

## Potenciación y desarrollo de la creatividad lingüística en el aula de idiomas en Educación Primaria: Tratamiento de errores y usos de la lengua extranjera en la expresión oral

José Luis Estrada Chichón

Universidad de Cádiz

Francisco Zayas Martínez

Universidad de Cádiz

*Recibido:* 28 de septiembre de 2018

*Aceptado:* 10 de diciembre de 2018

*Para citar este artículo:* Estrada-Chichón, J. L. y Zayas-Martínez, F. (2019). Potenciación y desarrollo de la creatividad lingüística en el aula de idiomas en Educación Primaria: Tratamiento de errores y usos de la lengua extranjera en la expresión oral. *Creatividad y Sociedad* (29) 129-154

*Recuperado de:* <http://creatividadysociedad.com/articulos/29/6>. Potenciación y desarrollo de la creatividad lingüística en el aula de idiomas en Educación Primaria.pdf

## Resumen

Este trabajo analiza una serie de prácticas docentes en materia de enseñanza de idiomas según su implicación en la potenciación y el desarrollo de la creatividad lingüística a partir de dos elementos: el número de errores cometidos en expresión oral y los usos de la lengua meta a partir de su distinción entre formal y no formal. Los datos se obtuvieron por medio de la observación de diecinueve sesiones de la asignatura "Inglés" en los tres ciclos de los que se compone Educación Primaria en un colegio privado de Madrid (España).

Los resultados más significativos revelan que los profesores apenas permiten la producción no dirigida de la lengua meta a sabiendas de la escasez de errores cometidos que, además, se registraron mayormente durante usos formales de la lengua meta. No obstante, existen también diferencias entre ciclos, ya que las oportunidades de experimentación idiomática parecen estar supeditadas a criterios docentes pero casi nunca a las necesidades lingüísticas del alumnado. Una de las razones detrás de esta situación apunta a los criterios de evaluación que siempre interpretan los errores como "irregularidades" que deben ser eliminadas, por lo que la libre experimentación idiomática apenas tiene cabida. Esto supone que los aprendientes que cometen un menor número de errores obtendrán las calificaciones más altas, exponiéndolos a un modelo didáctico alejado del concepto de inteligencia emocional en lo referente al diseño de actividades que fomenten la capacidad humana de la creatividad lingüística.

## Palabras clave

Creatividad lingüística · enseñanza de idiomas · expresión oral · tratamiento de errores · usos de la lengua extranjera · Educación Primaria

## Abstract

This work analyses a set of foreign language teaching practices in terms of the implications with respect to the strengthening and development of linguistic creativity according to two factors: the number of errors in oral communication and the target language uses, depending on whether those uses are formal or non-formal. The data were obtained through the observation of nineteen English as a Foreign Language sessions in Primary Education in a private school in Madrid (Spain) considering the three stages which it (i.e. Primary Education) is divided into.

The most significant results reveal that teachers hardly allow non-formal language uses (output) in line with the lack of errors, which were mainly registered during formal language uses. However, there are also differences among stages since the opportunities for language experimentation are based on the teachers' criteria, but almost never on the learners' linguistic needs. One of the main reasons behind this situation aims at the evaluation criteria, which always consider errors as "irregularities" to be erased, so that there is little room for free experimentation with the target language. This means that learners who make fewer mistakes will obtain the highest grades, exposing them to a didactic model far from the concept of emotional intelligence in relation to a classroom activity design that foster the human capacity for linguistic creativity.

## Key words

Linguistic creativity · foreign language teaching · oral communication · error treatment · foreign language uses · Primary Education

## 1. Introducción

La creatividad se define como la capacidad de resolver un mismo problema por medios diferentes para llegar a una solución. Se trata de una virtud inherente al ser humano que puede asociarse con muy diversos ámbitos. Entre otros, los sistemas educativos vigentes aúnan fuerzas para abrazar la inteligencia emocional (Goleman, 1995) y, por tanto, impulsar la creatividad de los aprendientes en múltiples materias como, por ejemplo, la enseñanza de idiomas. Para este caso, debemos referirnos a la creatividad lingüística (Chomsky, 1966) que, en términos básicamente chomskianos, implica “la capacidad que tienen todos los hablantes nativos de una lengua para producir y comprender [...] frases que no han sido pronunciadas con anterioridad” (Lyons, 1970: 17; *traducción propia*). El ser humano dispone de la facultad mental del lenguaje que se caracteriza por un tipo de creatividad que nos permite formar cadenas infinitas de palabras a partir de un número finito de elementos.

