

¿Merece la Pena la Corrección de los Errores Lingüísticos? Presentación de un Estudio Experimental con Niños de Cinco Años

Amaia Mendizábal
Universidad del País Vasco

A basic matter that we, language teachers, have always thought about is the necessity of knowing the right treatment for the errors made by students in their productions. For this study, we have taken as a basis a question asked by Hendrickson (1978). When students commit a linguistic error, do we have to correct them? Our work tries to value the effect of linguistic correction of language form error's. Studying if teacher's knowledge of students' errors at the beginning of their last pre-school education year (ages between 0-6), and subsequent treatment of these errors, brings better results at the end of the school year, in relation to those teachers who followed the established program, without concentrating their didactic labour on the mentioned errors.

Vamos a presentar nuestro trabajo en tres momentos. El primero, recogiendo resultados de investigaciones sobre la corrección de errores lingüísticos orales y escritos así como sobre las «ampliaciones»¹ como formas de corrección del lenguaje infantil. El segundo, presentando nuestra investigación en Ikastolas del País Vasco. El tercero, concluyendo el estudio y sugiriendo aportaciones para la mejora de la enseñanza de lenguas.

Lo que hoy presentamos en este artículo responde a la necesidad tan generalizada de los profesores de enseñanzas de lenguas de conocer el efecto de la corrección de los errores lingüísticos en la producción de nuestro alumnado. La experiencia diaria, a menudo frustrante, nos ha llevado a considerar que el aprendizaje de una lengua tiene pocas probabilidades, por no decir ninguna, de lograrse sin dificultades y sin la presencia constante de errores en la producción de los alumnos. La necesidad de que tratamiento dar a dichos erro-

¹ En las ampliaciones el adulto repite parte de lo que el niño ha dicho, pero expandiéndolo. Las ampliaciones generalmente contienen aspectos gramaticales que el niño ha omitido. Se suelen proporcionar como asistencias o ayudas para concretar la comunicación en un sentido. El niño responderá, generalmente por medio de respuestas no verbales a la interpretación que el adulto expresa sobre su producción, respuestas que le permitirán, relativamente, conocer si dicha interpretación es correcta o no.

res, surge del trabajo diario con niños de Educación Infantil en centros de enseñanza en los que la lengua vehicular es el euskara, lengua que no todos los niños conocen, y en una etapa en la que los niños vasco parlantes en proceso de adquisición de su propia lengua materna comenten también errores que podríamos definir como «madurativos».

Comenzamos nuestra investigación recogiendo las conclusiones a las que habían llegado otros estudios. En el análisis de la literatura existente sobre corrección de errores recogimos aquellas que buscaban valorar el impacto de la corrección en la producción del alumnado —tanto en la escrita como en la oral, en población infantil y adulta, y en lo referente a la valoración de la corrección en términos generales y a la de algún tipo de corrección en particular—, los análisis sobre la actitud del profesorado ante los errores (Hendrickson, Lucas, Nystrom, Hugues y Lascaratou), los trabajos que han recogido las opiniones del alumnado (Cathcart, Olson, Chenoweth), y el tratamiento de los errores en los distintos métodos de enseñanza de lenguas —métodos gramaticales, directos, estructurales y audiolinguales, métodos cognoscitivos, método natural y métodos comunicativos—. Para esta última parte hemos analizado las aportaciones de Corder, Chomsky, Mac Farlane, Krashen, Vigil y Oller, Dulay y Burt, Selinker, Dommergues y Lane, Littlewood...).

Tras el análisis llegamos a la conclusión de que los estudios no siempre son coincidentes en las tasaciones que se realizan sobre el valor de la corrección. De entre los estudios que buscan la valoración del impacto de la corrección, algunos reconocen la poca validez de las intervenciones correctivas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas (Holley, f. Y King, J. 1971², Plann

² Holley, F. Y King, J. presentaron un estudio realizado en 1971 con estudiantes universitarios americanos a los que se les corrigió los errores de contenido y no de forma en su producción

1977³). Como consecuencia de estos trabajos se ha sugerido que la corrección no ha obtenido efectos de mejora y han propuesto que los estudiantes podrían mejorar el control de la forma lingüística simplemente permitiéndoles más tiempo sin interrupción para reparar sus respuestas. Sin embargo, otros autores han valorado positivamente la retroalimentación que realiza el profesor a la hora de corregir los errores de sus alumnos. Generalmente estos trabajos especifican el tipo de intervención realizada al alumnado. Así Fanselow (1977b)⁴ argumenta que «las redundancias, contrastes e informaciones explícitas», así como los aislamientos de los errores y los aplazamientos de las retroalimentaciones, mejoran las producciones de los alumnos, Chaudron (1977^a) encontró ventajas en las repeticiones con énfasis⁵ a la hora de favorecer la inmediata revisión y

oral. Los autores confirmaron que aproximadamente en un 50% de los errores que analizaron y que filmaron no hizo falta ninguna corrección para que los estudiantes mejoraran sus errores lingüísticos.

³ PLANN (1977), estudió a los profesores del tercer grado de enseñanza que habían tratado de llamar la atención de los niños en sus errores, por medio de correcciones orales y haciéndoles repetir sus correcciones; estos profesores habían tratado de enseñar aquellos aspectos gramaticales más formalmente, dando explicaciones en el encerado y realizando ejercicios orales y escritos. Tras la experiencia los profesores reconocieron la poca validez de las intervenciones realizadas con el objeto de corregir errores.

⁴ FANSELOW, J.P. grabó para este trabajo en video a once profesores enseñando una misma lección en sus respectivas clases. Se realizaron las transcripciones tanto de los comportamientos verbales como de los no verbales. El análisis de las tomas mostró que tanto los tipos de errores tratados como los tratamientos utilizados eran bastante similares. Los aparentaban menos preocupados por los errores gramaticales que por los mensajes incorrectamente expresados. Asimismo el análisis ofreció la posibilidad de definir tratamientos diversos así como su incidencia en la corrección de los errores.

⁵ Recordamos que existen tipos diferenciados de repeticiones: REPETICIONES CON OMISION DEL ERROR El profesor repite la producción del alumno omitiendo el error, p.e. Alumno: -He dicho de que...Profesor: -He dicho que... REPETICIONES SIN CAMBIO DEL ERROR Y ENFASIS El profesor en este caso repite la producción del alumno enfatizando el error (localizando de esta manera el error) p.e. Alumno: -Ayer juguemos al balón. Profesor: -¿Juguemos?. REPETICIONES CON CORRECCION DEL ERROR p.e. Profesor: -¿Has visto a María? Alumno: Sí, ya le he visto. Profesor: -Sí, ya la he visto. REPETICIONES CON CORREC-

autocorrección del error por parte del alumno, Wren (1982)⁶, valora positivamente la labor de la corrección formal de la lengua, tras conversaciones tutoriales con uno de sus alumnos más aventajados, y Swain (1985), definió el concepto de «hipótesis output» refiriéndose a la necesidad de proveer a los estudiantes de una retroalimentación útil y consistente sobre sus errores. Esta última autora aporta una mayor valoración de las correcciones naturales (confirmación, exigencia de precisión, solicitud de aclaración...), que de las formales.

