

Teaching to Speak or Teaching to Make Mistakes: The Price to Pay for the Communicative Approach in the Teaching of a Foreign Language

Enseñar a hablar o enseñar a equivocarse: el precio que hay que pagar por el enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera

PhD. Samia BOUSSEBAÏNE*

Universidad Oran 2. Algérie

Email: sboussebaine@yahoo.es

ORCID ID: [0009-0001-5501-9126](https://orcid.org/0009-0001-5501-9126)

Received: 06/01/2026

Accepted: 15/07/2026

Published: 22/07/2026

ABSTRACT: *The communicative approach in language teaching has prioritized fluency and meaningful interaction, frequently relegating explicit error correction. In this article, we argue that while this practice motivates oral production, it can incur significant pedagogical costs: error fossilization, limited development of linguistic precision, and difficulties in transferring competence to formal contexts. Based on a review of research on corrective feedback, focus on form, and fossilization—with special attention to studies in Spanish teaching contexts in Algeria—we propose a balanced integration of communication and strategic correction. We present empirical evidence (meta-analyses, classroom studies) and practical examples of activities that combine communicative tasks with a focused attention on form. We emphasize that communication and correction are not opposites, but rather complementary for the effective learning of any foreign language.*

KEYWORDS: communicative approach, error correction, corrective feedback, fossilization, focus on form, ELE teaching, Spanish as a Foreign Language.

RESUMEN: *El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas ha priorizado la fluidez y la interacción significativa, relegando con frecuencia la corrección explícita de errores. En este artículo argumentamos que dicha práctica, si bien motiva la producción oral, puede generar costes pedagógicos importantes: fosilización de errores, escaso desarrollo de precisión lingüística y dificultades para transferir la competencia a contextos formales. A partir de una revisión de investigaciones sobre feedback correctivo, focus on form y fosilización, con especial atención a estudios en contextos de enseñanza del español en Argelia, proponemos una integración equilibrada de comunicación y corrección estratégica. Presentamos evidencias empíricas (meta-análisis, estudios de aula) y ejemplos prácticos de actividades que combinan tareas comunicativas con atención focalizada en la forma. Subrayamos que comunicación y corrección no son opuestas, sino complementarias para un aprendizaje efectivo de cualquier lengua extranjera.*

PALABRAS CLAVE: Enfoque comunicativo, corrección de errores, *feedback* correctivo, fosilización, *focus on form*, enseñanza de ELE, español como lengua extranjera.

Introducción

El auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, y en particular en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), ha cambiado, y no siempre para bien, nuestras prácticas pedagógicas dando prioridad a la interacción, la fluidez y la comunicación, dejando de lado, con mucha frecuencia, la corrección tan necesaria de errores.

En este artículo apoyamos la idea de que, aunque el enfoque comunicativo haya contribuido a incrementar la motivación y la aproximación a las circunstancias reales de uso lingüístico, su ejecución, que se ha extendido sin los mecanismos adecuados de corrección, puede participar en unas prácticas pedagógicas equivocadas: fosilización de errores, muy poco o nulo desarrollo de la exigencia lingüística, así como las dificultades resultantes para transferir la competencia a contextos un poco más formales.

Nuestra posición como docentes, preocupados por las buenas prácticas a la hora de enseñar, es la de revisar este enfoque, partiendo de la óptica del equilibrio entre comunicación y corrección estratégica. Aunque nuestra idea se centra en el contexto del ELE, se puede aplicar perfectamente a la enseñanza de cualquier lengua extranjera.

Los antecedentes

Este enfoque comunicativo, se desarrolló a finales del siglo XX como respuesta a aquellos métodos más centrados en la forma, como el método gramática-traducción o el método audiolingüe, basado este último en la repetición de patrones concretos. El objetivo era dar más énfasis a la comunicación significativa, a la interacción y a las tareas verdaderas, como sostienen Canale y Swain (1980) y Littlewood (1981). Sus defensores, como Richards y Rodgers (2014), afirman que el uso real de la lengua favorece su adquisición natural y ayuda a fortalecer la competencia comunicativa. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, todas las publicaciones sobre la corrección de errores, apuntan a que el *feedback* formativo, sobre todo cuando es específico y pertinente, ayuda a arreglar y reconsiderar la interlengua con el desarrollo de la precisión lingüística.

Dicho esto, creemos que los defensores más acérrimos del enfoque comunicativo, suelen considerar el lenguaje como un simple medio para transmitir mensajes, despojándolo de sus dimensiones cultural, literaria y cognitiva. Suelen presentar la gramática de manera deductiva, es decir que el alumno toma conciencia de ella a través de ejemplos, pero muchos estudiantes -los adultos especialmente- necesitan explicaciones para entender reglas gramaticales complejas, como pueden ser los tiempos verbales del inglés o el uso de los subjuntivos en español, por ejemplo.