La formación en idiomas debiera promover así la creatividad lingüística a partir del diseño y la aplicación al aula de actividades destinadas a este propósito (Pluckrose, 1994). Esta situación, sin embargo, parece diluirse gradualmente ante la demanda cada vez más acentuada a favor de acreditaciones en idiomas que justifican un determinado nivel de competencia lingüística (IELTS, 2017)<sup>1</sup>. Si bien la necesidad de obtener una calificación lo más alta posible no supone necesariamente una gestión de actividades centrada solo en el uso formal o dirigido de la lengua meta (LM), la obligación por evitar cometer errores que, en gran medida, determinan la calificación final (Estrada, 2017), parece decantar a los profesores hacia un tipo de formación “tradicional”, esto es, un aprendizaje consciente de la LM desde las fases más iniciales.

Tomando como referencia el contexto descrito, este trabajo presenta un estudio de investigación realizado en la etapa de Educación Primaria (EP). Para ello,

---

1 Por ejemplo, IELTS (International English Language Testing System) se ha establecido como el examen más extendido entre aprendientes de inglés con más de tres millones de exámenes realizados el año pasado en todo el mundo.

empleamos la observación directa de clases en la asignatura de inglés como lengua extranjera (EFL<sup>2</sup>) a lo largo de los seis cursos de los que se compone dicha etapa educativa. El objetivo primero de la observación gira entonces en torno a los distintos usos de la LM, tanto formal (dirigido) como no formal (espontáneo), junto al registro de los errores cometidos en expresión oral en sus diferentes tipologías. Este planteamiento nos permite acercarnos a posturas sobre el tipo de metodología docente desplegada en las aulas de idiomas y determinar si los profesores tienen en consideración, primero, y aplican, después, actividades que promuevan el desarrollo de la creatividad lingüística. De manera innegable, la defensa a favor de un tipo de metodología de idiomas que define el error como un fenómeno particular de la adquisición lingüística mediará, sin dudas, a favor de la inteligencia emocional del alumnado.

## 2. Marco teórico

La creatividad se describe como la capacidad de generar nuevas ideas o conexiones entre pensamientos o conceptos ya existentes (Simmons y Thompson, 2008). Se trata de una característica propia del ser humano que se asocia, por lo general, con la habilidad de resolver un mismo problema por medios diferentes o, en otras palabras, lo que se conoce como pensamiento divergente (Guidford, 1967). Entre los académicos más célebres encuadrados dentro del estudio de la creatividad destacamos a N. Chomsky, especialmente por su interés en la manifestación de la creatividad a través del lenguaje humano o también denominado como creatividad lingüística.

La creatividad lingüística se reconoce como una de las diferentes características del lenguaje humano (Olarrea, 2010) que, para el propósito de esta investigación, definimos en términos de la habilidad que las personas poseen para crear frases nuevas que nunca antes habíamos escuchado o producido. Chomsky (1980: 221-222;

---

<sup>2</sup> *English as a Foreign Language.*

*traducción propia*) lo expresa de la siguiente forma: “las reglas gramaticales deben reiterarse de alguna manera para generar un número infinito de frases, cada una con su sonido, estructura y significado específicos. Hacemos uso de esta propiedad gramatical de recursividad constantemente en la vida cotidiana. Construimos nuevas frases de manera libre y las usamos apropiadamente”. Según esta definición, podemos interpretar que la creatividad lingüística dispone de un conjunto de mecanismos asociados a la recursividad (Koster, 2007) que permiten crear frases nuevas con una extensión ilimitada que, además, resulta común a todas las lenguas naturales.

