

Capítulo 9.

Del error a la autocorrección en estudiantes adolescentes

Mtra. Dalia Guadalupe Navarrete López
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

La corrección de errores es una parte inseparable e inevitable del aprendizaje de lenguas, pero puede resultar en una fuente de frustración y desmotivación para los estudiantes adolescentes, quienes están en una etapa vulnerable de su desarrollo, siendo particularmente sensibles a la percepción de los demás. Este artículo basado en literatura y en la experiencia docente en la enseñanza de inglés a nivel secundaria, aborda el desafío de corregir de manera efectiva, sin afectar la confianza de los estudiantes en sí mismos. El texto explora la percepción del adolescente, quién puede interpretar una corrección como un juicio personal, y conceptos como la mentalidad fija (Dweck, 2016), donde el error se ve como un fracaso en lugar de una oportunidad de mejora. Se enfatiza que el rol docente no es ser un juez, sino un guía que monitorea el proceso de aprendizaje para ofrecer una retroalimentación efectiva. Como solución, se presentan estrategias de retroalimentación correctivas, clasificadas en implícitas y explícitas, basándose en el trabajo de Lyster y Ranta (1997) y tomando en cuenta una adecuación consciente de estas estrategias al contexto del grupo y a la personalidad de los estudiantes. El objetivo es encaminar a los estudiantes hacia la autocorrección, empoderándolos para que vean la corrección como una herramienta de mejora y no como una crítica.

Palabras clave: error, retroalimentación correctiva, adolescentes, mentalidad fija, autocorrección.

1. Introducción

En la enseñanza de lenguas se entiende que, durante el proceso de aprendizaje, inevitablemente habrá momentos en los que los estudiantes cometan errores, lo cual puede resultar frustrante para ellos. En nivel

secundaria, los alumnos son personas que están en plena adolescencia, por lo que están atravesando una etapa vulnerable en su desarrollo. Por tal razón, el cometer errores y ser señalados por ello puede representar una experiencia negativa que no les permita conectar o desear continuar con el aprendizaje de la lengua meta. El reto es entonces corregir de forma efectiva sin desmotivar a los estudiantes, quienes suelen ser especialmente sensibles a la crítica.

Con base en la literatura y la experiencia como docente de inglés en secundaria, este artículo presenta de manera breve algunas recomendaciones de buenas prácticas para que los estudiantes no vean la corrección como un juicio, sino como una herramienta de apoyo que busca ayudarlos a mejorar y fomentar la autocorrección.

2. La corrección en el aula adolescente

2.1 La percepción del adolescente ante la corrección

En México, uno de los escenarios más comunes en la enseñanza de lenguas es la enseñanza del inglés como lengua extranjera en secundaria. En esta etapa de sus vidas, la identidad personal del adolescente va de la mano con su identidad social, que como explicaron Branje et al. (2021), se refiere a aspectos de su autoconcepto que se derivan de los grupos sociales a los que pertenecen, lo que representa un gran desafío para los docentes. Esta conexión puede hacer que las reacciones y opiniones de sus pares sean especialmente importantes a los ojos del adolescente. Por lo que cada interacción con el docente puede suponer una carga significativa para ellos. Una corrección, especialmente si es frente a toda la clase, puede ser interpretada por el estudiante como un juicio que cuestiona su inteligencia y lo pone en evidencia, en lugar de ser percibida como una guía para la mejora.

Lo noté con mis estudiantes: en diversas ocasiones, tras recibir una corrección en clase, su reacción inmediata fue inhibirse y abstenerse de participar al menos durante el resto de la actividad. Manifestaron una actitud negativa hacia la corrección, posiblemente porque su confianza disminuyó, al menos momentáneamente.

2.2 Frustración ante la corrección.

Existe un concepto llamado mentalidad fija, el cual se manifiesta cuando los estudiantes se enfrentan a desafíos académicos. En el momento en que hacen frente a un problema o dificultad en el aprendizaje de algún tema nuevo, por ejemplo, su confianza y motivación se reducen. Esto se debe a que para ellos sólo existe la siguiente correlación: si hacen algo bien, son inteligentes; y si lo hacen mal son “burros” o tontos (Dweck, 2016). Dicho concepto fue propuesto por Carol Dweck quien, junto a David Yeager, conectaron dos eras de la investigación de las mentalidades. Dweck compartió su investigación sobre mentalidades desde su examen sistemático de cómo las mentalidades afectan la búsqueda de desafíos y la resiliencia, pasando por las maneras en que las mentalidades influyen en la formación de juicios y estereotipos. Al explorar temas para una tesis de doctorado se dio cuenta que la “habilidad” que la gente desea demostrar implicaba un rasgo fijo (la creencia que la inteligencia no puede ser desarrollada), a diferencia de la “habilidad” que desea mejorar (la creencia de que la inteligencia puede desarrollarse, por ejemplo, a partir de buenas estrategias de aprendizaje, apoyo de otros, etc.). Lo cual encaminó su trabajo hacia las teorías implícitas de la inteligencia, más tardes llamadas mentalidad fija y mentalidad de crecimiento (Dweck y Yeager, 2019).