Desde nuestra posición, estamos de acuerdo con aquellos estudios que muestran que la enseñanza de la gramática es más efectiva para el aprendizaje a largo plazo, porque proyecta un mayor conocimiento de la lengua basado en mejorar la aptitud y la competencia.

En este punto, nos hacemos eco de la propuesta de Long (1991), quien introdujo la noción de *focus on form*, algo así como “concéntrate en la forma” o “presta atención a la forma”. Para este autor (p. 45), se trata de “un diseño metodológico que integra atención a la forma en contextos predominantemente comunicativos”. Esta visión se muestra como un término medio entre la instrucción exclusivamente comunicativa y la capacitación gramatical explícita, respaldada por análisis críticos que sostienen que las influencias del *focus on form* puede tener un impacto muy beneficioso en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para lograr

un aprendizaje más completo, es necesario que la enseñanza combine tareas comunicativas con actividades focalizadas en la forma, ofreciendo a los estudiantes oportunidades constantes de practicar y mejorar aspectos específicos del idioma. Solo así se podrá garantizar un desarrollo equilibrado que prepare a los alumnos para enfrentarse, con éxito, tanto situaciones comunicativas cotidianas como contextos más exigentes.

Algunos especialistas en el ámbito hispanohablante mencionan que, en las aulas de español como lengua extranjera, la corrección de errores suele ser implícita y carece de una estructura clara y organizada. Se observa que la corrección explícita de errores gramaticales es poco frecuente durante las interacciones comunicativas. Además, se advierte que priorizar la fluidez sobre la precisión puede llevar a una competencia comunicativa superficial, especialmente en contextos académicos. (Sánchez, 2006, Zamora, 2010 y Baralo, 2014).

Se ha señalado la importancia de reintroducir la reflexión metalingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera, una perspectiva que apoyamos firmemente. Por otro lado, se critica que los manuales de ELE suelen priorizar la comunicación por encima de la corrección, lo que conduce a aprendizajes incompletos. Nuestra argumentación se basa en estas observaciones, ya que respaldan nuestra postura como especialistas en la materia. Además, investigaciones en Latinoamérica indican que la capacitación docente en estrategias basadas en el *feedback* correctivo es insuficiente, lo que con el tiempo contribuye a que los estudiantes presten poca atención o incluso ignoren por completo los aspectos formales del idioma.

¿Qué significa "no corregir" en la práctica?

En casi todas las aulas comunicativas de ELE, observamos que el concepto o idea de "no corregir" significa dar más importancia a la fluidez sin tocar la forma. Muchas veces, el docente mira más el hecho de no interrumpir al alumno para no frustrarlo ni acomplejarlo, abordando la corrección al final de la intervención oral o al final de la clase, lo que la convierte en inútil en cierto modo. Pero hay que hacer la diferencia entre evitar correcciones intrusivas que cortan la comunicación y no corregir del todo. El problema que se plantea aquí es que la falta de corrección o *feedback* útil lleva a la consolidación y a la fosilización de los errores, limitando en gran medida el aprendizaje.

En investigaciones sobre la inmersión en francés (Lyster y Ranta, 1997), se observó que los docentes prefieren emplear la reformulación implícita, conocida como *recasts*, como estrategia correctiva para no interrumpir el flujo de la comunicación. Sin embargo, esta práctica no resultó ser tan efectiva como se esperaba, ya que rara vez conduce a una corrección activa por parte del alumno. De hecho, a pesar de ser una técnica común, su capacidad para provocar una reparación verdadera de los errores cometidos por los estudiantes es limitada. En nuestras propias clases de español como lengua extranjera, hemos notado un patrón similar: los estudiantes tienden a repetir constantemente los mismos errores sin mostrar un esfuerzo consciente para rectificarlos o reflexionar sobre ellos, lo que confirma la limitada efectividad de esta técnica.

En la enseñanza del español como lengua extranjera, hemos notado que la corrección explícita de errores gramaticales rara vez se realiza durante las interacciones comunicativas, algo completamente distinto a lo que haríamos en nuestras clases o que limitaríamos en la medida de lo posible. Algunos docentes, sin embargo, evitan corregir a los estudiantes durante

las actividades comunicativas por miedo a interrumpir la fluidez del discurso, lo que reduce las oportunidades de corrección directa y, por consiguiente, dificulta el desarrollo de la precisión lingüística.