La creatividad se ha venido asociando paulatinamente al ámbito de la educación (Fisher, 2004; Jones y Richards, 2016) debido, entre otras razones, a la necesidad que tienen los profesores por “entrenar” a los aprendientes en sus capacidades para adaptarse, por un lado, y crear soluciones, por otro, ante cualquier problema en el que estén inmersos. Esta situación no resulta ajena a la enseñanza de idiomas por lo que, como resultado, los profesores han de preguntarse por los mecanismos óptimos para el aprendizaje de una o varias LM que, más allá de facilitar una respuesta concreta a una dificultad específica, sirva asimismo al alumno para desenvolverse ante situaciones inesperadas en un entorno auténtico (Jacobs, 2010). Así, “la belleza de la gramática reside en que nos permite transmitir noticias reuniendo palabras familiares en nuevas combinaciones” (Pinker, 2012; traducción propia).

El concepto de creatividad se retroalimenta de la creatividad específicamente lingüística exigida a los aprendientes a partir de la verbalización de ideas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto es así que, conforme a Swann y Deumert (2018), el creciente interés a favor de la “libre expresión” (creatividad lingüística) en las clases de idiomas parece confirmarse a partir de un abanico de actividades tan extenso y multidisciplinar que es capaz de asociarse a cualquier tipología de creatividad, especialmente dentro del ámbito de las humanidades. La investigación más reciente (Wang y Cheng, 2016) sostiene que las experiencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas y sus respectivas culturas (Leung y Chiu, 2010) tiene un efecto positivo sobre el desarrollo de la creatividad para otros propósitos no estricta-

mente de aprendizaje.

Con todo, la defensa docente por el diseño y la puesta en práctica de actividades que incorporan (o pretenden incorporar) creatividad lingüística al aula de idiomas y, con ello, la “libre expresión” en la LM, parece chocar de bruces con muchos de los sistemas de evaluación normalizados en materia de idiomas (Fulcher, 2015). En este sentido, parte de las evaluaciones de los centros formadores en idiomas optan por considerar los errores cometidos por los alumnos como el indicador principal sobre el que medir su rendimiento académico (Estrada, 2017). Este hecho afecta, sin duda, al tipo de prácticas realizadas, ya que los profesores se sienten obligados, en muchas ocasiones, a ceñirse a criterios estipulados de antemano sobre el tipo de formación que han de recibir los alumnos (Bachman y Palmer, 2010) a partir de una evaluación sumativa y no formativa.

### 3. Metodología

El objetivo de esta investigación se alcanza a partir de la observación de clases EFL para determinar empíricamente si el uso de la LM es (más o menos) creativo a partir de la “libre expresión” de los aprendientes. Dicho de otro modo, pretendemos recoger datos que confirmen la modalidad de uso del inglés tanto formal o dirigido como no formal o no dirigido utilizado en el aula de idiomas, junto al número de errores que cometen los aprendientes (ver Anexo) que, por otro lado, también determina en gran parte la metodología empleada por los profesores.

El método de investigación se ajusta entonces a un estudio de casos a partir de la observación de 19 clases de EP en sus tres ciclos: primero, segundo y tercero. Dichos ciclos engloban los seis cursos de los que se compone la etapa educativa: primer ciclo: 1º y 2º EP; segundo ciclo: 3º y 4º EP; y tercer ciclo: 5º y 6º EP. A partir de esta observación, la meta a la que aspiramos apunta a la distinción entre el uso formal y no formal de la LM, por un lado, y la recopilación de errores en comunicación

oral cometidos en dirección productiva por alumnos de EP en los cursos EFL desglosados, por otro lado. A este respecto, el número total de errores orales anotados a lo largo de todas las clases observadas es 116.

### 3.1. Alumnos

El número de alumnos oscila entre 18-30 por aula para todos los casos, es decir, entre 1º-6º EP. La franja de edad de los aprendientes se corresponde con la habitual para esta etapa (6-12 años) según la división establecida por cursos. Asimismo, todos los alumnos son hablantes nativos de español, habiendo dos casos que debemos destacar por considerarse como “hablantes bilingües de cuna” (bilingüismo equilibrado o natural) de inglés y francés en 4º y 6º EP, respectivamente.