Para determinar qué tipo de estrategias de corrección de errores eran utilizadas por el profesorado, Allen y otros (1984), realizaron una interesante aportación, tras un trabajo hecho con población que finalizaba la Educación Primaria, que nos permite sacar una de las conclusiones escritas al final de este mismo artículo. El análisis estaba enfocado en tres aspectos: por una parte, en conocer los errores gramaticales y de pronunciación realizados; por otra parte, en conocer la proporción de errores corregidos por los profesores, y por último, en la metodología de corrección. Los autores concluyeron que solamente el 19% del conjunto de los errores gramaticales fueron corregidos además de clarificar que las correcciones fueron a menudo realizadas de una manera confusa y no sistemática perjudicando más que favoreciendo el proceso de aprendizaje.

Otros nutrido grupo de estudios fueron dirigidos a investigar el valor de las ampliaciones⁷ como formas de corrección del lenguaje

CIÓN Y ENFASIS DE LA CORRECCION p.e. Alumno: –Los peces respira por las branqueas.
Profesor: –Los peces RESPIRAN por las branqueas.

⁶ WREN encontró que el alumno fue capaz de corregir el 83% de sus errores en oposición al 14% logrado como consecuencia de las correcciones realizadas por sí mismo. El autor del estudio no explica el tipo de corrección realizado en esta retroalimentación.

⁷ En las ampliaciones el adulto repite parte de lo que el niño ha dicho, pero extendiéndolo. Las ampliaciones generalmente contienen aspectos gramaticales que el niño ha omitido. Se suelen proporcionar ampliaciones como asistencias o ayudas para concretar la comunicación en un

infantil. Se trata de una interacción muy generalizada en el Estadio I y II de evolución⁸, en el proceso primero de aprendizaje de su lengua materna. Sabido es que el lenguaje infantil es diferente al lenguaje adulto en varias cuestiones. Subrayaremos dos fundamentales:

1.– Diferencias en las estructuras de las oraciones.

2.– Diferencias en el campo semántico de las palabras.

Estas y otras diferencias⁹ muestran que los niños tienen su propio sistema de organización de reglas, y que el aprendizaje lingüístico no se da exclusivamente por imitación de los adultos.

Pero los niños pequeños tienen que sacar información sobre la sintaxis del habla de los adultos. Dado que lo hacen con suma rapidez durante los meses 18 a 48, muchos autores han estado interesados en describir con detalle el valor de la interacción y corrección de los adultos con los pequeños. Mc Neill (1966;69), recoge la siguiente «corrección» de unos padres a su hijo:

Child: Nobody don't like me

Parent: No, say «nobody likes me»

Child: Nobody don't like me (Esta conversación repetida ocho veces)

Parent: No, now listen carefully; «say nobody likes me»

Child: Oh! Nobody don't likes me.

Aportamos nosotros otro ejemplo, en el campo semántico, de corrección a un niño bilingüe (de 17 meses) que todavía no com-

sentido. El niño responderá, generalmente por medio de respuestas no verbales a la interpretación que el adulto expresa sobre su producción, respuestas que le permitirán, relativamente, conocer si dicha interpretación es correcta o no.

⁸ Los niños están en el Estadio I (0;9-1;6) cuando sus producciones constan de un sólo elemento y pasan al Estadio II (1;6-2;0) cuando comienzan a construir oraciones de dos elementos.

⁹ Como puede ser la ordenación de los elementos (bebe gato-el gato está bebiendo), el sentido de la entonación (no siempre existe correlación entre los tonos que dan los niños a sus producciones y los que dan los adultos aunque se puede pensar que sí que se podría encontrar una correspondencia a lo que más tarde se llamará tono afirmativo, imperativo e interrogativo)...

prende que un mismo significado tiene distintos significantes en las dos lenguas.

Niño: Dame el arkatza.

Profesor: No se dice arkatza, se dice lápiz.

Niño: No, es un arkatza.

Adulto: No, en castellano es un lápiz y en euskara arkatz bat da.

Niño: No, es un arkatza.

Según el autor, los niños no interiorizan la corrección hasta que no estén suficientemente maduros para la comprensión de dicha corrección. En concreto en el ejemplo que nosotros presentamos, el niño no ha comprendido aún —creemos también que por falta de madurez— que un mismo significado tiene significantes distintos en cada lengua.

Brown y Bellugi (1964), hablan de la práctica tan generalizada de los padres cuando hablan a sus hijos cuando éstos están aprendiendo la lengua materna, de la «ampliación» («expansión»). Considerando que las producciones de los niños nunca están fuera de contexto, y el adulto utiliza ese contexto para decidir la interpretación. Por ejemplo cuando un niño dice «Sara yogur», los padres pueden decidir entre «Sara ha comido un yogur» o «Sara comerá un yogur» pero en esta ocasión el niño está sentado en la mesa comiendo el yogur, por lo que se decidirán a decir «Sí, Sara está comiendo el yogur».

Habría muchas razones para pensar que estas ampliaciones tenían un valor como retroalimentación, pues se daban además inmediatamente después de la producción del niño. Sin embargo, Cazden y Courtney (1986), tras realizar una sesión de una hora diaria durante tres meses ampliando la producción de los niños, que ellas estudiaron, no encontraron evidencias de la utilidad de dichas ampliaciones.

Pero los resultados no son en este tipo de retroalimentación siempre concordantes. Newport, E.; Gleitman, H. Y Gleitman, L. (1977), y Cross (1977)¹⁰, han defendido que las ampliaciones permiten avanzar lingüísticamente con respecto a los que no las reciben, e incluso critican el trabajo realizado por Cazden y Courtney considerando optimista pensar que la expansión ofrecida por un experimentador pudiera sustituir a la ofrecida por una madre de manera espontánea. De las observaciones realizadas directamente con las madres concluyen los autores que cuanto más frecuentes sean estas, más rápidamente las interiorizan.

