

INCIDENCIA DE LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN EL DESARROLLO
DE LAS DESTREZAS PRODUCTIVAS DE ESTUDIANTES ECUATORIANOS DE
PREGRADO DE LA CARRERA DE INGLÉS

RESUMEN EN ESPAÑOL

Sandra Mariana Guevara Betancourt



Luisa María González Rodríguez y Amanda Ellen Gerke, profesoras doctoras del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca,

CERTIFICAN:

Que la Tesis Doctoral titulada “Incidencia de la Corrección de Errores en el Desarrollo de las Destrezas Productivas de Estudiantes Ecuatorianos de Pregrado de la Carrera de Inglés”, que se presenta para optar al grado de Doctor por la Universidad de Salamanca, ha sido realizada por **Sandra Mariana Guevara Betancourt**, con D.N.I. 1002503520, Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Idiomas por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Máster en Filosofía y Letras Especialidad Enseñanza de Inglés por la Universidad de Greensboro en Estados Unidos, bajo nuestra dirección en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca. Consideramos que reúne, a nuestro juicio, los requisitos necesarios por lo que autorizamos su presentación para ser evaluada.

Y para que así conste, a efectos legales, expiden el presente certificado en

Salamanca, a 24 de enero de 2022

Fdo. Dra. Luisa María González Rodríguez

Fdo: Dra. Amanda Ellen Gerke

Índice	
RESUMEN EN INGLÉS	ii
RESUMEN EN ESPAÑOL	iii
DEDICACIÓN	v
AGRADECIMIENTOS	vi
ÍNDICE	vii
LISTA DE TABLAS	x
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE TÉRMINOS	xiii
Capítulo 1. Introducción	1
1.1 Contexto de la investigación	4
1.2 Planteamiento del Problema	8
1.3 Estructura del Estudio	10
PARTE I Marco Teórico	13
Capítulo 2. Enseñanza de idiomas y corrección de errores	14
2.1 Errores y equivocaciones	16
2.2 Análisis contrastivo	19
2.2.1 Transferencia del idioma	20
2.2.2 Cronología de la transferencia de idiomas	21
2.2.3 Tipos de transferencia	25
2.3 Análisis de errores	29
2.4 Interlengua	33
2.4.1 Desarrollo de la interlengua	34
2.4.2 Aspectos que influyen en la interlengua	38
2.5 Fossilización	41
2.5.1 Razones para la fossilización	44
2.6 Retroalimentación	47
2.7 Corrección de errores en destrezas productivas	56
2.7.1 Métodos de corrección de errores en la producción escrita	66
2.7.2 Técnicas de corrección de errores para la producción oral y escrita	70
2.7.3 Estrategias para la corrección de errores en la producción oral	75
2.8 Taxonomías del error	80
2.8.1 Error basado en la categoría lingüística	82

2.8.2 Error basado en la categoría de superficie	83
2.8.3 Error basado en análisis comparativo	85
2.8.4 Error basado en el efecto comunicativo	87
Capítulo 3. El impacto de la lengua materna en las destrezas productivas y los errores de L2	89
3.1 El uso de la lengua materna en el aula de L2	90
3.1.1 Pronunciación en L2	91
3.1.2 Gramática en L2	94
3.1.3 Vocabulario en L2	98
3.2 El rol de la producción lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera	100
3.2.1 La función de aviso de la salida	101
3.2.2 La función metalingüística de la salida	102
3.2.3 La función de prueba de hipótesis de la salida	103
3.3 Destrezas productivas del idioma inglés y producción de errores	104
3.3.1 Implicaciones para la enseñanza de la habilidad de hablar	106
3.3.2 Implicaciones para la enseñanza de la destreza de escritura	108
Capítulo 4. Enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el siglo XXI	112
4.1 Profesores de inglés del siglo XXI	114
4.2 Adquisición y aprendizaje del idioma inglés	117
4.3 El papel de la instrucción en el aprendizaje de idiomas	119
4.3.1 Estrategias de comunicación en el aprendizaje de idiomas y prevención de errores	121
4.4 Desarrollo de competencias comunicativas en contextos EFL	124
PARTE II El Estudio	130
Capítulo 5. Diseño de la investigación	131
5.1 Metodología	132
5.2 Participantes	134
5.3 Preguntas de investigación	136
5.4 Objetivos	137
5.5 Hipótesis del Estudio	137
5.6 Métodos para la recopilación de datos	138
5.7 Procedimiento	143
5.7.1 Primera Etapa: Pretest de análisis de datos	144
5.7.2 Segunda Etapa: Intervención	151
5.7.3. Tercera Etapa: Postest de análisis de datos	161

5.7.4. Etapa Final: Análisis de resultados	162
Capítulo 6. Análisis e interpretación de datos	164
6.1 Variable dependiente: Pretest	164
6.1.1 Categoría 1: Análisis de errores lingüísticos y superficiales en la escritura	165
6.1.2 Categoría 2: Análisis de errores de efectos contrastivos y comunicativos en la escritura	174
6.1.3 Categoría 2: Análisis de errores de efectos contrastivos y comunicativos al hablar	179
6.1.4 Efecto comunicativo Errores locales y globales en escritura y expresión oral - Pretest	183
6.2 Variable Independiente - Intervención	184
6.2.1 Técnicas de corrección de errores	185
6.2.2 Estrategias de corrección de errores	187
6.2.3 Métodos de corrección de errores	189
6.3 Variable Independiente: Postest	190
6.3.1 Categoría 1: Análisis de errores lingüísticos y superficiales en la escritura	191
6.3.2 Categoría 2: Análisis de errores de efectos contrastivos y comunicativos en la escritura	199
6.3.3 Categoría 2: Análisis de errores de efectos contrastivos y comunicativos al hablar	202
6.3.4. Efecto Comunicativo Errores Locales y Globales en Escritura y Habla – Postest	206
6.4 Prueba de hipótesis	207
6.4.1 Hipótesis - Pretest	207
6.4.2 Hipótesis - Postest	211
6.5 Análisis de los hallazgos	214
Capítulo 7. Conclusiones	224
7.1 Conclusiones e implicaciones pedagógicas	224
7.2 Limitaciones del estudio	231
Referencias bibliográficas	233
Anexos	277
Apéndice 1 Asignaciones de escritura para PRETEST	277
Apéndice 2 Asignaciones de expresión oral para PRETEST	281
Apéndice 3 Asignaciones de escritura para POSTEST	282
Apéndice 4 Asignaciones de expresión oral para POSTEST	287
Apéndice 5 Grupo Experimental: Errores de escritura y expresión oral PRETEST: Primera etapa	289
Apéndice 6 Grupo de control – Errores de escritura y habla PRETEST – Primera Etapa	292
Apéndice 7 Grupo Experimental – Errores de Escritura y Orales POSTEST	295
Apéndice 8 Grupo de control: errores de escritura y orales POSTEST	298