### 3.2. Profesores

El conjunto de profesores asciende a cinco para los seis cursos de EP. Son dos los profesores que repiten docencia para cursos EFL en 1º y 3º EP, por un lado, y 4º y 5º EP, por otro. Durante ese tiempo, se observó a un profesor que estaba en periodo de prueba ante una posible incorporación a la plantilla del centro. A dicho profesor se le ofreció impartir tres sesiones (sesiones 17, 18 y 19) en 1º, 3º y 6º EP. Para todos los casos, se trata de profesores aptos (acreditados) para impartir docencia en EFL en EP. Todos ellos cuentan con varios años de experiencia, si bien dicha experiencia varía notablemente: profesor de 1º y 3º EP: dos años; profesor de 2º EP: cuatro años; profesor de 4º y 5º EP: más de diez años; y profesor de 6º EP: más de veinte años. Por su parte, el profesor que se encontraba en periodo de prueba contaba con una experiencia de más de cinco años. Por último, todos ellos son hablantes nativos de español.

### 3.3. Estudio de casos

Este estudio de casos se basa en la observación de diecinueve sesiones docentes, cubriendo los tres ciclos y todos los respectivos cursos: primer ciclo: seis sesiones (1º EP: dos sesiones; 2º EP: cuatro sesiones); segundo ciclo: seis sesiones (3º EP: cinco sesiones; 4º EP: una sesión); y tercer ciclo: siete sesiones (5º EP: cuatro sesiones; 6º EP: tres sesiones). Todas las sesiones estaban programadas para un total de cincuenta minutos, por lo que el tiempo de observación final asciende a 15,83 horas, aproximadamente. A modo de aclaración, el empleo de la observación como técnica principal de investigación parte de nuestro propósito de registrar los errores en expresión oral en términos cuantitativos, además de recabar la información de primera mano en lo que compete a las reacciones docentes, así como la planificación de las dinámicas de clase.

De forma más concisa –y con el propósito de evitar sesgos durante la recogida de los datos–, contemplamos un tipo de observación de aula directa, no estructurada (se utilizó un ordenador portátil y una hoja de cálculo como únicos instrumentos para registrar los errores orales cometidos por los aprendientes), no participante (en ningún momento formamos parte del desarrollo de las actividades que se realizaron en el aula, incluso ante la petición expresa del profesor para hacerlo) y, por último, individual (solamente una persona fue la encargada de registrar los datos).

Finalmente, el contexto que presentamos se corresponde con un colegio de carácter privado e ideología católica situado al norte de la ciudad de Madrid, concretamente en Alcobendas. Dicho colegio consta de tres etapas educativas (EP, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) con dos líneas por curso para todas las etapas. La recogida de los datos que analizamos en este estudio tuvo lugar a comienzos (septiembre-diciembre) del curso académico 2014-15 (Estrada, 2017).



### 3.3.1. Limitaciones

Las limitaciones más significativas de este estudio se focalizan sobre el volumen de aprendientes, por un lado, y volumen de sesiones observadas, por otro. En todo caso, si los datos se ofrecen por ciclos (primero, segundo y tercero), existen seis sesiones/ciclo de los que informar. Esto permite un contraste equilibrado de datos y resultados entre ciclos (en la Tabla 1 se presentan los sumatorios de errores/ciclo). Sin embargo, al analizar e interpretar los datos obtenidos en los diferentes cursos, se descubre que las sesiones observadas pueden ser más en un curso que en otro; por ejemplo: en el segundo ciclo solamente hay datos de una sesión de 3º curso por cinco sesiones del 4º curso. Así, las valoraciones podrían afectar a unos y otros cursos de cada ciclo de forma desigual. Esto supone que los datos no sean representativos sino adaptables a otros contextos.

## 4. Resultados

Los resultados se desglosan tanto desde un punto de vista generalista, esto es, tomando como referencia los errores orales en dirección productiva registrados de una manera secuencial a partir de las sesiones observadas independientemente del curso/ciclo al que pertenezcan, y de una manera específica, es decir, según pertenezcan al primer (1º y 2º EP), segundo (3º y 4º EP) o tercer ciclo (5º y 6º EP). Esta distinción nos permite tener una visión más completa del contexto estudiado por tener presentes los promedios de errores/sesión para cada ciclo, como, por otro lado, una visión particular de cada periodo en comparación con el promedio global de errores/sesión.

Hemos categorizado los errores orales según se hayan producido durante un uso formal o no formal del EFL. Dicho de otro modo, un uso planificado de la LM a partir de una información conocida previamente por los aprendientes (respuestas a ejercicios del libro, principalmente) o un uso no planificado, esto es, una respuesta

no gestionada (conocida) de antemano por los alumnos que se materializa de manera espontánea (por ejemplo: una pregunta inesperada del profesor).