A pesar de que se podría pensar que aunque la labor de corrección de los errores en la producción oral fuera frustrante, quizá la de los errores cometidos en la producción escrita no lo fuera. Los alumnos tendrían más tiempo para estudiar las correcciones que se les hubiera hecho, de forma que incidiera en una mejor producción escrita. Con el objeto de conocer la incidencia de este tipo de intervenciones instructivas, Cohen, A. D. & Robbins, M. (1976)¹¹, tras un estudio realizado con tres estudiantes universitarios que tenían un nivel avanzado de mandarín y que asistían a clases de inglés como segunda lengua, mediante el que quisieron comprobar los efectos de la corrección del profesor a corto plazo en la erradicación de errores, aportaron pruebas a favor de que la corrección de los escritos de los estudiantes de inglés no influenció en la producción de errores. Aunque también estos autores apuntan que la no mejoría en las producciones escritas pudiera deberse al resultado de defectos en la calidad y sistematización de las correcciones. En las conclusiones del trabajo consideran necesario que siempre que se quiera estudiar

¹⁰ El trabajo de Cross se realizó con 16 niños/as de 19 a 32 meses y sus relaciones con sus madres.

¹¹ COHEN es profesor de la Universidad hebrea de Jerusalén y ROBBINS de la Universidad de California.

las consecuencias de las correcciones, éstas deberían de ser más específicas y se debería de comprobar, mediante otra persona, la adecuación de las mismas.

En esta misma línea también Fanselow (1977) y Alwright (1975) ponen en duda la calidad de algunas de las correcciones realizadas por los profesores. Argumenta que los profesores son muy imprecisos en sus clases y que los tratamientos que dan a los errores generalmente se reducen a repetir el modelo correcto más que a proveer de ayudas más adecuadas (como p.e., la de indicar precisamente en qué punto de la frase estaba el error). Este autor considera, asimismo, que un método designado para obligar al alumno a la búsqueda de sus propios recursos, para ejercitar la autocorrección, podría servirle como ayuda más favorables que la que usualmente se le ofrece. Sus observaciones les llevaron a pensar que unas correcciones más claras y sistemáticas habrían mejorado los resultados. Allwrite(1975), apoya la tesis de Fanselow y añade que una segunda apreciación emerge directamente de los estudios que se realizan en las clases y es que los profesores, no sólo son «imprecisos»-como dice Fanselow- sino que además son «inconsistentes» en el tratamiento de los errores. Añade Allwrite la necesidad de que los profesores sean conscientes de este hecho.

También Hendrickson (1978), corrigió sistemáticamente un total de 552 composiciones escritas a lo largo de seis semanas. Corrigió todos los errores realizados por la mitad de sus 34 alumnos y sólo corrigió a la otra mitad, los errores globales¹². No encontró diferencias en las producciones de los alumnos.

¹² La diferencia entre errores globales y errores locales fue propuesta por DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S., (1982). Los errores globales son aquellos que impiden o dificultan la comprensión del mensaje por ser cometidos en la utilización de la mayoría de los elementos de la estructura de la frase, p.e. «Me gusta jugar al balón pero mi hermano dice que no porque no está en la escuela». En contraste, los errores locales son errores en el uso de un ele-

Parece, por tanto, que los errores producidos por los alumnos en sus escritos pueden darse sistemáticamente, incluso en algunos casos pueden estar provocados por actitudes erróneas del profesorado, pero no podemos decir que existen evidencias objetivas, al igual que ocurre con los errores verbales, para sugerir que deberían de ser corregidos sistemáticamente.

Por tanto podíamos definir como dos grandes posturas en el tratamiento de los errores: aquella que considera que la corrección oral y escrita de los errores mejora la producción de los alumnos, y aquella que considera nula la validez de la corrección. Pero la búsqueda documental realizadas no nos había llevado a aclarar nuestras dudas. Y tampoco contribuyó a ello el análisis del tratamiento a los errores lingüísticos definido en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas habidos a lo largo de la historia, puesto que en ellos encontramos desde tratamiento basados fundamentalmente en explicaciones gramaticales (métodos gramaticales), ausencia de importancia dada a los errores lingüísticos (métodos directos), tratamiento mediante ejercicios centrados en el error (métodos estructurales), equilibrio en la tasación de las correcciones formales y naturales (métodos naturales), consideración del error como indicador exclusivo del proceso de aprendizaje e irreparablemente presente (métodos cognoscitivos) y tendencia a valorar más los métodos de corrección naturales (métodos comunicativos).

De ahí la necesidad que sentimos y posteriormente la oportunidad de seguir profundizando en este campo, y este es nuestro objeto de estudio.

mento de la estructura de la frase, pero no causan problemas de comprensión. P.e. «Si juego la tarde al balón, te lo diré.

ESTUDIO REALIZADO

Objetivo

Valorar el efecto de la corrección en la producción oral del alumnado del último curso de Educación Infantil.

Hipótesis de trabajo: si se conocen mediante la prueba de evaluación «Makilakixki» aplicada en diciembre, los errores lingüísticos (dominio morfosintáctico) cometidos por los alumnos al comienzo del Último Curso de Educación Infantil y concretada la labor didáctica en la corrección de dichos errores, se obtendrán mejores resultados en la adquisición morfosintáctica del euskara al final del Curso, que si éstos se ignoran.

Metodología de trabajo

Se trata de un diseño experimental. A los profesores de los niños evaluados en Diciembre, los del Grupo 1, se les informó de los errores gramaticales cometidos en la prueba tanto por cada uno de los niños como por la generalidad de la clase. Estos profesores tenían un espacio de seis meses para corregir estos errores, para lo cual podían utilizar diversos tipos de sistemas de corrección así como un material didáctico estructurado y sistematizado (cuentos, juegos, poemas, canciones...) que se les ofreció, que permitía fácilmente ser integrado o compaginado con la programación general del curso.

El fin de esta primera evaluación de Diciembre era que los profesores concretaran su labor didáctica en la corrección de estos errores. Al final del Curso, en Junio, este alumnado fue evaluado de nuevo con la misma batería utilizada en Diciembre.

A los profesores de los niños no evaluados a comienzo de curso, evidentemente no se les transmitía la información de los errores que sus alumnos hubieran cometido en la prueba (puesto que no se les había pasado la misma) y aplicaban la programación general del curso sin modificaciones.

Muestra

Para el estudio hemos tomado una muestra total de 2256 sujetos. 1.631 niños fueron evaluados en Diciembre y Junio y comparamos sus resultados con los de 625 niños no evaluados en Diciembre y por tanto no sometidos a la corrección de los errores que sobre la prueba hubiesen cometido.

El total de las clases (y por lo tanto de los niños) trabajaba con la misma programación (programa diseñado por la Confederación de Ikastolas para la Educación Infantil «Haurtxoa» y editado por ELKAR) Aunque los profesores del grupo evaluado en Diciembre pudieron, en el caso de verlo necesario, modificar la misma en base a los errores a corregir. Los datos fueron recogidos en Junio y Diciembre de los años 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994 y 1995 en Guipúzcoa, Vizcaya, Álava y Navarra.