1 Introducción

El desarrollo de destrezas productivas en un entorno de inglés como segundo idioma (ESL) o inglés como idioma extranjero (EFL) es el objetivo principal tanto de los profesores como de los estudiantes de un segundo idioma (L2) (Oviedo & Mena, 2021). Estas dos destrezas lingüísticas productivas son una parte sustancial del aprendizaje de la L2, ya que representan una prueba observable de que el aprendizaje del idioma es continuo (Ordoñez, 2021). De hecho, el aprendizaje de L2 es un proceso propenso a errores (Rivera, 2014) y los errores surgen inevitablemente en el desempeño de hablar y escribir. Según Bakan et al. (2020), la producción de errores de L2 plantea preocupaciones de los docentes respecto su análisis y categorización y afecta a la toma de decisiones sobre qué métodos pedagógicos (explícitos, implícitos), técnicas (autocorrección, corrección de compañeros, grupal y docente) y estrategias (reformulación, estimulación, solicitud de aclaración, retroalimentación metalingüística, corrección explícita, repetición) utilizar entre los propuestos por académicos, investigadores y educadores como Hendrickson (1980), Dulay, Burt y Krashen (1982), Walz (1982), Lyster y Rant (1997), Ellis, (2003; 2009; 2017), Ellis y Barkhuizen (2005), Ferris (2002; 2006); Harmer (2007; 2015), Van Beuningen (2010) para hacer frente de manera asertiva a la corrección de las dificultades lingüísticas que surgen durante el uso de la lengua meta.

El proceso de aprendizaje de la L2 es un proceso dinámico que obliga a los estudiantes a usar activamente el idioma (Wei, 2018) en contextos significativos y que debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes de L2 cometan errores, reciban corrección de errores y reformulen las estructuras gramaticales incorrectas para desestabilizar la interlengua L2. La interlengua se define como el sistema lingüístico propio del alumno de L2 en cada una de las etapas de adquisición de la lengua meta y que se caracteriza por mediar entre la L1 y L2 siendo, en

ocasiones, una combinación de ambos (Ellis, 2003). Wang y Fan (2020) afirman que la interlengua está en permanente evolución, pero cuando los errores tienden a persistir, provocan un cese del aprendizaje de L2, llegando así al fenómeno de fosilización. Este fenómeno es definido por Selinker (1992; 1996), Tejada (2019) y Finneran (2020) como estructuras persistentes que no son similares a las estructuras de L2 y que culminan en una competencia fosilizada que detiene el desarrollo de la interlengua. Por lo tanto, para evitar la fosilización, los docentes deben supervisar el desarrollo de destrezas productivas y analizar la producción de errores de los alumnos para decidir cómo, cuándo y por qué se debe proporcionar retroalimentación sobre dichos errores.

La contribución de la corrección de errores en el desarrollo y mejora de las destrezas productivas de la L2 ha sido un tema controvertido durante décadas, pero principalmente debatido por Truscott (1999; 2007; 2010), quien presenta argumentos en contra de la utilidad de las correcciones gramaticales. Este investigador considera que es algo contraproducente y que, incluso, puede tener una incidencia negativa sobre la precisión de la escritura. Ferris (1999, 2004, 2006), en respuesta a Truscott, señala los beneficios a corto y largo plazo de la corrección de errores en la producción escrita. Durante la última década se llegó al consenso sobre la necesidad de realizar investigaciones más cuidadosamente diseñados y controlados para respaldar cualquier punto de vista con respecto a la efectividad de la corrección de errores (Ellis, 2017). En consecuencia, Krashen (2009) expresa su desacuerdo con la constante y abrumadora corrección de errores debido a su efecto negativo en el filtro afectivo del alumno, y Li (2015) corrobora el impacto que causa la retroalimentación positiva de los docentes en el interés, la actitud, la motivación y la autoestima de los alumnos de L2. Zhang (2017) e Izurieta (2020), alineados con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982), señalan que las variables socioafectivas reducen el filtro afectivo e influyen positivamente en el aprendizaje de la L2 y evitan una posible fosilización.

Esta discusión abierta sobre la eficacia de la corrección de errores en el aprendizaje de L2 ha abogado por más estudios descriptivos y empíricos en el tratamiento de errores de L2 para verificar la validez de las estrategias de corrección de errores y evidenciar su conexión con el aprendizaje de L2. En esa misma línea, Bakan et al. (2020) enfatizan la importancia que los maestros en servicio y en formación deben otorgar al análisis de errores y la subsiguiente corrección en entornos de inglés como lengua extranjera, donde la exposición de los alumnos a la L2 se limita al aula con el fin de minimizar las oportunidades de la inevitable influencia de la lengua materna en L2, evidenciada en la transferencia de L1 e identificada en los errores globales (que impiden la comunicación) y los errores locales (no obstaculizan la comunicación) (Brown, 2014; Pescante & Samson, 2017). Handayani (2017), Jan (2017) y Cox (2019) señalan que los docentes del siglo XXI, ya sean novatos o experimentados, deben ser capaces de adaptar las estrategias, métodos y técnicas utilizadas para la corrección de errores a las necesidades de los alumnos. Deben también ser comunicadores, utilizando siempre la L2 para proporcionar a los alumnos información comprensible y fomentar el aprendizaje colaborativo y la aplicación de estrategias de comunicación; y planificadores para asegurar que los estudiantes de L2 desarrollen sus destrezas productivas con monitoreo y retroalimentación correctiva oportuna. Contar con docentes de L2 eficientes y confiables en este milenio también es una necesidad en Ecuador porque, como lo plantean Sevy-Biloon et al. (2020), algunos estudios internacionales han demostrado que Ecuador tiene un nivel muy bajo de dominio del idioma inglés. El último estudio realizado en 2020 por Education First (EF) ha demostrado que, si bien la implementación del plan de estudios de 2016 tuvo como objetivo mejorar el nivel de EFL en el país, el nivel de conocimiento de L2 ha disminuido en los últimos años, ubicando a Ecuador en la posición 19 de 19 en dominio del idioma inglés en comparación con otros países de América Latina (Education First, 2020).