## 4.1. Educación Primaria

Los resultados incluyen las cantidades totales de errores orales en dirección productiva (n=111) registrados durante la observación de clases EFL (n=19). A partir de estos datos, obtenemos que el promedio de errores/sesión es de 5,84. De forma más detallada, el número menor de errores/clase registrado es uno (algo que ocurre en varias sesiones a lo largo de diferentes cursos, mientras que la cantidad más alta de errores anotados es veinte (3º EP: sesión cinco). La Tabla 1 a continuación incluye los datos estructurados por ciclos y cursos, con independencia del orden de observación que dependía, sobre todo, del permiso del profesor.

**Tabla 1**

*Errores registrados/sesión en Educación Primaria*

<b>Primer ciclo</b>	<b>1º Educación Primaria</b>	<b>2º Educación Primaria</b>
<b>Errores (sesión)</b>	1 (1)	3 (1)
	1 (2)	6 (2)
		1 (3)
		1 (4)
<b>Segundo ciclo</b>	<b>3º Educación Primaria</b>	<b>4º Educación Primaria</b>
<b>Errores (sesión)</b>	9 (1)	18 (1)
	4 (2)	
	3 (3)	
	3 (4)	
	20 (5)	
<b>Tercer ciclo</b>	<b>5º Educación Primaria</b>	<b>6º Educación Primaria</b>
<b>Errores (sesión)</b>	8 (1)	10 (1)
	1 (2)	2 (2)
	8 (3)	3 (3)
	5 (4)	

Tabla 1. Errores registrados en Educación Primaria

### 4.1.1. Errores en el primer ciclo de Educación Primaria

Los datos correspondientes al primer ciclo de EP indican que las cantidades de errores orales registrados en dirección productiva ( $n=13$ ; 11,71%) para las clases observadas ( $n=6$ ) son las más bajas de todo el conjunto de la investigación. En este sentido, el promedio de errores/sesión se cifra en 2,17, considerando la relación que existe entre las clases observadas en 1º EP ( $n=2$ ) y 2º EP ( $n=4$ ) y los errores registrados en 1º EP ( $n=2$ ) y 2º EP ( $n=11$ ). De aquí se obtiene que el porcentaje de errores/sesión en el primer ciclo (2,17) contrasta con el porcentaje general para la etapa que, si bien resulta aparentemente bajo, se sitúa más de tres puntos por encima (5,84). La Figura 1 muestra, por un lado, el número de errores/sesión tanto en 1º como 2º EP, a la vez que incorpora el promedio de errores/sesión para el primer ciclo de EP y el promedio de errores orales para toda la etapa, lo que incluye al primer ciclo como a los dos ciclos superiores:

