunch. Yes? Ustedes quieren saber si yo almuerzo en casa, ¿cómo quedaría esa pregunta con el verbo have lunch?

Yasmin: Do you have lunch *in the house*?

Gloria: *Sorry, can you speak louder?*

Yasmin: Do you have lunch *at home*?

Gloria: At home, en casa. Do you have lunch at home? Yes, I do every day. Yes? I have a little boy, remember? Sure, you know my little boy, don't you? Every day I have lunch with my little boy. How about you Yasmin? Do you have lunch at home?

Yasmin: Yes.

En la transcripción que se acaba de presentar, la profesora pide una aclaración para la alumna usando la expresión “Can you speak louder?” La alumna inmediatamente corrige su enunciado, diciéndolo en la forma correcta.

(4)

Gloria: Nosotras habíamos visto que o'clock puede ser usado para la hora exacta. Nosotras vimos que cuando tenemos una hora exacta, o sea, puntualmente, yo digo eleven, ten, nine, etc, etc, etc, yo puedo usar o'clock. Si, por ejemplo, nosotros colocamos un poco al lado, yo ya no puedo usar más o'clock, porque o'clock significa puntualmente en el reloj. Entonces sólo vale para horarios exactos. ¿Ese horario que tenemos aquí, can you help me? What time is it?

Éllen: *At eleven ten.*

Gloria: Será que tengo que usar AT para responder what time is it? O será que yo tengo que usar it's? It's, né? Tal vez la confusión sea porque en el video ella decía: I get up at..., pero aquel AT tenía la función de decir: yo me despierto a las..., y aquí la respuesta no es a las... ¿A qué hora ustedes? What time do you get up? En ese caso ustedes van a decir: I get up at 8 o'clock, at 7 o'clock, ¿quién es que aquí dice 5:30? Alguien me contó que se levanta en ese horario. Ah, she is not here. But it's very early. For me it's impossible. Ok, so this time you say: It's eleven ten. Can you repeat?

En esta ocasión la profesora llama la atención de la alumna para el error y, al mismo tiempo, reformula y usa la forma correcta. Ella hace eso después de ofrecer una larga explicación sobre el uso del *at* y del *it's*.

(5)

Isabeli: She doesn't have lunch, she *haves* a sandwich.

Gloria: Tenemos que hacer una corrección. ¿Cuál es girls?

Isabeli: Has.

Gloria: Exacto, en la forma afirmativa tenemos que usar –has. Entonces: she doesn't have a lunch, she has a shower. Ok? I will read the negative part and you will read the affirmative part, ok?

La profesora menciona explícitamente que tienen la necesidad de hacer una corrección, y de esa forma la alumna lo corrige, sin ningún tipo de vergüenza, delante del grupo.

A través de esos pequeños trechos transcriptos de las clases observadas y grabadas, se observa la utilización aleatoria de algunos tipos de *feedback* por parte de la profesora, en los que ella utiliza la estrategia que considera más adecuada para cada tipo de situación o enunciado inadecuado.

Esos datos obtenidos a través de los instrumentos de colecta tanto por parte de las alumnas como por parte de la profesora pueden ser relacionados entre sí y también con la literatura del área sobre el tratamiento de los errores, ya que es ese el enfoque dado al estudio. Siendo así, al cotejar el comportamiento de la profesora en la entrevista y en el análisis de las clases grabadas y transcriptas, se observa una postura más rígida en la corrección de los errores escritos, hasta para que la alumna perciba el error; y, en la forma oral, hay una cierta abertura debido a la dinámica de las relaciones interactivas y de la comunicación. En la forma oral, entonces, la profesora corrige los errores de pronunciación, de concordancia, entre otros que, realmente, interfieren en la comprensión del mensaje. Al considerar las formas de *feedback* correctivo que son propuestas a las alumnas y ya citadas anteriormente, ella misma cree que la *repetición* no es válida para la corrección en el momento en el que se debe proveer el tratamiento al error. En los momentos de clase queda evidente la utilización aleatoria de la *corrección explícita*, de los *pedidos de aclaración* y del *feedback metalingüístico* que no son empleados durante la dinámica de la clase. El *recast* es usado con una cierta frecuencia por la profesora, pues ella reformula todo o una parte del enunciado de las alumnas que se encuentra inadecuado para que perciban la forma adecuada. De hecho, las alumnas perciben el error siempre que

la profesora ofrece este tipo de corrección. Sin embargo, no se puede afirmar que él sea la forma de corrección más utilizada por la profesora, siendo que ella utiliza las otras formas ya mencionadas, de manera conjunta y aleatoria, obteniendo suceso entre sus alumnas.

Con relación a las cuestiones que las alumnas respondieron, algunos datos relevantes también fueron recolectados. Todas ellas dicen participar de la clase de inglés y cometer errores cuando intentan comunicarse en ese idioma. Ellas afirman que les gusta la forma en que son corregidas por la profesora cuando cometen errores, alegando que es una manera de aprender correctamente y no volver a cometer el mismo error nuevamente. Entre los sentimientos despertados en las alumnas por el tratamiento correctivo, ellas se sienten satisfechas y estimuladas con la corrección de la profesora. Algunas se sienten avergonzadas y una minoría dice que para ellas la corrección es indiferente. La mayoría de las alumnas cree que no hay un momento de la clase en el que alguna compañera corrija lo que es dicho o escrito por ellas. Sin embargo, algunas creen que sí, que algunas compañeras corrigen los errores en los ejercicios orales, en grupos, en la hora de la conversación y cuando se escribe algo errado, lo que según ellas, es bueno para aprender cada vez más.