Observaciones realizadas en las clases

Tuvimos curiosidad por comprobar si realmente tras la prueba de Diciembre los profesores habían aumentado el número de correcciones realizadas a sus alumnos, así como si en caso de que efectivamente se viera un aumento, si éste se daba solamente en las sesiones intensivas de lengua o si también se daba en el trabajo de las otras áreas curriculares (sesiones extensivas de lenguaje). Nuestras observaciones concluyeron de la siguiente manera:

Errores gramaticales cometidos en las **sesiones intensivas**¹³:

Antes de la prueba

Errores cometidos: 62

Errores corregidos: 33

Porcentaje corregido: 54%

Después de la prueba

Errores cometidos: 55

Errores corregidos: 37

Porcentaje corregido: 67%

¹² Hemos tomado estos datos en observaciones directas de 10 sesiones intensivas de lenguaje en 10 clases diferentes. Cada sesión tenía una duración de 1,30 horas. Los datos fueron tomados 20 días antes y 20 días después de la prueba sin que el profesor supiera la razón clara de nuestra presencia en el aula.

Errores gramaticales cometidos en las **sesiones extensivas:**

Antes de la prueba	Después de la prueba
Errores cometidos: 46	Errores cometidos: 49
Errores corregidos: 11	Errores corregidos: 18

Porcentaje corregido: 25%	Errores corregidos: 38%

Por lo tanto, efectivamente, los profesores habían aumentado el número de correcciones tras conocer los resultados de la prueba, presentaban una tolerancia menor de los errores y estaban atentos a su corrección utilizando tanto sistemas de retroalimentación de diversos tipos como aislando los errores para desarrollar sobre ellos programas de corrección.

El registro de las observaciones nos ha permitido comprobar asimismo lo siguiente:

1.— Los profesores corrigen más errores en las sesiones intensivas de lenguaje, enfocadas a la enseñanza lingüística, que en las sesiones extensivas del lenguaje, el lenguaje como vehículo de comunicación, que se fijan más en el contenido del mensaje. Ello nos confirma los principios sugeridos por Hendrickson: cuando la instrucción está enfocada en la forma, las correcciones se dan más frecuentemente.

2.— Los profesores que habían sido informados de los resultados de la prueba de Diciembre, habían aumentado tanto en las sesiones intensivas del lenguaje como en las extensivas, el porcentaje de errores corregido.

Las formas de corrección variaban bastante. Desde aislamiento de errores para trabajo posterior de los mismos, repeticiones, ampliaciones, cuestiones realizadas con énfasis...

Instrumento

En el año 1983 creamos la prueba «Makilakixki»¹⁴ bajo la dirección de un profesor de Educación Infantil de la Ikastola de Martutene, Mikel Prieto¹⁵. El objetivo de la prueba, era el de definir el nivel gramatical del lenguaje oral de los niños y niñas de cinco años, tanto el de aquellos que tenían el euskara como lengua materna como el de aquellos que no sabiendo nada de euskara a los tres años, habían iniciado su aprendizaje en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

El objetivo de esta prueba de aplicación individual, y esto conviene decirlo desde el principio, no es el de evaluar el euskara en todas sus dimensiones. Una prueba basada en un cuento y en una situación de preguntas-respuestas no mide sino algunos aspectos de todas las posibles utilidades de una lengua. Esta prueba podríamos decir que vale sobre todo, para evaluar el dominio morfosintáctico del sujeto analizado, aunque es evidente que numerosas aptitudes van a influir en el resultado: capacidad narrativa y de razonamiento, memoria, capacidad de concentración... Pero una lengua tiene otras posibilidades difícilmente aflorables por esta prueba como pueden ser la capacidad lingüística para expresar su autoafirmación, para prever sucesos, para dirigir hechos, para aconsejar, para describir... Para la medición de esos dominios existen otras posibilidades más apropiadas que la de situarse ante un cuento previamente estructurado. Es por esta razón por la que hemos dirigido la prueba hacia la medición de un aspecto lingüístico: el dominio morfosin-

¹⁴ La prueba Makilakixki no está editada pero sí recogida en MI Tesis Doctoral MENDIZABAL (1995)

¹⁵ Mikel PRIETO, realizó un interesante estudio basado en un registro diario del lenguaje de los niños de 5 años con anterioridad a la creación de la prueba «Makilakixki». Llamado «Extubat», que sirvió para definir con bastante exactitud la estructura morfosintáctica del lenguaje de los niños de 5 años y que dio pie a este proyecto.

táctico de la lengua, y es precisamente en consideración a ese aspecto como hemos elegido las preguntas, como hemos planteado los criterios de corrección.

Un problema capital para el estudio que nos interesa ha sido, la elaboración de la escala de medición. La labor de selección de los conceptos más importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua así como una depuración y limitación de los mismos por miedo a alargar indebidamente la escala, supuso una difícil tarea.

Como en cualquier sistema de clasificación conceptual, las categorías deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes. A lo largo de varios años acomodamos la prueba, buscando las mejores oportunidades para la provocación de los conceptos a evaluar, modificando las preguntas con el objeto de limitar el contexto obligatorio de respuesta... En definitiva, sometiéndola a múltiples variaciones hasta considerarla definitiva.

Por fin, en 1988 dimos por definitiva la prueba. Nos permitía evaluar un total de 34 aspectos morfosintácticos en 33 preguntas (6 sufijos, 15 tipos de oraciones compuestas y 13 declinaciones).

A la hora de decidirnos por un cuento quisimos optar por alguno que estuviera basado en historias y leyendas del bagaje cultural del País Vasco. A su vez debíamos optar por uno que permitiera una rápida memorización del argumento.

El cuento «Makilakixki», reunía las dos condiciones. Escrito por el Maestro antropólogo Joxe Miguel Barandiaran, se trataba de un cuento contado en el año 1921 por Felipe de Apalategi, del caserío Munduate, en Ataún que recogía bien diversos valores de nuestra cultura.

Por otra parte, la historia de un engaño se repite en los tres hermanos por lo que, la memorización de las situaciones no presentaba grandes dificultades para los niños de cinco años.

El cuanto a la argumentación tanto el significado de la trama,

como del hecho de que el pequeño de los tres hermanos resuelva la situación, responde a esquemas habituales de cuentos infantiles.

Utilizamos para la prueba la edición de ELKAR aunque tuvimos que adaptarla por las siguientes razones:

1.— El texto necesitaba una adecuación a la vida social actual. Los niños podían tener dificultades para la comprensión de ciertos conceptos inusuales actualmente como «morroi»¹⁶.

2.— Necesitaba asimismo de una simplificación del léxico, adecuándolo a la edad.

3.— Finalmente era necesario reescribir el texto para adecuarlo a las preguntas morfosintácticas que se querían formular, sin apartarse de la relación con las imágenes de la edición de Elkar (dibujos realizados por Jesus Lucas).