Ese miedo a “la interrupción” parece ser el problema central del enfoque comunicativo en general. Los estudiantes pueden sentirse frustrados al no entender por qué dicen algo de una manera y no de otra, lo que puede afectar a su motivación y, si no queremos perturbar la motivación que, en ocasiones, puede llegar a provocar tensiones o depresiones en los discentes, dejamos que hablen como puedan.

Los métodos anteriores al enfoque comunicativo preferían interrumpir para marcarle al alumno el error, basándose en la idea del “ahora o nunca” sin reparar en la fluidez ni en los sentimientos de frustración que le pudieran provocar. Lo mismo no es la mejor manera de corregir un error, pero resultaba ser eficaz a largo plazo, porque el aprendiente, al hacer memoria de la “mala” o “brusca” interrupción del profesor, intentaba corregirse antes de hablar. De nuestra propia memoria, destacamos la orden “¡tacha eso!”, que nos enseñó a corregirnos automáticamente tanto a la hora de escribir como, mentalmente, a la hora de hablar. Por lo tanto, una interrupción, por muy brusca que sea, ayuda a conseguir un aprendizaje más seguro y duradero.

Asimismo, la “no corrección” en clase, cualquiera que sea la lengua extranjera que estemos enseñando, puede favorecer la desigualdad en el aula. El enfoque comunicativo premia a los más extrovertidos, es decir a aquellos alumnos que no se sienten cohibidos, dejando atrás a aquellos que necesitan más tiempo para procesar el lenguaje. Lo vemos a diario en nuestras clases. Hay alumnos que siempre “tiran para delante”, con decisión y sin miedo a hacer “el ridículo”, y otros que se lo piensan mucho antes de dar el paso. Estos últimos pueden ser mejores cuando se trata de plasmar sus ideas por escrito, son más metódicos, pero sus reparos a hacer el ridículo les provocan el atasco mental que se traduce en ofuscaciones y balbuceos difícilmente comprensibles. Aquí, el rol de una formación psicopedagógica del docente jugaría un papel enorme.

El otro tipo de desigualdades que notamos entre nuestros alumnos es el de la doble formación: mientras la mayoría de ellos dependen exclusivamente de la enseñanza en las aulas públicas, otros, menos frecuentes, siguen una formación paralela en academias y centros de enseñanza de idiomas como el Instituto Cervantes, por ejemplo. Esta doble formación resulta ser de gran ayuda para los aprendientes, ya que multiplica por dos la información recibida, dándole al agraciado la oportunidad de usar un lenguaje un poco más cuidado.

El resultado de estas desigualdades se refleja en la falta de personalización: no todos los estudiantes aprenden igual. Algunos necesitan más práctica estructurada antes de lanzarse a la interacción libre, mientras que otros ya están en otras esferas y se comunican sin ningún tipo de miedo. R. Oxford (2001) lo planteó afirmando que el enfoque comunicativo puede ser excluyente para los estudiantes con estilos de aprendizaje analíticos o reflexivos, es decir, aquellos que no se lanzan al vacío y tratan de corregirse antes de hablar.

Evidencias de los efectos negativos de la “no corrección”

La **fosilización lingüística** es un fenómeno que ocurre en el aprendizaje de una segunda lengua cuando un aprendiente estabiliza o “fija” de forma inconsciente un error gramatical, léxico o de pronunciación, convirtiéndolo en una práctica equivocada difícil de corregir.

Sucede porque el alumno alcanza un nivel de competencia donde logra comunicarse y hacerse entender con éxito; al ver que su mensaje es efectivo, su cerebro asume que esa estructura errónea es aceptable y abandona el aprendizaje estructural de la gramática. Expresiones como la de “¿me has entendido?, pues el resto no importa” son muy recurrentes cuando alguien intenta corregir al alumno, porque se le ha metido en la cabeza que mientras llegue el mensaje, no importa la forma de decirlo.

La “no corrección” inmediata del error está en el origen de esta anomalía lingüística. Dicho de otra manera, cuando no se corrige el error en clase de manera oportuna, el riesgo de fosilización aumenta drásticamente. Al no recibir retroalimentación (*feedback*) que le indique que está cometiendo un fallo, el estudiante lo repetirá una y otra vez, reforzando esa estructura incorrecta en su práctica diaria de la lengua que está aprendiendo. Con el tiempo, el error se arraiga profundamente en su mente, provocando la automatización de la respuesta incorrecta y haciendo que, incluso si años después se le explica la regla real, le resulte sumamente complicado borrar ese “vicio” lingüístico ya grabado en su cerebro.