Todas las alumnas consideran importante que la profesora corrija los errores orales y escritos. Ellas justifican que, a través de la corrección oral, ellas aprenden correctamente el idioma, consiguen mejorar la comunicación y ellas intentan no cometer de nuevo el mismo error. En la corrección escritas ellas subrayan que pueden aprender la forma correcta de la lengua, consiguen saber en qué aspectos necesitan mejorar para saber escribir bien, además de saber hablar, lo que de hecho es de extrema importancia cuando se trata del aprendizaje de otras lenguas.

Quienes respondieron el cuestionario parecen tener una conciencia muy importante sobre el aprendizaje y sobre la corrección de los errores. Comparando las respuestas con las observaciones de las clases, algo que llamó la atención fue el hecho de que algunas pidieron para ser corregidas por la profesora, solicitando la forma correcta de la lengua. Ellas encarar el tratamiento correctivo como una parte integrante de la clase y esencial para que aprendan el idioma de forma correcta. Consideran la corrección benéfica también, sintiéndose estimuladas y satisfechas con su aprendizaje. A pesar de esto, seis (06) alumnas que participan menos de la clase o que creen que no saben nada sobre el idioma, todavía se sienten avergonzadas al participar de las clases y, principalmente, cuando cometen algún error y la profesora realiza su corrección delante de todo el grupo. Ese es un pequeño aspecto, considerando el número total de investigadas, pero que, de

cierta forma, puede constreñir a esas alumnas, dejándolas poco a voluntad con relación al idioma.

Conclusión

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección y de la revisión bibliográfica fueron positivos en el sentido que tanto las alumnas como la profesora demostraron satisfacción en relación a la adquisición de la lengua. Las alumnas demostraron satisfacción en relación a la adquisición de la lengua. Las alumnas demostraron nítidamente que les gusta que la profesora les corrija los errores que ellas cometen. Ellas no explicitaron claramente cuáles son las maneras de corrección que ellas prefieren, pero se percibe que ellas aprecian la corrección de la manera como es realizada por la profesora, pues de acuerdo con ellas es una manera de aprender correctamente la lengua. Otro factor que se puede inferir es que, al recibir el *feedback* de la profesora, las alumnas reaccionan de una manera positiva. Ellas afirman que quieren aprender el idioma positivamente a través de la corrección y de las intervenciones realizadas por la profesora.

Con relación a los sentimientos que el *feedback correctivo* de la profesora despierta en las alumnas, ellos son –en su mayoría- positivos. La mayoría de las alumnas, como fue mencionado en un momento anterior, se sienten satisfechas y estimuladas con la corrección de la profesora, lo que es positivo para el suceso en la clase de lengua extranjera. Tres (03) alumnas dicen que permanecen indiferentes a la corrección provista por la profesora y seis (06) de ellas dicen que quedan avergonzadas con la corrección porque no creen que saben tanto como las otras compañeras o, incluso, por quedar inhibidas delante del grupo y de la profesora. Esos sentimientos de indiferencia y vergüenza llaman la atención hacia una cierta falta de interés e inhibición que no fueron bien trabajados conjuntamente por la profesora y las alumnas, que pueden generar otros sentimientos negativos.

En el contexto de la sala de aula, la interacción ocurre de manera satisfactoria y los datos de la profesora confirman lo que fue dicho por ella misma en la entrevista y la actitud en la clase, pues los errores y el tratamiento correctivo son encarados por todas las investigadas como una forma de evolucionar y aprender aún más sobre la lengua que están aprendiendo y no como una forma de complicar el aprendizaje o como una punición. La profesora organiza momentos de interacción y de corrección sin exponer a las alumnas a situaciones de algún modo vergonzosas, incluso ella deja bien claro que la corrección es realizada para que las alumnas puedan comunicarse de una manera eficaz en la profesión que ellas eligieron, lo que hace que la clase sea agradable a los ojos de un observador.

Assí, se concluye que el *feedback correctivo*, si es utilizado de la manera correcta, respetando a los alumnos y si es adecuado a las necesidades de los aprendices, es una forma eficaz que el profesor y los aprendices tienen para evolucionar en el camino del aprendizaje de lenguas, encarando los errores como una parte esencial en ese proceso.

Referencias

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2004.
- BORBA, Fernanda Riegert, LIMA, Marília dos Santos. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC 7 SEF, 1998.
- CHOMSKY, Noam. Review of Verbal Behavior by SKINNER. *Language*, 1959.
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 2000.
- FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; SOARES, Marcio (Coord.) *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.
- FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Editora UFG, 2002.
- KELLER, Tânia Mara Goellner. *Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.
- LIMA, Marília dos Santos. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997.
- MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Série Idéias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.p. 111-122. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em fev.2004.
- MENTI, Magali Moraes de. *Efeito de dois tipos de feedback corretivo, Recast e Elicitação no desempenho de alunos de inglês como LE*. (RS). 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. *O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo*. (RS). 2006. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Ed. Mercado de Letras, 2003.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective *feedback* and *uptake* in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, vol. 36, no. 4, 2002.

ROTTAVA, Lúcia; LIMA, Marília S. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, V. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.