Desde mi experiencia docente, este es un fenómeno común en estudiantes adolescentes. Hay quienes, después haber “fallado” en alguna actividad por haber recibido algún tipo de retroalimentación correctiva, se instala en ellos la idea de incapacidad o ineptitud para el inglés. Entonces, cuando se les pide aportar, participar o responder de alguna manera, responden: “Es que no sé inglés, *teacher*, mejor pregúntele a X (algún compañero que, según su percepción, es más capaz)” o “No puedo. El inglés no se me da”, lo cual dificulta aún más que puedan avanzar en la clase de lenguas.

2.3 El rol del docente en la retroalimentación correctiva

Es importante tomar consciencia de que el docente no es simplemente un juez que decide si las producciones lingüísticas del estudiante están bien o mal. Su rol consiste en encontrar la mejor manera de tratar o solucionar los errores cometidos por los estudiantes y promover el mensaje de que

los errores son una parte esencial en el aprendizaje que no deben de ser tratados como algo negativo (Hattie y Clarke, 2019).

3. Estrategias de retroalimentación correctiva eficaces para adolescentes

Antes de pasar al tema principal de este texto, es conveniente mencionar qué es lo que se corrige y cómo se corrige. Por un lado, Ćeman y Dubravac, (2019) retomaron que los errores son descritos como incumplimientos de las normas de la lengua meta en la producción lingüística de los estudiantes. Por otro lado, como mencionaron Bao y Wang (2023), el concepto retroalimentación correctiva en el aprendizaje de lenguas hace referencia a las respuestas del docente a las producciones, ya sean orales o escritas, del alumno que contienen un error; es explícita cuando incluye explicaciones directas o comentarios sobre lo que el estudiante hace en general, e implícita cuando no existe una explicación directa del error, sino que incluye acciones como reformular lo que el alumno dijo, repetir o pedir aclaraciones.

3.1 Estrategias de corrección

En este sentido, como se mencionó anteriormente, la retroalimentación correctiva varía en cuanto a que tan implícita o explícita es. Lyster y Ranta (1997) distinguieron seis tipos de retroalimentación correctiva, las cuales posteriormente se consolidaron en una taxonomía que ha sido retomada por numerosos estudios actuales.

3.1.1 Retroalimentaciones correctivas explícitas:

- a. En la corrección explícita, el docente indica la forma correcta del error que el estudiante cometió, por ejemplo, si un alumno dice "*I didn't knew that*" el docente corrige con un "*You should say: I didn't know that*".
- b. En la retroalimentación metalingüística, el docente incluye comentarios, información o preguntas sobre la forma correcta de lo que expresó el estudiante sin darle la respuesta correcta necesariamente. ¿Podría incluir información gramatical, por ejemplo, "*Can you find the error?... It is ate, not eated.*"

c. En cuanto a la *elicitation*, el docente puede pedir que los estudiantes completen una oración, pausando estratégicamente para que el alumno complete la idea. Puede utilizar comentarios metalingüísticos como "You need a different word...". También puede hacer preguntas para obtener las formas correctas, por ejemplo, "How do we say casa in English?".

3.1.2 Retroalimentaciones correctivas implícitas:

a. La reformulación es generalmente implícita y el docente no la introduce con frases que la señalen directamente, sino que utiliza modificaciones que ayudan al estudiante a darse cuenta de su error, por ejemplo, "Student: I go to the movies yesterday. / Teacher: Oh, you went to the movies? ¿What movie did you see?".

b. En la solicitud de aclaración, se le indica al estudiante que lo que quiso decir no se entendió del todo y que la repetición o reformulación es necesaria. Esta aclaración se puede solicitar con frases como: "Sorry?, Pardon me". Para ilustrar, "Student: She have two dogs. / Teacher: Sorry?".

c. En la repetición, el docente repite de manera aislada el error del estudiante y, en la mayoría de los casos, cambia la entonación para resaltar el error. Por ejemplo, "Student: The childs are playing? / Teacher: The childs?"