Podemos comparar esta situación a la de los migrantes que llegan a un país cuya lengua conocen poco o desconocen por completo y se ven obligados a salir del paso repitiendo todas las palabras que oyen sin reparar en si las usan de forma correcta en el contexto correcto. El procedimiento es combinar el vocabulario aprendido con la gramática, bien de la lengua materna, bien de una segunda lengua aprendida antes y que servirá de puente. Se trata, por lo tanto, de una interlingua o interlengua.

El concepto de fosilización lingüística fue acuñado por el reconocido lingüista estadounidense Larry Selinker en el año 1972. Apareció por primera vez en su famoso artículo titulado *Interlanguage* (Interlengua), publicado en la revista científica *International Review of Applied Linguistics*. En ese trabajo, Selinker introdujo el término para explicar cómo un gran número de los estudiantes adultos no lograba alcanzar una competencia idéntica a la de un hablante nativo, ya que demasiadas formas incorrectas se habían quedado “congeladas” o “fosilizadas” en su mente de forma permanente.

Hay que precisar que en los contextos donde la corrección es mínima o nula, los aprendizajes pueden adoptar formas inconvenientes que, muchas veces, son difíciles de reparar pese a la intervención directa y explícita para su rectificación.

En el ámbito del aprendizaje de español como lengua extranjera, diversos estudios han demostrado que el *feedback* correctivo focalizado contribuye significativamente a mejorar la precisión gramatical de los estudiantes, especialmente en comparación con métodos puramente comunicativos. De manera similar, investigaciones realizadas en Argentina evidencian que el uso de *feedback* metalingüístico favorece mejoras notables en la corrección de aspectos específicos, como los tiempos verbales, lo que resalta la importancia de estrategias de corrección dirigidas y conscientes en el aula.

Visto todo lo anterior, estamos de acuerdo en que la corrección focalizada o *feedback* es más que necesaria si queremos alcanzar una enseñanza eficaz y un aprendizaje más integral.

Comprensibilidad inmediata vs. competencia a largo plazo

Como queda dicho, cuando un aprendiente logra transmitir un mensaje, se cree que ya no necesita aprender más, pero eso no garantiza, en nuestra opinión, la adquisición correcta de la lengua ni de sus estructuras complejas. Muchos investigadores opinan, y estamos de

acuerdo con ellos, que la producción comunicativa permite adquirir fluidez, pero sin las instrucciones y correcciones explícitas necesarias, corre el riesgo de no activar los procesos metalingüísticos necesarios para la adquisición de las reglas formales que hacen que el mensaje sea preciso en cualquier contexto. Basándonos en nuestra experiencia, confirmamos que la práctica intencionada, acompañada de retroalimentación, es fundamental para el desarrollo automático de destrezas.

Coincidimos con la idea de que priorizar la fluidez sin prestar atención a la precisión puede dar lugar a una competencia comunicativa superficial, especialmente en contextos académicos. Además, es común observar que estudiantes con alta fluidez oral cometen errores persistentes en registros formales escritos, una situación que constatamos frecuentemente en nuestras clases. Un ejemplo claro es el de los alumnos que aprenden palabras malsonantes sin comprender su significado, lo que les genera problemas al usarlas en contextos formales, causando confusión y malestar que no logran entender.

Impacto en la conciencia metalingüística del alumnado

La retroalimentación ayuda a los estudiantes a detectar las irregularidades de su comunicación y a desarrollar, con el tiempo, estrategias de autocorrección. Esto implica que la ausencia de *feedback* disminuye o anula, tal y como observamos en nuestras aulas, la reflexión metalingüística que puede invertir el proceso. Schmidt (1990, p. 139) sostiene que "la conciencia (*noticing*) es una condición necesaria para la adquisición"; el *feedback* correctivo explícito facilita esa conciencia.

Visto esto, se ha observado que el *feedback* metalingüístico favorece el desarrollo de una mayor conciencia de los errores por parte de los estudiantes, lo que conduce a mejoras en su precisión. Por otro lado, la falta de una retroalimentación correctiva sistemática suele estar vinculada a una escasa conciencia metalingüística, lo que limita el avance en el aprendizaje del idioma.

En nuestro caso, diremos que nuestro afán de corregir nos está dando como resultado, no por parte de todos los alumnos, pero sí de los más deseosos de aprender, la adquisición de una conciencia metalingüística que se nota a la hora de corregir a sus propios compañeros y de una manera bastante acertada.