La recogida de datos se realizó por un grupo de profesores —uno por cada Centro— que no siendo tutores del alumnado asistió a un curso que realizamos de formación gracias a la colaboración de la Confederación de Ikastolas. El conocimiento de euskara de dichas personas estaba avalado por sus Certificados de Aptitudes de Euskara.

Se siguieron con exactitud las instrucciones para que los datos recogidos de los niños y niñas, fueran válidos y fidedignos.

Se compararon las distribuciones de frecuencias de los datos recogidos por cada encuestador, y se comprobó que no había diferencias significativas entre ellas. Las diferencias encontradas eran atribuibles al colectivo y se apartaban en la dirección esperable.

Se valoró la corrección gramatical en las respuestas de los niños y niñas, independientemente de la coherencia del mensaje.

Se pasó la prueba a todos los niños/as de la clase, de no ser a

¹⁶ Morroi significa mozo de caserío.

alguno que presentando un gran retraso, estuviera imposibilitado a hacerlo.

No se recogió la medición del verbo, por la dificultad que conlleva encontrar en una prueba de este estilo, situaciones tan diversas como para realizar un registro interesante. Tampoco se midió la comprensión sino la expresión.

La prueba fue traducida a los diferentes euskalkis (dialectos del euskara), con el fin de que tanto el texto utilizado como las preguntas formuladas se realicen en el euskara correspondiente a cada lugar. Los cambios se realizaron con anterioridad a la evaluación y fueron aceptados por el equipo de encuestadores.

Se acordaron los criterios de corrección de cada una de las respuestas en el grupo de evaluadores antes de pasar la prueba y se evaluaron las respuestas recogidas no previstas en estas reuniones una por una. Asimismo se decidimos que la respuesta correcta tendría una puntuación de 2 puntos, la incorrecta de 0 puntos, y 1 punto aquellas contestaciones que siendo correctas, tenían un grado de simplicidad mayor que las puntuadas por dos puntos (p.e. ante una pregunta temporal la respuesta de un adverbio frente a la de una oración compuesta).

La prueba de medición morfosintáctica «Makilakixki», se diseñó ante la falta de otros instrumentos de medición para la Educación Infantil.

La única prueba existente en el mercado, EABHEM, de G. Ajuuria, J. Ibarra y J. Sierra, para esta Etapa Educativa, no se ajustaba a las características de nuestro estudio. Este test consta de tres subpruebas diseñadas para evaluar la Comprensión Oral del euskara, que resultaban demasiado sencillas para la generalidad de nuestros sujetos, y dos subpruebas para medir la Expresión Oral, la primera de las cuales exigía igualmente, un dominio de léxico y estructuras demasiado simple y la segunda, que mide la producción oral del niño por

medio de una historieta, no se ajustaba a las necesidades de nuestro estudio.

Procedimiento de análisis de la información

El tratamiento estadístico se realizó mediante el programa SPSS, un paquete estadístico de amplio espectro de aplicación muy utilizado en este tipo de investigaciones. Nos parecía que constituía hoy por hoy una solución adecuada en el campo de sus competencias gracias al abanico de posibilidades de análisis y utilidades varias que brinda, así como a la potencia con que los resuelve.

Resultados estadísticos

En el análisis comparamos los resultados en Junio del grupo1 (1.631 niños evaluados anteriormente en Diciembre con la misma prueba Makilakixki y sometidos a la corrección de errores realizados en la misma), con los del grupo 2 (625 niños evaluados sólo en Junio y que han seguido la programación general «Haurtxoa» sin concretar la labor didáctica en los errores que cometían los alumnos, y que no fueron identificados en Junio)

T-TEST/GROUPS EUSKNOVI (1,2)/VARIABLES EUSKERA.

Independent samples of EUSKNOVI Evaluado en Diciembre.

Group 1: EUSKNOVI EQ 1 (Evaluado) Group 2: EUSKNOVI EQ 2.(No evaluado)

t-test for: EUSKERA Euskera en Junio.

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	1631	49.7137	11.347	.281
Group 2	625	49.0288	11.175	.447

Pooled Variance Estimate Separate Variance Estimate

F	2-Tail Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.03	.654	1.29	2254	.198	1.30	1146.00	.195

Los resultados **no nos han permitido confirmar** nuestra hipótesis ya que hemos podido comprobar que no existen diferencias significativas en la adquisición gramatical del euskara según se conozcan o no los errores cometidos por los alumnos al comienzo del último curso de Educación Infantil. Por lo tanto no se produce un efecto significativo de mejoramiento de los resultados el hecho de que los profesores puedan concretar su labor didáctica en dichos errores.

En síntesis

A lo largo de la historia de los diversos métodos de enseñanza de las lenguas hemos podido comprobar que se han dado diferencias en el tratamiento de los errores lingüísticos que cometen los alumnos en el proceso de adquisición de las lenguas.

No parece por tanto clara la valoración de los efectos de la corrección en las investigaciones. Muchos autores consideran simplemente la cantidad y calidad del input comprensible como beneficio que la instrucción puede ofrecer al alumnado. Otros, sin embargo, consideran las correcciones y las cuestiones (formas diversas de pedir una nueva respuesta) así como las explicaciones formales, como fuentes de efectos positivos aunque más de uno considera que la corrección da efectos porque los alumnos lo esperan (Horner, D, 1988).

Por los resultados de nuestro trabajo, tendríamos que situarnos en la primera de estas posiciones. Aunque podríamos, en principio, estudiar la posibilidad de mejorar la corrección de transmisión de contenidos, pues en las observaciones realizadas en nuestras clases de inmersión hemos podido comprobar sobre este último particular, que muestran ser poco sistemáticas, realizadas a menudo con poco orden, lo que podría anular también su valor.

Pero no olvidemos que nuestra investigación se ha centrado en niños de cinco años, niños que todavía no han fosilizado la mayoría

de sus errores ni tratándose del aprendizaje de la primera lengua, ni tratándose del de la segunda. Sus errores son en general debidos al desarrollo madurativo y al ambiente lingüístico que les rodea. Y se trata además de una edad en la que la capacidad de los niños de captar información de una situación experimental es muy grande.

La enseñanza de lenguas se encuentra en un buen dilema: por una parte si los profesores corrigen los errores de los alumnos corren el riesgo de que el desarrollo de la comunicación pueda ser interrumpido o imposibilitado. Pero si los profesores no corrigen los errores la posibilidad de realizar conexiones entre formas y funciones podríamos pensar que pudiera quedar reducida, y por otra parte parece que los otros alumnos de la clase que han podido entrever el error y que necesitarían de la confirmación de alguien de que efectivamente se ha cometido un error, se quedarían sin la confirmación de su sospecha..