4. Retroalimentación correctiva efectiva en adolescentes

Ahora bien, como se señaló antes, los adolescentes se encuentran en un periodo susceptible, donde incluso una corrección bien intencionada puede ser percibida como ataque personal o insulto a su inteligencia. Por la cual es relevante analizar qué estrategia de retroalimentación correctiva funcionará mejor en cada caso.

Si bien el estudio de Lyster y Ranta fue fundamental para clasificar los tipos de retroalimentación correctiva, su aplicación requiere de una adecuación consciente al contexto de cada aula y de cada estudiante. Es necesario que el docente conozca bien a su grupo. Para ejemplificar, en mi clase, hay estudiantes a quienes les gusta el desafío, razón por

lo que les propongo ejercicios de “encuentra el error”, replicando los errores más frecuentes cometidos en clase. De esta manera, en plenaria pueden identificar y discutir los errores de manera explícita, sin que ningún estudiante en particular se sienta señalado. Esto permite llevar a cabo una corrección explícita y colectiva para el grupo, e implícita para cada individuo, logrando un equilibrio muy efectivo.

5. La autocorrección en adolescentes

El proceso de la retroalimentación correctiva sirve como un empujón hacia el camino de la autocorrección, que es de suma importancia en el aprendizaje de lenguas. Esta se puede entender como la habilidad del estudiante de reconstruir su sistema lingüístico de manera autónoma al “darse cuenta” de sus propios errores a partir de un “andamiaje de indicaciones”, por ejemplo, hacer preguntas metalingüísticas como: *“Does the verb here correspond with the time adverb ‘yesterday’?”*; o dar pistas contextuales como: *“Suppose you were describing last week’s experience -how would the verb vary?”* (Luo, 2025). Entonces, el rol del docente es servir como una guía que le muestra al estudiante cómo pensar en la lengua meta para que, eventualmente, este pueda monitorearse y corregir sus propios errores de forma autónoma.

Desde mi experiencia docente, he sido testigo de cómo este proceso empodera a los estudiantes. Por ejemplo, al solicitar una revisión muchos alumnos que inician con una lectura en conjunto y, durante el proceso, se encuentran con que pueden resolver sus errores por sí mismos. Esta capacidad de autocorregirse genera un sentimiento de satisfacción visible en sus exclamaciones (“¡Ah, no! Espérese, *teacher*, creo que aquí es así...””) al darse cuenta de su propio progreso.

6. Conclusión

Para concluir, la corrección de errores en el aula de lengua, particularmente con estudiantes adolescentes, va más allá del simple señalamiento de una forma lingüística incorrecta. Es un acto delicado que, sí se maneja de manera estratégica, puede fomentar la confianza del estudiante en sí mismo, pero sí se aplica de manera que se pueda malentender, puede generar frustración y reforzar una mentalidad fija que obstaculice el progreso.

Como se expuso, el reto principal no es solo corregir, sino el cómo hacerlo. La clave está en que el docente debe adoptar el rol de guía y deshacerse del rol de juez. Las estrategias de retroalimentación correctiva, tanto implícitas como explícitas, deben de ser adaptadas según el contexto del grupo y de los estudiantes para así crear un ambiente de aprendizaje donde el error se vea como parte del proceso y deje de tener una connotación negativa.

Al preparar a los estudiantes con herramientas y la confianza necesaria para monitorear su propia producción lingüística, se les permite que se conviertan en agentes activos de su aprendizaje. Expresiones como “¡Espérese, teacher, creo que aquí es así...!” evidencian el desarrollo de su conocimiento lingüístico y una actitud positiva hacia la mejora. En definitiva, una corrección no señala fracasos, sino que construye a estudiantes más seguros y autónomos.

Referencias

- Bao, R., & Wang, H. (2023). A comparison between the preferences for oral corrective feedback of teachers and students of Chinese as a second language. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1112136>
- Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Ćeman, A., & Dubravac, V. (2019). Corrective feedback in second language acquisition. *Journal of Education and Humanities*, 2(1), 39-48.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success* (Updated edition). Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning*.
- Luo, X. (2025). Exploring Teachers' Attitudes Towards Students' Errors and Effective Corrective Feedback Strategies in EFL Teaching: A Case Study of a Vocational High School in China. *Education and Social Work*, 1(3), 117-125.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.