Desigualdad y estancamiento diferencial

La falta de formación adecuada de los docentes en estrategias de corrección puede contribuir a diferencias significativas en los resultados de aprendizaje. Esto puede ser cierto, pero cuando en las aulas de ELE se deja de lado la corrección sistemática, hemos podido observar, además, que los estudiantes con recursos externos, es decir aquellos que siguen otra formación paralela complementaria, progresan más rápido, quedando estancados aquellos que solo dependen de una única formación reglada. La misma desigualdad surge cuando los grupos son grandes y el apoyo del profesor a cargo de las clases es insuficiente para todos, lo que hace que los alumnos más introvertidos, o menos favorecidos, se vean marginados y su aprendizaje más mermado.

Calidad comunicativa en registros formales

Aquellos estudiantes de español como lengua extranjera que poseen alta fluidez oral suelen cometer errores persistentes en registros formales escritos, y los manuales de ELE no siempre los preparan adecuadamente para enfrentarse a esos contextos académicos formales.

Esto significa que la fluidez desarrollada en entornos comunicativos no siempre se traduce, según nuestra experiencia, en competencias sólidas para contextos formales o académicos donde se requiere precisión, cohesión y corrección. Un claro ejemplo es que, en un examen escrito, el alumno puede ser incapaz de plasmar sus ideas correctamente y puede tener dificultades para cambiar de registro con la misma facilidad que en la comunicación oral.

Justificación y matización de nuestra postura

Tenemos que reconocer que el interés por la dimensión comunicativa ofrece unos beneficios muy ventajosos: motivación, práctica auténtica, interacción social y desarrollo de estrategias comunicativas. Además, resulta importante admitir que la corrección excesiva y sin control puede dañar la confianza y la fluidez. Atendiendo a estos criterios, nuestra crítica no propone recuperar métodos exclusivamente formales, sino completar el enfoque comunicativo con una corrección estratégica como es el *feedback* acorde al tipo de tarea, al nivel del estudiante y al objetivo de aprendizaje. Esto es: un uso selectivo y bien diseñado de la retroalimentación. En línea con esta perspectiva, se plantea un enfoque contrabalanceado que integre la comunicación con la atención a la forma, promoviendo la reflexión metalingüística sin abandonar la interacción comunicativa (Zamora, 2010 y Baralo, 2014).

Para nosotros, y siguiendo con lo que acabamos de decir, la idea es el uso de una corrección sensible al tipo de tarea, al nivel del alumno y al objetivo del aprendizaje. Este último punto es de suma importancia, ya que, después de años impartiendo clases de ELE, nos dimos cuenta de que los objetivos de aprendizaje difieren de un estudiante a otro.

Una de las cuestiones que se nos planteó fue: ¿cómo se puede abandonar un enfoque que favorece la comunicación a favor de la retroalimentación? Y claro, la respuesta tiene que ver con los objetivos: no es lo mismo un alumno que cursa una licenciatura de ELE por el mero hecho de tener un título, que uno que aprende español para viajar o chatear con hispanohablantes por el mundo u otro cuyo objetivo es convertirse en docente a medio o largo plazo.

La enseñanza de un idioma por parte de personas sin la preparación suficiente es un tema complejo que genera bastante debate en el ámbito educativo. Un profesor sin formación teórica y metodológica difícilmente sabrá detectar cuándo un alumno está a punto de fosilizar un error, ni tendrá las herramientas pedagógicas para corregirlo sin frustrarlo. Un ejemplo muy característico es el de muchos de los profesores de español en el mundo árabe, que no parecen darse cuenta, por motivos que no se pueden explicar, de que la expresión “ojalá”, aunque proceda del árabe *إن شاء الله* *‘in šā’a -llāh*, no significa lo mismo que en árabe, es decir “si Dios quiere”, sino “eso esperamos”. Un error como este puede ser cometido en niveles muy bajos, pero cuando uno pretende enseñar a los demás las bases de la lengua española, tiene que afinar sus conocimientos y corregir sus propios errores. Pasa lo mismo con la conjugación de los verbos, la concordancia de tiempos, el uso de las preposiciones, etc.

Para enseñar un idioma extranjero con eficacia, es indispensable dominar su gramática cognitiva, su fonética, su semántica y su pragmática. Estos conocimientos permiten estructurar una formación sólida para prevenir confusiones en los aprendientes. Para construir una base sólida y evitar vicios, una buena formación docente se hace necesaria, ya que no es de ningún modo un lujo.

Propuestas prácticas para compensar los fallos del enfoque comunicativo

Aunque es muy difícil pensar en propuestas que gusten a todos o puedan ser puestas en práctica sin problema, proponemos algunas que consideramos interesantes.