Del mismo modo, Ortega et al. (2019) realizaron un estudio en Ecuador sobre el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes de último año de secundaria para determinar sus dificultades lingüísticas en el proceso de enseñanza de L2. Los resultados muestran que la instrucción tradicional no estuvo alineada con la reforma curricular vigente (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016a), que exige que las prácticas de enseñanza del inglés se realicen bajo un enfoque comunicativo para lograr aprendizajes más significativos. Ortega et al. (2019) concluyen que los estudiantes de secundaria tienen una baja competencia comunicativa en L2 debido a estas prácticas tradicionales de enseñanza. Sugieren la implementación de clases centradas en el estudiante, donde los alumnos puedan asumir riesgos comunicativos, cometer errores y repararlos para desarrollar el conocimiento de L2. La evidencia de los estudios de análisis de errores, corrección de errores o retroalimentación correctiva aún no ha sido concluyente y es necesario realizar más estudios (Trustcott, 2007; Liu, 2008; Ellis, 2017; Westmacott, 2017) para contribuir a los hallazgos contemporáneos en L2 pedagogía.

2 Metodología y preguntas de investigación

Este es un estudio cuantitativo porque se utilizaron datos numéricos para analizar el impacto de la variable independiente denominada Corrección de Errores sobre la variable dependiente denominada Desarrollo de Destrezas Productivas, la cual se midió considerando el número de errores globales y locales cometidos en el pretest y posttest, seguido de un análisis adicional sobre su conexión con el desarrollo de destrezas productivas en L2. Creswell y Plano Clark (2011) señalan que la investigación cuantitativa ayuda al investigador a establecer la tendencia general de las respuestas, observando cómo varía esta tendencia entre los grupos experimental y de control. El método cuantitativo se utilizó en diferentes etapas de la investigación: primero, para determinar las preguntas de investigación, luego durante la selección de los métodos para la recolección de

datos y al analizar los resultados por separado. Así, toda la información clasificada se convirtió en el principal constituyente para la discusión de hallazgos que permitieron contrastar los datos del grupo experimental y el de control para sacar conclusiones congruentes aplicando el método hipotético-deductivo. El método cuantitativo permitió aumentar la confiabilidad y validez de la investigación, así como mejorar los indicadores de consistencia y precisión de los resultados.

El estudio, que se llevó a cabo en dos aulas de inglés L2, fue transversal porque analizó lo que sucedió en los grupos seleccionados en un momento particular para investigar cómo el tratamiento de corrección de errores influyó en el desarrollo de sus destrezas productivas después de 14 semanas. El plan de intervención tenía como objetivo comparar un grupo experimental y uno de control de participantes estudiantes de la carrera de inglés. El diseño es cuasi-experimental ya que los participantes no fueron asignados aleatoriamente. Los estudiantes experimentales y de control formaban parte de grupos intactos.

Los participantes eran estudiantes de tercer año de la carrera de inglés, lo que imposibilitaba una asignación aleatoria de participantes como sucede con los diseños experimentales debido a las interrupciones que podría haber causado en el horario de los estudiantes, la disposición para aprender y, sobre todo, la disponibilidad de infraestructura en el campus universitario. Como señala Cresswell (2012), los diseños entre grupos son los más utilizados en entornos educativos donde el investigador compara dos o más grupos. Ese ha sido el caso de este estudio, con dos grupos de estudiantes que estaban en el mismo nivel, con el propósito de realizar una comparación más asertiva y minimizar las amenazas para hacer inferencias correctas entre la variable de tratamiento y los resultados. El programa de software basado en computadora IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) se utilizó para el análisis de datos estadísticos de la recopilación de datos cuantitativos y la prueba de hipótesis.

El presente estudio aplicó la prueba de hipótesis porque había formulado hipótesis alternativas y nulas como punto de partida, con el objetivo de determinar la diferencia entre los resultados del pretest y posttest después de la intervención del Tratamiento del error en el grupo experimental, y explicar los principales hallazgos de la incidencia del tratamiento del error en el desarrollo de destrezas productivas de los estudiantes. Los datos se extrajeron de los errores escritos y orales cometidos por los participantes. Se utilizó un período de intervención de un semestre académico como un lapso de tiempo para medir el impacto y el resultado. Se realizó un análisis exhaustivo de los errores para minimizar las amenazas a la validez interna, en combinación con prácticas éticas para evitar posibles sesgos durante todo el procedimiento y obtener una investigación sólida cuyos hallazgos beneficien a todos los participantes y al investigador del área de inglés como lengua extranjera (EFL).

Este estudio ha sido diseñado para que los estudiantes de la carrera de inglés de la Universidad Técnica del Norte (Ecuador) se concienticen del tipo de errores que cometen al comunicarse en inglés. Además, para mejorar sus destrezas productivas, también deben ser informados de los métodos, estrategias y técnicas adecuadas para tratar adecuadamente esos errores. Esto les ayudará a anticipar y evitar algunos errores lingüísticos que dificultan el desarrollo de su competencia comunicativa.

Este trabajo tiene como objetivo responder a estas preguntas de investigación (RQ):

RQ1: ¿Cuál es la incidencia de la corrección de errores en el desarrollo de destrezas productivas de los estudiantes de la carrera de inglés de pregrado de Ecuador?

RQ2: ¿Cuáles son los errores lingüísticos más frecuentes que cometen los estudiantes de tercer año de la carrera de inglés de la carrera de inglés de la Universidad Técnica del Norte?

RQ3: ¿Cuáles son los aspectos lingüísticos que inciden en la producción de errores en los estudiantes de la carrera de inglés de la Universidad Técnica del Norte?

RQ4: ¿Cuál es el impacto de los métodos, estrategias y técnicas integradas para el tratamiento de errores en la producción de errores globales y locales durante el plan de intervención de 14 semanas?

RQ5: ¿Cuáles son las estrategias recomendadas para enfrentar la producción de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?

3 Marco teórico

Las nociones sobre los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 han cambiado en las últimas décadas. En primer lugar, la visión conductista ve los errores como problemas a erradicar o como un signo de aprendizaje inadecuado y propone reforzar el uso de las formas correctas de la lengua meta mediante el uso de ejercicios y refuerzo positivo. Esta fue la base del método Audiolingual, donde se proporcionaron modelos precisos sin interacción inicial para evitar errores y equivocaciones (Richards & Rodgers, 2010). El aprendizaje desde una perspectiva conductista era adquirir un conjunto de nuevos hábitos lingüísticos y, por tanto, los errores y desaciertos estaban severamente prohibidos y para prevenirlos, los profesores de L2 debían corregir cualquier error inmediatamente (Vecide, 2005). Skinner era partidario del enfoque conductista del aprendizaje de idiomas visto como un proceso de formación de hábitos en el que cometer errores se consideraba una actividad que conducía a la formación de malos hábitos y como el producto de una enseñanza inadecuada. Por lo tanto, para evitar errores, se recomendó utilizar prácticas de corrección precisas y análisis contrastivos que comparan L1 y L2 y se centran en sus diferencias (Kushniruk, 2021). Posteriormente, este análisis contrastivo, propuesto por primera vez por Lado (1957), tenía como objetivo identificar la transferencia lingüística positiva y negativa

de L1 a L2 mientras se aprende la lengua meta. Un análisis contrastivo de los idiomas llevó a la posibilidad de identificar otros orígenes de los errores en lugar de solo la transferencia de la lengua materna de los estudiantes de L2.