De acuerdo con Swain, 1987 la solución estaría en proporcionar al estudiante de motivación suficiente para «utilizar el lenguaje con precisión, coherentemente y apropiadamente tanto al escribir como al hablar ante un público real» (p.340). La preparación del material para ello supondrá normalmente «un proceso de revisión y edición y un compromiso con los errores libres. La corrección de errores no significa que tengamos que volver a un rígido y autoritario modelo, sino que tenemos que ayudar al alumno a que no se quede satisfecho hasta que precise con la lengua exactamente aquello que quiera comunicar para lo cual le ayudaremos a elegir las formas lingüísticas más apropiadas. Estamos de acuerdo en lo puntualizado por Swain y Carroll, 1987 en el sentido de que la ventaja que pueden tener este tipo de instrucción es que no requiere ningún material especial. Simplemente requiere proveer a los estudiantes con la gramática y el vocabulario que necesitan para expresar las ideas que tienen en mente.

Aportaciones para la mejora de la enseñanza de lenguas.

Tras el estudio realizado sobre la corrección de errores, el análisis de literatura existente y la experiencia desarrollada durante años en aulas de Educación Infantil, nos atrevemos a concluir el artículo con aportaciones que a nuestro entender mejorarían la enseñanza de las lenguas:

1.— Olvidarnos de producir y utilizar material no contextualizado con el único objetivo de enseñar o de corregir una forma lingüística, por las siguientes razones:

Porque hemos comprobado que su validez es muy limitada.

Porque impide a menudo que la comunicación sea fluida, perdiéndose el contenido e interés de lo que se quería comunicar a causa de una interrupción inoportuna.

Como ejemplo, estudiemos esta conversación mantenida entre una profesora y uno de sus alumnos de seis años¹⁷:

Ikaslea: Behia bat ikusi dut.

Irakaslea: Ez da esaten behia bat, behi bat baizik. Behi bat ikusi dut.

La reacción del alumno fue instantánea. Se puso a jugar con el primer juguete que encontró a su lado perdiendo totalmente el interés por comunicar el sorprendente suceso de que en los jardines de la escuela hubiera visto una vaca.

Nos hubiese gustado mucho escuchar una conversación desarrollada al estilo de la siguiente¹⁸:

Ikaslea: Behia bat ikusi dut.

Irakaslea: Behi bat ikusi duzula?, non?

¹⁷ La traducción sería: Alumno: He visto la una vaca. Profesor: No se dice la una vaca sino una vaca.

¹⁸ Profesor: ¿Qué has visto una vaca? ¿Dónde?. Alumno: Ahí atrás. Profesor: ¿Dentro de la escuela?. Alumno: No, en el patio de juego. Profesor: ¿Cómo es?. Alumno: Gorda, gordísima. Profesor: ¿No será una vaca negra y blanca?. Alumno: Sí, negra y blanca. Profesor: Creo que es la del caserío Zaldibi. Vamos a ver qué es lo que podemos hacer. Alumno: Sí, vamos rápido.

- Ikaslea: Hor atzean.
Irakaslea: Ikastola barruan?
Ikaslea: Ez, jolaslekuan.
Irakaslea: nolakoa da?
Ikaslea: Lodi lodia
Irakaslea: Ez da izango ba behi beltz eta txuri bat.
Ikaslea: Bai, beltza eta txuria.
Irakaslea: Zaldibi baserriko behia dela uste dut. Goazen ba ea zer egin dezakegun ikustera.
Ikaslea: Bai goazen azkar.

La primera intervención de la profesora en esta última conversación, supone una corrección discreta. Hay quien puede opinar que el alumno quizás no haya intuido el error que ha cometido, incluso que no se ha percatado de la corrección que se ha realizado de su primera comunicación. Nosotros consideramos que a esta edad los niños tienen una capacidad muy importante de sacar conclusiones lingüísticas de cualquier situación experimental, una prueba de ello es que los niños como vemos en nuestra investigación, al finalizar la Etapa Infantil conocen prácticamente todas las estructuras básicas del euskara incluso cuando esta lengua representa su segunda lengua y ha tenido su primer contacto con ella a los tres años recién llegado a la escuela. Esta progresión tan sumamente rápida sólo se puede dar en mentes tan capacitadas como las de los niños en sus primeros años de vida.

El error cometido por el alumno era un error local, no dificultaba la comprensión del mensaje. Y así como algunos autores consideran fundamental la distinción entre «errores» y «equivocaciones» a la hora de determinar qué es lo que se debe corregir (Corder, 1981 y Lee, 1989), nosotros consideramos asimismo que es fundamental la distinción definida por Dulay, Burt y Krashen en 1982 (mencio-

nada anteriormente en este trabajo) entre errores globales y locales a la hora de decidirse por la corrección. Los errores globales se deben de «corregir» o mejor dicho quizás «dirigir» hacia una aclaración del significado del mensaje que se quiere transmitir terminando quizás por una correcta transmisión del mensaje por parte del profesor. Los errores locales, sin embargo, son errores que exigen mayor prudencia por parte del profesor a la hora de tratarlos. Tamiyama, 1980, encontró que los hablantes nativos juzgan más severamente los errores globales que los locales. Así omitir un determinante o conector necesario era más serio que elegir uno incorrecto.

Y como se verá, estamos transmitiendo la idea de que a esta edad y siempre considerando la edad de los niños, los únicos errores que debemos de considerar son aquellos referidos a la equivocada transmisión del mensaje. El trabajo de la forma separado que la comunicación nos parece ciertamente inapropiado.

2.— La claridad de la instrucción y de la comunicación, es importante, debemos poner, por lo tanto, una buena atención sobre la misma.

3.— Potenciar desde bien pequeños la autonomía del aprendiz, aprendiendo a tomar consciencia de cuáles son sus propias estrategias de aprendizaje, y cuáles son las más idóneas en cada caso (Fernández, 1996). Se trata de ir dando protagonismo progresivamente al alumno para que vaya definiendo cuestiones sobre qué y cómo aprender. Ello cambia el papel del profesor en el sentido de que le exige adaptar la enseñanza a las necesidades y formas de aprender de cada sujeto y del grupo de alumnos. Se trata de ir enseñando a aprender.

4.— Reflexionar sobre el papel del profesor de lenguas que como hemos dicho antes pone el énfasis en fomentar la autonomía en el aprendizaje y en los procesos de aprender a aprender. Apoyamos a descripción de Fernández, S. (1996:10) Cuando define la labor profesional de la siguiente manera:

«El profesor no es ya la enciclopedia que responde y explica todas las dudas y corrige los errores, ni el que decide lo que se hace y cómo se hace, ni el que tiene la última palabra; es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por lo que han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despejándose del libro de texto y de sus prácticas habituales...»