1. Los alumnos corrigen a los alumnos

Se trata de crear actividades en las que se divide la clase en grupos dependiendo del número total y designar a uno como “observador” y a los demás como “productores”. Los alumnos “productores” hablan y el alumno “observador” anota los errores que cree que cometen. A cada grupo se le asigna un tema de trabajo y, al final, cada grupo presenta el resultado del suyo. El observador hablará entonces para comunicar todos los errores cometidos por los “productores”. En el momento de la presentación, todos los grupos se escucharán los unos a los otros. El rol del profesor aquí es corregir al observador si se equivoca y explicar la regla para apoyar la corrección. Los demás grupos pueden opinar.

2. La creación de un espacio de errores

Muchos alumnos tienen miedo a equivocarse, sobre todo los introvertidos, por eso el miedo a reprimirles o crearles complejos conlleva evitar interrumpirles para corregirles. Ahora, si creáramos un espacio en el que estaría permitido equivocarse y cometer errores para, luego, contemplar cada uno de ellos para entender el porqué, sería de gran utilidad para paliar esos miedos. Para ello, basta con proponer a los alumnos opinar sobre un tema concreto, por ejemplo: ¿A dónde te gustaría ir de vacaciones? Cada uno escribirá lo que quiera con la libertad absoluta de decirlo como cree correcto. El profesor preguntará a cada uno por sus preferencias, sin importar que cometan errores o no, y los demás anotarán los posibles errores. Se tratará, al final, de explicar dónde está el error, corregirlo y justificarlo, sin que el alumno se sienta avergonzado de haberlo cometido.

También se puede crear un registro de los errores más repetidos y más comunes. En este caso, los alumnos apuntarán en sus cuadernos el error y la corrección y cada vez que un alumno repite uno de ellos, el profesor puede designar a uno de los compañeros para recordarle que no es así.

Tenemos que reconocer que algunos alumnos de nuestras clases, de mayor edad que los demás, emplean este método para uso propio, sea apuntando el error con su corrección directamente o preguntando al profesor cuando tienen alguna duda. Su producción se revela bastante más correcta al cabo de poco tiempo.

Aunque es un método que recuerda mucho una práctica muy recurrente de nuestra infancia que consistía, según decisión del profesor, en reescribir la corrección de algún error de 100 a 200 veces, dependiendo de las veces que lo cometimos, en este caso se trata de anotar el error y la corrección para crear conciencia.

3. El uso de la lengua materna u otra más dominada para afinar la comprensión

Muchas veces, nos encontramos con la dificultad de explicar ciertos conceptos, sobre todo los más subjetivos, usando la lengua de estudio, lo que provoca una deficiencia evidente en el entendimiento general. No se trata de traducir todo el tiempo ni de recurrir a la lengua materna cada vez que queramos, sino de resolver el problema cuando no queda más remedio al ver que el grupo no consigue entender el sentido último. Y no solo vale la lengua materna, también vale una segunda lengua que todos los alumnos conozcan y que les pueda servir de apoyo para pensar.

Una posible práctica de esto sería usar la doble traducción, es decir, traducir una frase, por ejemplo, de español a árabe, como es nuestro caso, y luego pedirle a otro alumno que traduzca al español la versión de su compañero. Normalmente, los mismos alumnos se dan cuenta del error cometido al ver que no coincide la versión de origen con la traducción hecha. Este fue nuestro método para enseñar a traducir en cursos anteriores.

4. La corrección de la fonética

La corrección fonética es una de las más arduas dentro del aprendizaje de una lengua extranjera. Si bien todos los seres humanos usamos nuestro aparato respiratorio para articular sonidos, lo cierto es que no todos podemos pronunciar los mismos sonidos, sin que haya ninguna explicación lógica al fenómeno. De forma general, se puede decir que aprender a pronunciar como un nativo es lo último que puede alcanzar un aprendiente, pero no se puede considerar imposible. Trucos hay, pero que sirvan para todos, no.

Esta clase de corrección debería empezar con clases teóricas de fonética en la que el profesor, no sólo tiene que precisar el punto de articulación teórico de cada uno de los sonidos del idioma, sino también usar todos los ejemplos que pueda para que el aprendiente los pronuncie en todas las posiciones sin que por ello se deforme o se asimile su pronunciación a sonidos parecidos de su lengua materna o de otra lengua que haya aprendido antes. Por desgracia, la enseñanza de la fonética se limita a la teoría con una nula práctica posterior.

Los profesores de expresión oral y los de fonética deberían trabajar juntos para poder alcanzar unos resultados mínimamente aceptables en este dominio, pero somos conscientes de lo difícil que es poner de acuerdo a todos los docentes de un centro.