Posteriormente, el cognitivismo marcó un cambio radical al considerar los errores como inherentes al aprendizaje de idiomas y brindar retroalimentación correctiva, la cual era apropiada para las prácticas de enseñanza de idiomas, como reconoce Hulvová (2017). Noam Chomsky cuestionó la visión de Skinner y definió el aprendizaje de idiomas como un proceso cognitivo de formación de reglas. Este enfoque cognitivo vio los errores como una explicación de una etapa de transición en L2 y conceptualizó los errores como la evidencia de que se está produciendo un aprendizaje (Kushniruk, 2021). Entonces, esta etapa fue la base para la propuesta de interlengua de Selinker (1972) basada en la producción oral y escrita de los aprendices de L2 que era un sistema lingüístico separado de L1 y L2. El lingüista Pit Corder (1981) no estuvo de acuerdo con la hipótesis de la interlengua y afirmó que era necesario comprender la naturaleza de los errores para erradicarlos y propuso la hipótesis del Análisis de errores. Se basó en la teoría del aprendizaje mentalista de Chomsky (2002) y tenía el propósito de estudiar los errores de los estudiantes de idiomas. Por lo tanto, Corder (1981) fue el primer lingüista que abogó por la importancia de los errores en L2 y afirmó que el análisis de errores podría ser útil y un factor positivo para evidenciar y mejorar el proceso de aprendizaje de L2.

Hendrickson (1978) y Touchie (1986), desde un punto de vista tradicional, y Zublin (2011) y Demir (2019), desde una perspectiva más contemporánea, coinciden en que los profesores de L2 no pueden ni deben corregir todos los errores de los estudiantes para evitar interrupciones y sentimientos de desánimo en los estudiantes que usan la lengua meta para la comunicación. En referencia a los tipos de errores a corregir, Amara (2015) sostiene que los profesores de L2 deben

corregir los errores globales que interfieren en la comprensión del significado general de las ideas, pero también los errores locales de alta frecuencia que afectan a un gran porcentaje de estudiantes para evitar la fosilización, fenómeno lingüístico que se analizará más adelante. En este sentido, Vásquez (2007) y Zhou (2020) coinciden en la importancia de establecer la diferencia entre la práctica comunicativa de la L2 y la práctica de la precisión. En actividades enfocadas en involucrar a los estudiantes de L2 en la práctica del lenguaje comunicativo libre, donde la prioridad es desarrollar la capacidad de los estudiantes para transmitir ideas y mensajes, los maestros pueden corregir solo aquellos errores globales que afectan directamente la comunicación, mientras que la práctica de la precisión tiene que ver con actividades que se enfocan en estructuras L2 específicas, por lo que los profesores deben corregir solo los errores estrictamente relacionados con la estructura de la lengua meta.

Amara (2015) sugiere que cometer errores es inevitable para los estudiantes en el proceso de aprendizaje de un idioma, ya que se considera que los errores del aprendiz descubren el sistema lingüístico del aprendiz y brindan un indicador para el maestro sobre el progreso y lo que se necesita lograr en términos de calidad en su aprendizaje, expresión oral y escrita de los estudiantes. Debido a esto, se requiere que los maestros empleen estrategias de corrección de errores flexibles y variadas y brinden a los alumnos comentarios correctivos oportunos (Bakan et al., 2020). Loewen (2007) y Gordillo (2020) coinciden en la relevancia de la respuesta del docente al error del alumno y, de manera similar, la respuesta del alumno a la retroalimentación correctiva. Implementar un modelo de corrección de errores apropiado implica decidir qué errores deben corregirse y vincularlos al momento contextual preciso, creando así una influencia positiva en la captación inmediata del alumno. En opinión de Vouno y Li (2021), los alumnos solo pueden proceder con la reparación de errores cuando se han dado cuenta del error. Así, la corrección de errores implica no

sólo la identificación de una palabra o estructura incorrecta, sino otras cuestiones lingüísticas y afectivas que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante en L2.

En referencia a la competencia comunicativa, Rosas (2017) indica que Michael Canale y Merrill Swain en 1980 fueron los primeros en explorar la importancia de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en contextos de aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. El trabajo de Swain ha contribuido particularmente a ampliar el interés en las estrategias de comunicación en L2, ya que pueden ayudar a los estudiantes en la transición hacia la producción de L2 y durante el desarrollo de la interlengua. En las últimas décadas, el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés como lengua extranjera ha llamado la atención de los educadores de todo el mundo porque el paradigma de la educación en inglés ha pasado de una orientación teórica centrada en la forma a una pedagogía más centrada en el significado. Este es el resultado de una visión constructivista que da importancia a la interacción social dentro de contextos significativos. El enfoque constructivista también fomenta el aprendizaje cooperativo, en el que los estudiantes se convierten en participantes activos muy comprometidos con el proceso de aprendizaje, mientras que los profesores se centran más en desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos (Jeong, 2018). El desarrollo de la competencia comunicativa, como afirma Heng (2014), implica adquirir fluidez, precisión y estrategias de comunicación para alcanzar el dominio del idioma. Esta competencia debe ser fomentada por docentes comunicativamente competentes, quienes serán la principal fuente de entrada del idioma y permitirán a los alumnos transmitir mensajes claros y evitar errores globales al proporcionar comentarios correctivos de errores oportunos.

La hipótesis del análisis de errores surgió a partir de la suposición de que los errores eran una parte natural del proceso de aprendizaje del idioma (Amara, 2019) y no un elemento dañino

para el proceso de aprendizaje de la L2. El análisis contrastivo y el análisis de errores se han considerado dos pilares cruciales en la enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL) e Inglés como lengua Extranjera (EFL), y el análisis de errores surgió para resolver las deficiencias del análisis contrastivo porque se basaba en predicciones sobre las similitudes y diferencias entre L1 y L2. Sin embargo, el análisis de errores en la enseñanza y el aprendizaje de L2 estudia las formas inaceptables producidas por los alumnos de L2 (Amara, 2018) y tiene como objetivo identificar, analizar y clasificar los errores de los alumnos de L2 para determinar los posibles factores detrás de ellos (Brown, 2014).