5.— Estudiar la combinación ideal de trabajo intensivo (analítico) y extensivo (experimental) de la lengua. Probablemente la conclusión a la que llegó Spada, 1987, en un estudio comparativo entre grupos expuestos a diferentes tipos de instrucción, al no encontrar diferencias estadísticamente significativas en los resultados, su exposición fue muy razonable aunque no excesivamente novedosa: Es necesario poner atención tanto en la forma como en el contenido de la lengua. No sería suficiente trabajar sólo cualquiera de los dos aspectos para el desarrollo de las destrezas de comunicación oral.

Los dos son necesarios para el desarrollo de las destrezas comunicativas. Y decimos que no es novedoso puesto que la necesidad de mezclar las oportunidades de comunicarse y de aprender han sido largamente reconocidas. La combinación de las dos actividades es importante, pero sin olvidar que las dos son mezclables, disolubles, es decir, que no debemos de tener la sensación de que cuando estamos realizando una de ellas, dejamos totalmente aparte la otra. Cuando estamos sumergidos en una actividad comunicativa, las habilidades innatas del alumno para ir ajustando su sistema lingüístico propio y el sistema de la lengua están en perfecto funcionamiento. Es capaz en muchas ocasiones de saber que ha cometido un error incluso aunque no se le haya corregido. Es a su vez capaz de encontrar expli-

caciones, en un ambiente natural, a dudas sobre la forma del lenguaje que se está utilizando, se le ofrece la posibilidad de escuchar estructuras y vocabulario que quizás él mismo no utiliza... A su vez, cuando estamos trabajando la forma del lenguaje, analizando una regla o incluso un error, procuraremos no sacar de contexto el motivo de análisis de manera que el alumno no deje de relacionar la forma con posibles aplicaciones en situaciones comunicativas. Realizaremos a su vez el análisis utilizando la L2 de tal manera que a su vez se están utilizando conceptos, expresiones y significados necesarios para comunicarse.

6.— Utilizar cuestiones referenciales para estimular al alumno a expresar con precisión lo que su mente pretende utilizando los procedimientos lingüísticos que conoce, pero cuidando el filtro afectivo que tan importante es para la relación entre profesor alumno. Es decir, creemos que tiene importancia el que el alumno en ningún momento se sienta ridiculizado por haber expresado erróneamente un mensaje o haber cometido un error lingüístico.

7.— Permitir al alumnado participar activamente en la comunicación de la clase sin obligarlos a producir hasta que no se sientan preparados para ello. Los alumnos avanzados puede que tengan necesidad de extender el uso de la lengua.

8.— No rescindir el uso de la lengua —hablamos sobre todo del aprendizaje de la segunda lengua—, al único contexto de la clase procurando aumentar sus posibilidades en diversos entornos sociales en los que el tratamiento de los errores va a ser diferente.

9.— Procurar diferenciar los errores evolutivos de los errores de interlenguaje. Importancia que fue subrayada por Krahnke y Christison, 1983.

10.— Sin olvidar que es de mala educación interrumpir la comunicación. Por lo que habría que buscar el momento y la manera de transmitir el feedback sin cometer este «error educativo».

Como consecuencia esperamos que cada vez un mayor número de profesores vayamos rompiendo la dependencia que durante tantos años hemos sufrido con la forma de la lengua y busquemos sistemas de potenciación de la comunicación en las clases así como fórmulas más flexibles para tomar decisiones sobre lo que cada uno puede hacer en su aula, superando la dificultad que una programación basada en la enseñanza de estructural lingüísticas y la corrección de errores impone.

OBRAS CITADAS

- Allen, P., Frohlich, M. & Spada, N.** (1984). «The communicative orientation of language teaching: An observation scheme». In J. Handscombe, R. Orem & B. Taylor (ed) ON TESOL'83. *The Question of Control*. Washington DC: TESOL.
- Aller, C. Gonzalez, M. D.** (1998). *Cuentos y juegos de los primeros trazos*. Quercus. Madrid.
- Alwrite, R. L.** (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In **M. Burt** and **H. Dulay** (ed.), *New Directions In Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education* (pp. 96-109), Washington, D.C.: TESOL.
- Baars, B.J.** (1992b). The many uses of error: twelve steps to a unified framework. In B.J. Baars (ed.), pp.3-32.
- Baralo, M.**(1997). *Errores y fosilización* Universidad de Antonio de Nebrija.
- Brown, R. & Bellugi, U.** (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review* 34: 133-51.
- Carl, J.** (1998) *Errors In language learning and use: exploring errors analysis*. 1st. ed. London: Logman.
- Carrol, S, Roberge, Y. Swain, M.** (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalization *Applied linguistics* VOL 13 N°2: 173-198.
- Cathcart, R. & Olson, J.,** (1976). Teachers'and students' preference for correction of classroom conversation errors. In J. Fanselow & R. Crymes (ed), On TESOL'76. (41-53). Washington, D.C.
- Cazden, Courtney, B.** (1986). Classroom discourse. In M.C. Wittrock, ed. *Handbook of research on teaching*, (432-463). New York: Mac Millan.

- Cohen, A. D. & Robbins, M.** (1976). Toward assessing inter-language performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics and learners' explanations. *Language Learning* 26: 54-66.
- Cook, V. J.** (1991). *Second Language Learning and language teaching*. Edward Arnold, London.
- Corder, S. P.** (1967). The significance of learners' errors. *The International Review of Applied Linguistics* 5:161-9.
- Corder, S. P.** (1975). Error Analysis, Interlanguage, And Second Language Acquisition. *Language Teaching And Linguistics: Abstracts* 4, P.213.
- Cross, T.** (1977). Mother's speech Adjustments: The contribution of selected child listener variables. In C. Snow And C. Ferguson (Ed) *Talking To Children*. (Pp.151-88) Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C.** (1977a). A Descriptive Model of Discourse In the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning* 27: 29-46.
- Chenoweth, N.** (1983). Ann, Richard R. Day, Ann E. Chun, And Stuart Luppescu. Attitudes and preferences of nonnative speakers to corrective feedback. *Studies In Second Language Acquisition* 6: 79-87.
- Chomsky, N.** *Linguistic Theory*. Selected Readings P.147.
- De La Torre, S.** (1996). *Cómo aprender de los errores En la enseñanza de la lengua. Educación Secundaria Obligatoria*. Edit. Escuela Española S.A. Madrid.
- Dulay H. C. & Burt, M. K.** (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23: 245-58.
- Dulay H. C. & Burt, M. K. & Krashen, S.** (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Fanselow, J.** (1977b). The Treatment Of Error In Oral Work. *Foreign Language Annals* 10: 583-93.
- Fernández, S.** (1997). *La interlengua y el análisis de errores*. Madrid, Edelsa.
- Hendrickson, J. M.** (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. In: *Modern Language Journal* 381-92.
- Holley, F. & King, J.** (1971). Imitation and correction in foreign language learning. *Modern Language Journal* 55:8.
- Horner, D.** (1988). Classroom correction: is it correct?. *System*, Vol.16, Nº2, P.288.
- Hubbard, E.H.** (1996). Errors in court: A forensic application of error analysis. In H. Kniffka (Ed.) *Recent developments in forensic linguistics: Proceedings of the 3.Rd congress of the International Association for Forensic Linguistics*. Peter Lang, Fanckfurt.