El otro problema que se plantea en el dominio de la corrección fonética es el hecho de que los mismos profesores, a veces, no saben pronunciar ciertos sonidos, lo que hace complicado que se lo enseñen a los alumnos de forma correcta. Si un profesor de francés es incapaz de pronunciar la vocal cerrada anterior redondeada /y/, es decir la “u” francesa, en todas las posiciones, los alumnos lo aprenden de la misma manera que lo dice el profesor o lo asimilan al sonido más parecido de su propia lengua sin poder ser corregidos de ninguna manera. Pasa lo mismo con el sonido /θ/ interdental sordo del español, que ni siquiera los árabes pronuncian correctamente, asimilándolo más a la /s/ sonora del francés que al sonido ث del árabe.

Dicho esto, no podemos proponer un método milagro para enseñar a pronunciar, pero motivar a los alumnos a escuchar todo tipo de discursos es una buena manera de empezar a trabajar la fonética, ya que con la teoría no basta. En clase, podemos hacer que los alumnos que pronuncian mejor se junten con los que no lo hacen para ayudarles a progresar. No obstante, la formación del profesor en el dominio es esencial.**5. Dedicar tiempo a la gramática.**

Es fundamental reservar un espacio específico para el aprendizaje de la gramática dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, como parte de un enfoque integral que combine comunicación y precisión. La atención consciente a las estructuras gramaticales no solo mejora la comprensión y producción lingüística a corto plazo, sino que también contribuye significativamente a la consolidación y automatización del aprendizaje a largo plazo. Por ejemplo, si no se aprende cuál es el valor del subjuntivo, los estudiantes podrían no

entender que esta forma verbal puede expresar acciones futuras o situaciones hipotéticas, lo que limita su capacidad para interpretar y producir mensajes complejos.

De igual manera, comprender las diferencias entre tiempos verbales y modos permite a los alumnos adaptarse a distintos contextos y registros con mayor seguridad y eficacia. Un ejemplo claro de la importancia de entender las diferencias entre tiempos verbales se observa en expresiones como "espero que venga" y "espero, ya viene". Aunque ambas frases expresan una expectativa, la primera utiliza el subjuntivo para indicar una acción futura o incierta, mientras que la segunda emplea el presente para señalar una acción que está por ocurrir de manera inminente. Comprender estas sutilezas es esencial para lograr una comunicación precisa y adecuada en distintos contextos.

Incorporar la gramática de manera estratégica y contextualizada fortalece la competencia comunicativa y asegura que los estudiantes desarrollen habilidades sólidas y duraderas, haciéndolos capaces de enfrentarse con éxito diversas situaciones comunicativas.

Conclusión: una idea buena, mal aplicada

El enfoque comunicativo ha dominado durante décadas la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo, con una promesa atractiva: aprender a hablar comunicando desde el primer día. Sin embargo, la experiencia real muestra que esa promesa se ha quedado a medio camino. El método es motivador y centrado en el alumno, pero en la práctica, el resultado se reduce, en infinitas situaciones, a actividades superficiales y repetitivas con una atención muy insuficiente o nula a la gramática, al léxico y a la corrección formal.

Hablar sin control o hablar por hablar, no significa aprender correctamente. Quizás ganemos en fluidez, pero no por ello podemos decir que hemos logrado el objetivo, porque los errores que nunca fueron corregidos permanecerán en nuestra mente, se fosilizarán y se transformarán en un problema muy serio, sobre todo para aquellos aprendientes que anhelan convertirse en profesores del idioma que están estudiando.

Aprender bien una lengua exige leer y entender lo leído, escribir sabiendo transmitir el mensaje tal y como lo pensamos, escuchar y entender los matices que puedan tener la expresión, los gestos y los tonos de los nativos. Eso no es tarea fácil para un alumno que solo ha aprendido a hacer prácticas de preguntar la hora, hacer una reserva de hotel o de restaurante, por ejemplo, o pedir un café. La lengua es mucho más que esto: es cultura, es pensamiento, es forma de ser y es forma de expresarse; limitar su aprendizaje a unas pocas prácticas no puede considerarse aprendizaje, sobre todo cuando no se acompaña de la debida corrección. En resumidas cuentas, una lengua se aprende de verdad cuando se entiende su funcionamiento.