En el análisis de errores, los errores de desarrollo y competencia se consideran desde diferentes perspectivas; en lugar de suposiciones hipotéticas de un análisis contrastivo que compara dos estructuras lingüísticas L1-L2, los errores se analizan en profundidad para comprender sus posibles causas. Bajo esta nueva teoría, los errores dejan de ser el producto de las limitaciones de L2 o de la producción lingüística mal formada y se convierten en evidencia del desarrollo del aprendizaje del idioma y en una fuente importante de material didáctico que puede usarse para enseñar L2 de manera más eficiente (Lennon, 2008; Keshavarz, 2012; Rao, 2018). El pionero de esta nueva hipótesis de análisis de errores fue el lingüista británico Pit Corder, quien en 1967 dedicó especial atención a los errores desde la perspectiva de la adquisición del lenguaje. Según la Hipótesis del Análisis de Errores, los errores no son algo a evitar a toda costa sino un indicador necesario de progreso.

El análisis de errores proporciona información sobre las interferencias que son parte de la naturaleza del proceso de aprendizaje de idiomas y analiza los errores que cometen los estudiantes de L2 que dificultan el desarrollo de sus destrezas comunicativas. Más adelante, Corder (1982) afirma que los errores muestran que el alumno está involucrado en un proceso creativo y son una

señal positiva de aprendizaje. También establece una distinción entre errores de competencia y errores de desempeño, dos términos lingüísticos definidos por primera vez por Chomsky en 1965, como se mencionó anteriormente. Con el propósito de identificar, describir y explicar los errores de los aprendices, Corder (1982) desarrolló la herramienta Análisis de errores, que intenta explicar el origen de los errores (Karim, et al., 2018; Amara, 2019). Esta herramienta analítica, que luego fue refinada por Ellis (2003), Ellis y Barkhuizen (2005) y Gass y Selinker (2008), tiene cinco etapas para realizar el análisis de errores. A lo largo de los años, esta herramienta ha sido utilizada para realizar estudios sobre análisis de errores por parte de Londoño (2008), Wu y Garza (2014), Amara (2015), Kotsyuk (2015), Espinosa (2016), Merizawati (2018), Yousuf y Mohammed (2019) y la precisión de los resultados de estos estudios de caso evidencian la validez de la herramienta analítica. Por tanto, esta es la herramienta que se utilizó para el análisis de errores realizado con futuros profesores de inglés ecuatorianos en este estudio cuyas cinco etapas se describen a continuación: recolección de la muestra, identificación de errores, descripción de errores, explicación de errores y evaluación de errores. Esta herramienta para analizar errores se aplica a muestras de las actividades escritas y orales de estudiantes de L2

Las destrezas lingüísticas productivas representan una prueba observable del aprendizaje de idiomas porque permiten a los estudiantes de L2 producir el idioma en formas escritas o habladas donde la articulación de ideas debe generar mensajes apropiados y coherentes. La investigación actual considera las destrezas productivas como parte integral de la competencia comunicativa que facilitan la negociación de significados mientras se produce la interacción (Ordóñez, 2021). No obstante, el desarrollo de la competencia oral y escrita es una tarea difícil y desafiante en cualquier etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en un contexto EFL donde la exposición al idioma es menor que en contextos ESL (Ortega & Minchala, 2018;

Hasanah & Utami, 2019). Así, Castro y Villafuerte (2019) insisten en la necesidad de cambiar la idea tradicional de que aprender una lengua extranjera es solo un requisito académico porque brinda una amplia gama de oportunidades profesionales para los angloparlantes. El idioma inglés no es solo una materia para aprobar en los exámenes sino, como determina Ordoñez (2021), es una herramienta comunicativa para ser utilizada con propósito en contextos significativos y adquirida a través de la práctica y la interacción.

La práctica de destrezas productivas requiere espontaneidad e improvisación para fluir con menor nivel de ansiedad y mayor facilidad en la producción de L2 para minimizar la producción de errores (Pereddo, 2020; Suciati, 2020; Zondag et al., 2020). Angulo (2020) reporta que los estudiantes ecuatorianos enfrentan dificultades en el desempeño del habla debido a la ansiedad al tratar de usar palabras precisas, pero, sobre todo, porque la traducción desborda todo el proceso de producción oral, donde la transferencia de L2 tiene un impacto negativo y provoca interferencia, así como aumenta el número de errores globales L2. Por lo tanto, la ansiedad de los estudiantes es un elemento relevante que no debe subestimarse porque, sumado a la influencia de L1 en un contexto de EFL, ambos pueden convertirse en un obstáculo amenazante para el desarrollo de esta habilidad productiva.

Incluso si los estudiantes de L2 tienen miedo de cometer errores, deben saber que los errores son un elemento inevitable del proceso de aprendizaje de L2 y una indicación de que se está aprendiendo. También brindan información valiosa para que los maestros aborden las dificultades que enfrentan los estudiantes mientras aprenden el idioma extranjero o el segundo idioma (Özkayran & Yılmaz, 2020). La cantidad de errores que cometen los estudiantes de L2 en la producción oral y escrita puede diferir porque la escritura se considera una actividad planificada, que se centra más en la precisión, y hablar es más espontáneo y se centra más en la fluidez. Sin

embargo, al analizar los errores, es fundamental evaluar si afectan la comprensión. El análisis de errores es útil para determinar si ciertos errores cambian el significado de las expresiones o si son errores no significativos porque no afectan el mensaje que transmite el alumno de L2 (Marzuki, 2021). Si bien el análisis de errores es percibido como una tarea fundamental a realizar por los profesores de inglés en el aula, todavía hay algunos docentes que suelen corregirlos pero no tratan de identificar las causas de esos errores y su contribución al bajo rendimiento de los estudiantes en las actividades productivas (Espinosa, 2016). La razón de esto, según Argüelles et al., (2019), es que, en muchos casos, las experiencias pasadas de los profesores de L2 al aprender la L2 han contribuido a su actitud negativa hacia la retroalimentación sobre los errores de los alumnos de L2.

Respecto a la habilidad de escritura, García et al., (2018) afirman que el proceso de escritura requiere mucho tiempo y no suele contar con retroalimentación en clase; por lo tanto, la retroalimentación correctiva debe ser una prioridad en las tareas escritas. Esto no solo debe hacerse con el propósito de detectar errores, sino también como una oportunidad para motivar a los estudiantes de L2 a continuar con sus esfuerzos de aprendizaje. En relación a la destreza oral, Lyster, et al. (2013) y Maia (2017) confirman que la retroalimentación correctiva oral es significativamente más efectiva que la ausencia de retroalimentación. Los estudiantes de L2 que reciben retroalimentación de los profesores se sienten apoyados intelectual y emocionalmente, como lo señala Rivera (2014) en los hallazgos de un estudio sobre corrección de errores.