- Hugues, A. & Lascaratou, C.** (1982). Competing criteria for error gravity. *Elt Journal* 36, P.175.
- James, C.** (1994b). Don't shoot my dodo: On the resilience of contrastive and error analysis. *International Review Of Applied Linguistics*. Vol.32, N°3: 179-200.
- James, C.** (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis* Carl James- London: Longman.
- Johnson, K.** (1998). Mistake correction. *English Language Teaching Journal* Vol.42, N°2:89-97.
- Kasper, G. Kellerman, E.** (1997). «Introduction» In G. Kasper And E Kellerman (Ed) *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives* (Pp:1-13). London. Addison Wesley Longman.
- Krahnke, K. & Christison, M.A.** (1983). Recent language research and some language teaching principles. *Tesol Quaterly* 17, P.625.
- Krashen, S.** (1983). Newmark's «Ignorance Hypothesis» And Current Second Language Acquisition Theory. In S. Gass And L. Sellinker, (Ed). *Language transfer in language learning*, (Pp.135-153). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S.** (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow. Longman.
- Krashen, S. & Terrell T.** (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Pergamon And Alemany Press.
- Lado, R.** (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University Of Michigan Press.
- Lee, W.** (1989). Dealing With Errors: Wath is the classroom teacher to do? In *Error in foreing languages; Analysis And Treatment* (P.40). Edited By Reinhold Freudenstein.
- Lennon, P.** (1991). Error: Some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*. Vol. 12 N°2: 180-96.
- Littlewood, W.** (1981). *Communicative language teaching*, C.U.P. *Hizkuntz Ira-kaskuntza Komunikatiboa*. Edit. Habe, Itzulpen Saila (1986).
- Littlewood, W.** (1984). *Foreing And Second Language Learning. Language Acquisition Research And Its Implications For The Classroom*. Edt. Cambridge University Press.
- Lucas, E.** (1975). Teachers'reacting Moves Following Errors Made By Pupils In Post-Primary English As A Second Language Classes In Israel. M. A. Thesis, School Of Education, Tel Aviv University. (Referencia Tomada De Chaudron,

- C. (1988). *Second Language Classrooms. Research On Teaching And Learning*. Cambridge Applied Linguistics. P.137.
- Mc Cretton, E. Rider, N.** (1993). Error Gravity And Error Hierarchies. *International Review Of Applied Linguistics* Vol.31 N°3: 177-88.
- Mac Farlane, J.M.** (1975). Focul Analysis. In R.L. Alwright, Essex: University Of Essex, Department Of Language And Linguistics.
- Mc Neill, D.** (1966). Development Psycholinguistics. In Smith, F. Y Miller, G.(Ed) *The Genesis Of Language: A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, Mass Mit Press.
- Mendizabal, A.** (1995). *Factores relevantes en la enseñanza aprendizaje del euskara En La Educación Infantil*. Tesis Doctoral No Editada.
- Newport, E.& Gleitman, H.& Gleitman, L.** (1977). Mother, i'd rather do my self: Some effect and non-effects of maternal speech style. In C.Snow And C.Ferguson (Ed), *Talking to children*. (Pp.100-149). New York: Cambridge University Press.
- Nickel, G.** (1992). «Contrastive» Versus «Non-Contrastive» Errors: a controversy in error analysis. *South African Journal Of Linguistics*. Vol.10.Nº 4 Pp. 229-234.
- Nystrom, N. J.** (1983). Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback. In H. W. Selinger And M. H. Long, Ed. *Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition*, (Pp. 169-188). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Parkinson De Saz, S.M.** (1984). *La lingüística y la enseñanza de las lenguas: Teoría y práctica*. Madrid: Empeño.
- Penadés, I.** (1999). *Lingüística contrastive y análisis de errores*. Edit. Edinumen. Madrid.
- Plann, S.** (1977). Acquiring a second language in an immersion classroom. In H.D. Brown, C.A. Yorio And R.Crymes (Ed), *Teaching sand learning english as a second language: Trends In Research and Practice*. (213-25) Washington, D.C.:Tesol.
- Poulisse, N.**(1997). Slips of the tongue and their corrections In L2 Learner Speck: methalinguistic awareness and second language adquisition. In H.W. Dechert (Ed.),*Metacognitions And Secons Language Acquisition* Multilingual Matters, Clevedon.
- Richards, J.C. & Stenson, N.** (1972). Error analysis, new frontiers in second lan-

- guage learning (P.41), Edited By Jonh H. Schuman And Nancy Stenson, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Rottenberg, D.**(1995). Los errores ¿considerarlos o reprimirlos?, *Modern Sprak, 1*, Pp.96-106.
- Schmitt, N.** (1993). Comparing native and nonnative teachers» Evaluations of error seriousness. *Japanese Association of Language Teachers: Journal* Vol 15, N°2: 181-91.
- Selinker, L.** (1971). *The Psychologically relevant data of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L.** (1972). *Interlanguage* Iral, Vol. X/3, Published By Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Spada, N.** (1987). Relationships between instruccional differences and learning outcomes: A Process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics* 8, 137-55.
- Swain, M.** (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass And C. Madden (Ed). *Input In Second Language Acquisition* (P.235-253). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M.** (1987). The case for focused input: Contrived but authentic. In B. Harley Et Al. *The Development of Bilingual Proficiency: Final Report, Volume Ii*.
- Swain, M. & Carroll, S.** (1987). The Inmersion Observation Study. In B. Harley Et Al. *The Development of Bilingual Proficiency: Final Report, Volume Ii*.
- Tamiyama, M.** (1980). Grammatical errors and communication breakdown. *Tesol Quaterly* 14, P.40.
- Turton, N.D.** (1995). *Abc of common grammatical errors: For leaners and teachers of english* Macmillan Educationeal, London And Basingstoke.
- Vázquez, G.** (1999). *¿Errores? ¡ Sin Falta!* Edelsa. Grupo Didascalía, S.A. Madrid.
- Vigil, N. A. & Oller, J.** (1976). Rule Fossilization: A tentative model. *Language Learning* 26: 281-295.
- Webb, B. & Wheeler, P.** (1984). Error tolerance. *Tesol France News* 5, P.13.
- Wren, D.** (1982). A case study of the treatment of oral errors. *Selected Papers In Tesol 1*, 90-103. Monterey, Ca.: Monterey Institute Of International Studies.
- Zamel, V.** (1981). Cybernetics: A model for feedback behavior of teachers. *Journal of Education Research* 62: 147-150.