A lo largo de este artículo hemos intentado establecer la diferencia entre aprender una lengua por motivos personales no profesionales y aprenderla para luego enseñarla, lo que hace que nuestra crítica al enfoque comunicativo no parta de ningún intento de menosprecio o de la nostalgia, sino de nuestra preocupación por instruir a los futuros profesores para que sean capaces de transmitir los conocimientos de la manera más correcta y eficiente, sin dudar ni cuestionar sus propios conocimientos. Recuperar el equilibrio entre la comunicación y la reflexión metalingüística pasa por una enseñanza que combine lo comunicativo práctico con lo analítico, descriptivo y explicativo; pero mientras se siga confundiendo actividad con aprendizaje, los resultados seguirán siendo limitados.

Referencias

- BARALO, M. (2014). *La enseñanza del ELE: entre la comunicación y la reflexión metalingüística* [SFL teaching: Between communication and metalinguistic reflection]. Arco/Libros.
- BROWN, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3.^a ed.) [Enseñanza mediante principios: un enfoque interactivo para la pedagogía de lenguas]. Pearson.
- BYGATE, M. (2015). Speaking [El habla]. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* [Teorías en la adquisición de segundas lenguas: una introducción] (pp. 148–168). Routledge.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y evaluación de segundas lenguas]. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- CASSANY, G. (2008). *Enseñar ELE: enfoques y prácticas* [Teaching SFL: Approaches and practices]. Edinumen.
- DEKEYSER, R. M. (2007). Skill acquisition theory [Teoría de la adquisición de habilidades]. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* [Teorías en la adquisición de segundas lenguas: una introducción] (pp. 97–113). Routledge.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2.^a ed.) [El estudio de la adquisición de segundas lenguas]. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2009). Corrective feedback and teacher development [Feedback correctivo y desarrollo docente]. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- GUTIÉRREZ, M. (2018). *El impacto del feedback correctivo en el aprendizaje de ELE en bachillerato mexicano* [The impact of corrective feedback on SFL learning in Mexican high school]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- HAN, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition* [Fossilización en la adquisición de segundas lenguas en adultos]. Multilingual Matters.
- LIM, S. C., & RENANDYA, W. A. (2020). Efficacy of written corrective feedback in writing instruction: A meta-analysis [Eficacia del feedback correctivo escrito en la enseñanza de la escritura: un meta-análisis]. *RELC Journal*, 51(3), 369–385. <https://doi.org/10.1177/0033688220911993>
- LI, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis [La efectividad del feedback correctivo en la ASL: un meta-análisis]. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction* [La enseñanza comunicativa de lenguas: una introducción]. Cambridge University Press.
- LONG, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input [Conversación entre hablantes nativos y no nativos y la negociación del input comprensible]. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.
- LONG, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology [Atención a la forma: una característica de diseño en la metodología de enseñanza de lenguas]. En K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research*

- in cross-cultural perspective* [Investigación en lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural] (pp. 39–52). John Benjamins.
- LÓPEZ, A. (2019). *Conciencia metalingüística y feedback en estudiantes argentinos de ELE* [Metalinguistic awareness and feedback in Argentine SFL students]. Universidad de Buenos Aires.
 - LYSTER, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach* [Aprender y enseñar lenguas a través del contenido: un enfoque contrabalanceado]. John Benjamins.
 - LYSTER, R., & RANTA, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms [Feedback correctivo y aceptación por el aprendizaje: negociación de la forma en aulas comunicativas]. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
 - LYSTER, R., & SAITO, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis [Feedback oral en la ASL en el aula: un meta-análisis]. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990544>
 - OXFORD, R. (2001). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
 - PÉREZ, A. (2015). *Conciencia metalingüística y feedback en estudiantes argentinos de ELE* [Metalinguistic awareness and feedback in Argentine SFL students]. Universidad de Buenos Aires.
 - RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.^a ed.) [Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas]. Cambridge University Press.
 - SÁNCHEZ, L. (2006). *La corrección de errores en aulas de español como lengua extranjera* [Error correction in Spanish as a foreign language classrooms]. Arco/Libros.
 - SAVIGNON, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art [La enseñanza comunicativa de lenguas: estado del arte]. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277.
 - SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning [El papel de la conciencia en el aprendizaje de segundas lenguas]. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
 - SELINKER, L. (1972). Interlanguage [Interlengua]. *IRAL*, 10(3), 209–231.
 - SPADA, N., & TOMITA, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis [Interacciones entre el tipo de instrucción y el tipo de Rasgo lingüístico: un meta-análisis]. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
 - TRUSCOTT, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes [El caso contra la corrección gramatical en clases de escritura en L2]. *Language Learning*, 46(2), 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
 - ZAMORA, F. (2010). *Enseñanza de lenguas: enfoques comunicativos y atención a la forma* [Language teaching: Communicative approaches and focus on form]. Universidad de Salamanca.