Los maestros de inglés en servicio y en formación deben ser conscientes de que los estudiantes del siglo XXI procesan la información de manera diferente a otras generaciones y prefieren la integración de la tecnología para el aprendizaje (Kartchava & Chung, 2015). Se deben considerar atributos lingüísticos y pedagógicos especiales para fomentar el aprendizaje autónomo y de alta calidad en los *millennials* (Handayani, 2017). Cox (2019) sostiene que los docentes del

siglo XXI deben combinar las características de facilitador, colaborador e incluso integrador. Fusionando las ideas de Kartchava y Chung (2015), Handayani (2017) y Cox (2019), se requiere que los maestros de inglés de este milenio se conviertan en adaptadores, ya que tienen que adaptar métodos y enfoques de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. También se espera que se mantengan al día con las herramientas educativas en constante cambio. La capacitación continua en el servicio y la flexibilidad en la implementación de nuevos métodos de enseñanza e innovaciones pedagógicas son esenciales para un maestro del siglo XXI para fomentar clases integradas centradas en el estudiante y abordar diferentes estilos de aprendizaje. Lo antes mencionado en lo que respecta al área pedagógica y en referencia a su capacitación en el área lingüística de la L2 gana importancia porque los docentes deben ser los modelos a seguir de competencia comunicativa en L2

Una investigación realizada en Ecuador en ocho escuelas secundarias públicas evidencia que la competencia comunicativa en la lengua meta es baja a pesar de que el Currículo Nacional establece que el Enfoque Comunicativo debe aplicarse en las aulas ecuatorianas. Este estudio aduce que las clases centradas en el alumno no son una realidad en las escuelas secundarias y las formas tradicionales de enseñar estructuras gramaticales aún se están implementando en las escuelas secundarias (Ortega & Fernández, 2017). A pesar de los intentos del gobierno de volver a capacitar a los maestros en los principios comunicativos, está claro que se necesita hacer más en este sentido. Esta es un área que requiere un mayor estudio sobre por qué la capacitación no tuvo éxito y cómo podría implementarse mejor. Es necesario que los docentes abandonen los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas y adquieran un mayor dominio de la L2 para evitar que los alumnos aprendan incorrectamente o fosilicen algunos errores gramaticales o de pronunciación detectados en los profesores de inglés (Peña; 2019; Villafuerte, 2019). Las destrezas productivas

de L2 exigen el dominio del idioma no solo en los alumnos sino también en los profesores, que son las principales fuentes de conocimiento de L2 y modelos de competencia comunicativa (Faez et al., 2021).

La competencia comunicativa es el objetivo de los estudiantes de L2 y las destrezas productivas son los medios para determinar el progreso de los estudiantes de L2 (Heng, 2014). Las clases centradas en el alumno son ideales para desarrollar la competencia comunicativa porque los alumnos están más comprometidos y participan activamente en el proceso de aprendizaje de la L2, donde las entradas y salidas comprensibles crean el contexto ideal para el aprendizaje (Marwan, 2017). Sin embargo, el proceso de aprendizaje conlleva la producción de errores como parte del progreso de la L2 y en un contexto EFL la influencia de la lengua materna es mayor que en el contexto ESL (Tlazalo & Bazurto, 2014), por lo que la retroalimentación correctiva juega un papel importante para desestabilizar las estructuras interlingüísticas, evitar transferencia negativa y fosilización (Ellis, 2003), fenómenos lingüísticos que han sido analizados a lo largo de este marco teórico. Entonces, como afirman Bakan et al. (2020), proporcionar a los estudiantes de L2 retroalimentación oportuna es parte de una instrucción efectiva y un enfoque en los errores es esencial para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Existe la necesidad de investigar el impacto que tienen los errores al dificultar la producción escrita y oral de los estudiantes y también sensibilizar a los estudiantes sobre sus errores para que aprendan a corregirlos de forma autónoma. Por esta razón, esta investigación trata de abordar estas necesidades mediante la formación de profesores de inglés en formación en el uso de técnicas de corrección de errores. Los sujetos de este estudio recibieron tratamiento de errores mediante la aplicación de dos métodos, cuatro técnicas y seis estrategias para la corrección de errores. El grupo experimental, que recibió tratamiento, se comparó con un grupo de control para

evaluar el impacto de las estrategias de corrección de errores en la producción de errores. Otro objetivo de la investigación fue investigar el tipo de errores que comete este grupo de estudiantes en su producción oral y escrita para detectar el impacto de dichos errores en sus destrezas comunicativas. Al final del proceso de intervención, se comprobó la hipótesis sobre la incidencia del tratamiento del error en el desarrollo de destrezas productivas investigando la producción de errores globales y locales en ambos grupos. Por lo tanto, los errores más comunes identificados en este estudio y la conexión entre la corrección de errores y el desarrollo de destrezas productivas servirán como referente para los maestros en servicio y en servicio para la instrucción posterior para enfrentarlos adecuadamente y desestabilizar las estructuras fosilizadas, pero sobre todo para evitar la fosilización de las estructuras L2. Dado que las evaluaciones nacionales en Ecuador han revelado una baja competencia comunicativa en los profesores y estudiantes de inglés, la retroalimentación correctiva cobra particular importancia en este país que está tratando de cambiar de enfoques centrados en el maestro a enfoques centrados en el estudiante.

4 Conclusiones

Este estudio cuasiexperimental, que se ha realizado para investigar el impacto de la corrección de errores en el desarrollo de las destrezas productivas de L2, revela diferencias significativas entre el grupo experimental y el control que se deben al proceso de intervención enfocado en métodos, técnicas y estrategias aplicadas con el grupo experimental. Ambos grupos iniciaron el estudio en las mismas condiciones, ya que los resultados del pretest en cuanto a los errores locales, con un valor de $p .493 > \alpha 0.05$ en la Prueba T de Student, permite aceptar la H_0 . De igual forma, el número de errores globales cometidos por ambos grupos de estudiantes fue similar, con un p-valor $.761 > \alpha 0.05$ lo que rechazó la hipótesis alternativa. Sin embargo, los resultados del postest revelan que los errores locales cometidos por ambos grupos en el postest,

con un p-valor $.001 < \alpha < 0.05$, permitieron aceptar la H_a y los errores globales cometidos por los grupos experimental y control en el posttest, con un p-valor $.010 < \alpha < 0.05$, indicó diferencias significativas debido a la intervención realizada en el grupo experimental.

El análisis de errores juega un papel crucial en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas como marcador del nivel de competencia comunicativa para ubicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Mestre, 2011). Analizar los tipos de errores que cometen los estudiantes de L2 permite a los profesores darse cuenta de los problemas lingüísticos o determinar los posibles factores detrás de ellos que requieren un tratamiento de error específico o más instrucción en L2 (Brown, 2014). Jeong (2018) reconoce que la competencia comunicativa no solo concierne a los estudiantes de L2 sino también a los profesores como la principal fuente de información del idioma. Por lo tanto, los participantes de este estudio eran futuros docentes para quienes el análisis de errores implicaba el rol de estudiantes al notar el error y el rol de futuros docentes al encontrar fuentes de producción de errores. Estos participantes fueron seleccionados por tres razones, la primera debido a las evaluaciones nacionales realizadas en Ecuador que informaron que los docentes de inglés necesitaban mejorar su competencia comunicativa (Heredía, 2018), la segunda porque el tratamiento de errores tenía como objetivo mejorar la capacidad de los docentes en formación y el aprendizaje de L2 y el tercero para dar cambiar su experiencia de aprendizaje y moldear sus procesos de enseñanza que, según Reynolds et al. (2021), influirán en el aprendizaje de L2 de sus estudiantes.

Este estudio detectó el número de errores globales y locales como parte de la categoría de error de efecto comunicativo que, después de la intervención para corregir errores, reportó más errores locales 60,9% que errores globales 39,1% en el posttest del grupo experimental. Los errores locales representan solo una violación menor de un segmento de una oración y los errores globales

afectan la organización general de la oración porque dificultan la comunicación, tal como lo conceptualizan Pescante y Samson (2017) y González (2018b). Esto implica un fuerte indicador de que el tratamiento de errores influyó positivamente en las destrezas productivas porque hubo una reducción significativa de errores globales, 26,7% en el posttest, en comparación con los resultados del pretest. La reducción de errores globales es producto de la aplicación sistemática del plan de intervención de tratamiento de errores.

La reducción significativa de errores globales ocurrió porque el plan de intervención involucró activamente a los estudiantes experimentales y fomentó la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad. Estos son elementos que Halvorsen (2018) destaca como las cuatro destrezas requeridas de este siglo. Esto, en consonancia con la conceptualización de Eaton (2010) sobre la importancia de las experiencias prácticas del lenguaje para construir el aprendizaje autónomo de los estudiantes y aplicar las funciones de observación, metalingüística y prueba de la producción del lenguaje. Así, el plan de intervención comprendió actividades grupales e individuales orales y escritas con seguimiento constante. Se impulsó el pensamiento analítico en los estudiantes experimentales para notar errores, así como la apertura para aceptar los recursos del lenguaje y los errores cometidos al usar el L2. Además, esta intervención aplicó la auto-corrección, de los compañeros, del grupo y del profesor con el fin de fomentar una contribución cooperativa para la identificación y una mayor autocorrección de los errores cometidos en el grupo experimental. Por lo tanto, se incorporaron intensamente dos métodos, seis estrategias y cuatro técnicas para aplicar la corrección de errores durante 14 semanas de instrucción regular porque la intervención no implicó instrucción específica para hacer frente a los errores, sino solo la implementación de la corrección de errores. Los resultados finales de este

estudio evidenciaron la necesidad de la enseñanza directa para reducir el número de errores producidos, como se explica a continuación.

Hubo una reducción significativa en el número de errores globales (26,7%), sin embargo, el número total de producción de errores se redujo en un 7,2%, lo que no refleja una disminución significativa en la ocurrencia de errores en comparación con la reducción de errores globales. Los estudiantes del grupo experimental a través de la corrección de errores y la retroalimentación constante comenzaron a notar cómo funciona el sistema L2, pero no fue suficiente para desestabilizar los errores fosilizados. Ellis (2003), Han (2004), Wang (2011) y Sogutlu y Ostri (2016) destacan el papel indiscutible de la instrucción en L2 en la corrección de errores, en desacuerdo con la noción tradicional de fosilización de Selinker (1972) como estructuras persistentes que son resistentes a influencias externas y que pueden ocurrir independientemente de la instrucción recibida. Este estudio evidenció la necesidad de la instrucción directa y está de acuerdo con la determinación de Wang (2011) de abogar por la instrucción en la corrección de errores como influyente en el desarrollo de la interlengua L2 para evitar la posterior fosilización.

Ellis (2015) afirma que la fosilización se manifiesta a través de errores repetitivos y dificulta un aprendizaje exitoso. Por lo tanto, el análisis de errores en los textos analizados de producción escrita y oral de los estudiantes experimentales y de control determinó cinco tipos de errores frecuentes que aparecieron en ambos grupos durante el pretest y que reaparecieron en la prueba de postest. Los cinco errores lingüísticos de mayor frecuencia identificados fueron la puntuación (PM) 16 %, la ortografía (WS) 9,9 %, la concordancia de verbos en tercera persona (TP) 5,95 %, los comparativos y superlativos (CS) 5,4 % y la omisión de sujeto (OP) 5,0 %. En cuanto a la puntuación, se identificaron errores de puntuación comunes en los alumnos del grupo experimental y de control por desconocimiento de la regla L2 o transferencia L1; por lo tanto, Hamer (2015)

recomienda revisar las reglas de puntuación de L2 porque difieren de un idioma (lengua materna) a otro (segundo idioma) y en la mayoría de los casos no se pueden transferir con éxito. En este sentido, Valencia y Vélez (2016) y (Ontaneda (2019) en una investigación realizada en Ecuador, comentan que los aprendices de L2 evidencian una deficiencia en la correcta aplicación de la puntuación por falta de instrucción. Este es el error de mayor frecuencia identificado, en este análisis de errores que requiere instrucción, práctica y retroalimentación correctiva.

El segundo tipo de error más común es deletreo (WS), y debe atribuirse a diferentes motivos. Según algunos estudios actuales, podría deberse a la interferencia de la L1 de los estudiantes o el tiempo asignado para escribir (Dich & Pedersen, 2013; Sultani & Hima, 2021). A lo largo de este estudio, la incidencia de la L1 ha sido señalada como influyente, particularmente en un contexto de inglés como lengua extranjera donde los estudiantes adquieren la lengua L2 en un entorno de L1. En cuanto al tiempo, ambos grupos de estudiantes estuvieron expuestos a presiones para terminar cada trabajo escrito en el tiempo fijado, hecho que según Krashen (1982), Zhang (2017) e Izurieta (2020) produce ansiedad y aumenta el filtro afectivo de los educandos, provocando efectos temporales negativos y haciendo que los estudiantes de L2 sean más propensos a cometer errores. El elevado número de errores ortográficos de ortografía también se ha atribuido a la innegable incidencia de las redes sociales que fomentan el uso de formas abreviadas (Nuri et al., 2021). Los errores de ortografía no suelen tener una alta incidencia en la comprensión de un mensaje escrito, tal y como afirma Hammer (2015); sin embargo, son juzgados como falta de educación o descuido en la escritura.

Dado que los tres últimos tipos comunes de errores, la concordancia de verbos en tercera persona (TP), los comparativos y superlativos (CS) y la omisión de sujeto (OP) son errores básicos que se encuentran con frecuencia en los niveles elementales, y los estudiantes experimentales y de

control son en un nivel pre-intermedio, se puede inferir que los tres últimos tipos de errores son casos de fosilización. Además, estos tres tipos de errores, que son los errores más comunes que cometen los hispanohablantes al aprender inglés, han sido agrupados e identificados como producidos por la influencia de la lengua materna, la transferencia de idiomas y la interlengua, tal como lo afirman Londoño (2008), Rivera (2014), Espinosa (2016), Soto et al. (2020), Jarvis y Pavlenko (2010), Enjuto (2018), Gass y Selinker (2008) y Ellis (2015)

Los tres aspectos lingüísticos mencionados anteriormente, la transferencia de idiomas, la interlengua y la fosilización se han identificado como los más influyentes en la producción de errores en este estudio. Primero, al realizar el análisis de errores usando la taxonomía de errores donde la categoría 2 contrasta y analiza los errores desde un criterio de efecto comunicativo, la interlengua fue la más influyente con un porcentaje de 52.9%. Los datos obtenidos en esta investigación prueban el fuerte impacto de la lengua materna en la adquisición de L2 alineado con Ellis (2017) y Enjuto (2018). Por lo tanto, los errores interlingüísticos pueden entenderse como la prueba de la transferencia de L1 y pueden ayudar a comprender la razón por la que son la segunda fuente influyente de errores. La lengua materna es más influyente en los contextos de EFL (Gilakjani, 2016) porque los estudiantes de L2 convergen hacia la lengua meta y están fuertemente influenciados por la L1 cuando la exposición a la L2 no ocurre masivamente durante la instrucción.

Ecuador ha realizado cambios importantes en el currículo de inglés durante la última década para mejorar la competencia comunicativa de los docentes y estudiantes; sin embargo, Peña (2019) e Intriago et al. (2019) argumentan que los esfuerzos por mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras no han tenido el impacto esperado. Así lo han evidenciado los estudiantes que ingresan a las universidades sin haber alcanzado el nivel A2 como deberían. Esto se debe a la aplicación de prácticas docentes tradicionales que no permiten que los estudiantes asuman riesgos comunicativos,

cometan errores y los reparen para construir conocimientos en L2 (Ortega et al., 2019). Soto et al. (2020) reportan los resultados de un estudio sobre alumnos de tres universidades ecuatorianas que demostraron no solo una baja competencia comunicativa, sino también un léxico limitado y el uso de estructuras gramaticales L2 incorrectas que revelan errores fosilizados. Por lo tanto, parece evidente que los docentes ecuatorianos necesitan desarrollar sólidas destrezas comunicativas para convertirse en modelos a seguir de la competencia comunicativa de L2 y dejar atrás los modelos educativos centrados en el docente para abordar los errores fosilizados de los estudiantes. Por ese motivo, este estudio seleccionó a los futuros docentes de inglés como la población objetivo.

La intervención de corrección de errores tuvo como objetivo crear conciencia sobre el papel de los errores en el proceso de aprendizaje de L2 a través de la demostración de una actitud tolerante, apertura para aceptar, notar y reparar errores de L2. Esta intervención consistió en dos métodos para la corrección de errores en la escritura: implícito y explícito, cuatro técnicas para la corrección oral y escrita: autocorrección, corrección por pares, en grupo y por el profesor, y seis estrategias para la corrección oral: reformulación, estimulación, solicitud de aclaración, retroalimentación metalingüística, corrección explícita, repetición. Las principales observaciones sobre la aplicación del tratamiento de errores son que los elementos lingüísticos son tan importantes como los factores afectivos porque ambos pueden aumentar o disminuir la producción de errores de L2. La participación activa de los futuros profesores de inglés evidenció su motivación e interés hacia el aprendizaje de la L2 y las actividades de reflexión de errores enriquecieron el conocimiento de los participantes porque los alumnos compartieron errores y verificaron que el proceso de aprendizaje de la L2 no está libre de errores.

Después de la prueba de las hipótesis, los resultados indican que la implementación del tratamiento de errores en el grupo experimental produjo diferencias significativas en la cantidad

de errores globales que cometieron en comparación con el grupo de control, lo que implica que los estudiantes experimentales se comunican con menos restricciones, influenciadas principalmente por la interlengua, la transferencia de L1 y estructuras fosilizadas. La fosilización puede haber tenido un impacto en los errores repetitivos cometidos en el pretest y postest de ambos grupos. Este estudio descarta la posibilidad de desestabilizar la fosilización con la corrección de errores únicamente. Sugiere la necesidad de la enseñanza explícita para hacer frente al problema de la fosilización, como lo sugieren Han (2004; 2013), Wang (2011) y Vishnevskaya et al. (2021). La experiencia de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesores de inglés tuvo lugar dentro de un proceso colaborativo que considera los errores como indicadores del desarrollo de la competencia comunicativa en línea con Richard y Rodgers (2010), y la conceptualización de errores de Amara (2015). Con base en los hallazgos de este estudio, se recomienda incorporar las doce estrategias, técnicas y métodos utilizados para el tratamiento de errores en esta intervención para reducir la cantidad de errores globales cometidos por los estudiantes de L2 y fomentar la detección y reparación inmediata de errores. Estas sugerencias están alineadas con las emitidas por los investigadores tradicionales y contemporáneos (Hendrickson, 1980; Omaggio, 1986; Walz, 1982; Lyster & Rant, 1997; Ferris, 2002; Amador, 2008; Ganji, 2009; Van Beuningen, 2010; Anderson, 2011; Corpuz, 2011; Hernández & Reyes, 2012; Zublin, 2011; Milicev, 2014; Cahyono & Amrina, 2016; Ellis, 2017; Maia, 2017; Tamayo & Cajas, 2017; Argüelles et al., 2019; Manirakiza & Hakizimana, 2020; Elfiyanto & Fukazaw, 2021; Tsai, 2021). Finalmente, estos hallazgos abogan por la necesidad de una mayor investigación sobre la implementación del tratamiento de errores que está claramente relacionada con la aceptación de los errores por parte de los alumnos para lograr la reparación inmediata de errores.