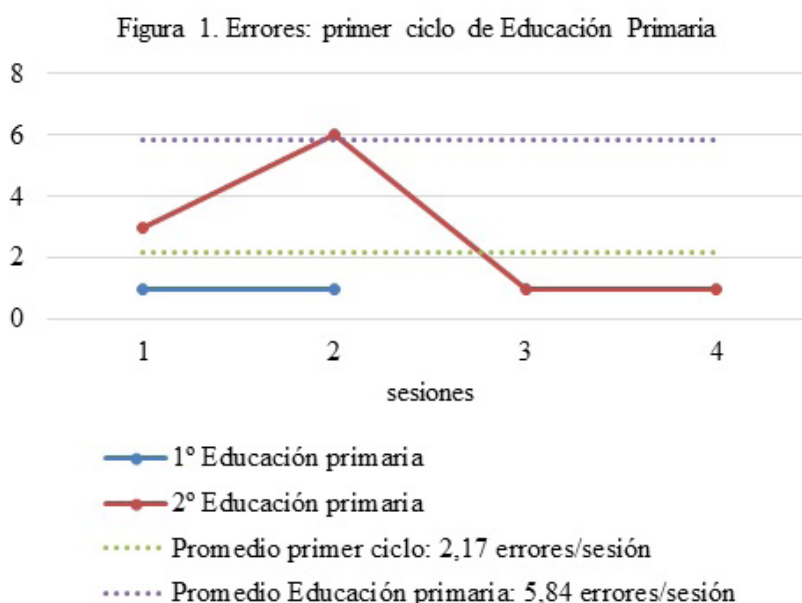


Figura 1. Errores: primer ciclo de Educación Primaria

### 4.1.2. Errores en el segundo ciclo de Educación Primaria

En el segundo ciclo, los datos reflejan un ligero aumento en el número de errores orales registrados ( $n=57$ ; 51,35%) con respecto al primer ciclo ( $n=13$ ). Este incremento se debe, sobre todo, a los errores registrados en la sesión cinco de 3º EP ( $n=20$ ) y a aquellos otros errores que tuvieron lugar en la única sesión observada en 4º EP ( $n=18$ ). Como resultado, el porcentaje de errores/sesión asciende a 9,50, lo que representa el porcentaje más elevado para toda la etapa. De este modo, dicho porcentaje (9,50) se sitúa a casi cuatro puntos del porcentaje general para EP (5,84) y se distancia más de siete puntos en relación al porcentaje conocido del primer ciclo (2,17). Estas relaciones se observan en la Figura 2 que incluye los errores orales para los cursos 3º y 4º EP y los porcentajes de EP, en general, y del segundo ciclo, en particular:

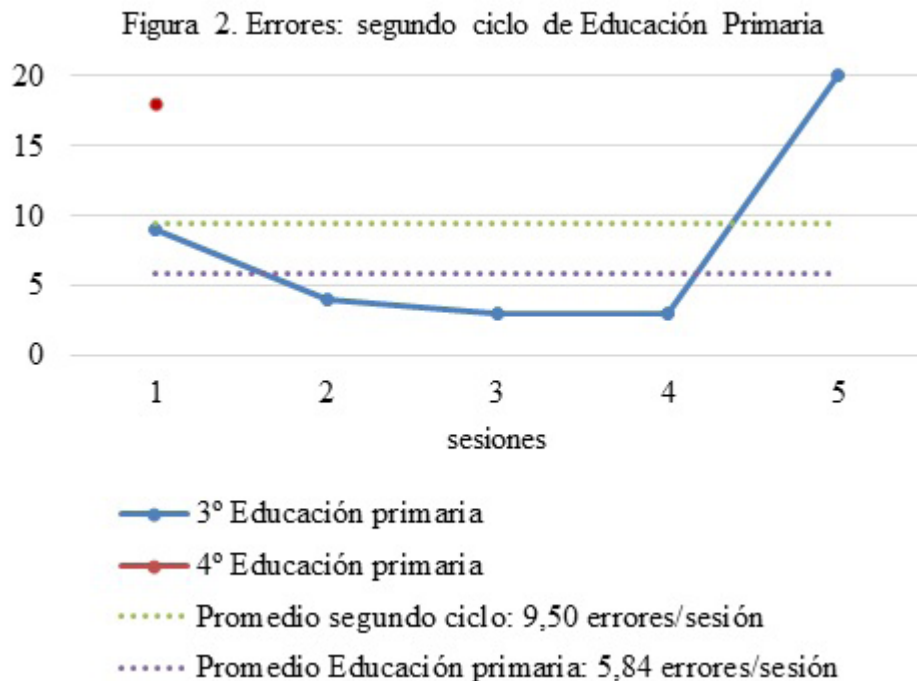


Figura 2. Errores: segundo ciclo de Educación Primaria

### 4.1.3. Errores en el tercer ciclo de Educación Primaria

Por último, el tercer ciclo presenta una serie de datos que se distancian tanto del primer como del segundo ciclo, pero que, a su vez, se enmarcan dentro de los promedios generales para toda la etapa en lo que concierne al número de errores orales registrados y su relación con el número de clases observadas. Por ejemplo, el número de errores registrados ( $n=41$ ) y las sesiones observadas ( $n=7$ ) determinan un promedio de errores/sesión (5,86) casi idéntico al porcentaje sabido para toda la etapa de EP (5,84). Asimismo, ambos cursos mantienen una trayectoria pareja de errores/sesión, según se puede observar en la Figura 3. En cifras generales, en 5º EP se registró un número de errores ( $n=22$ ) durante un número de sesiones muy similar ( $n=4$ ) a los errores anotados en 6º EP ( $n=19$ ) y las sesiones asistidas ( $n=3$ ):

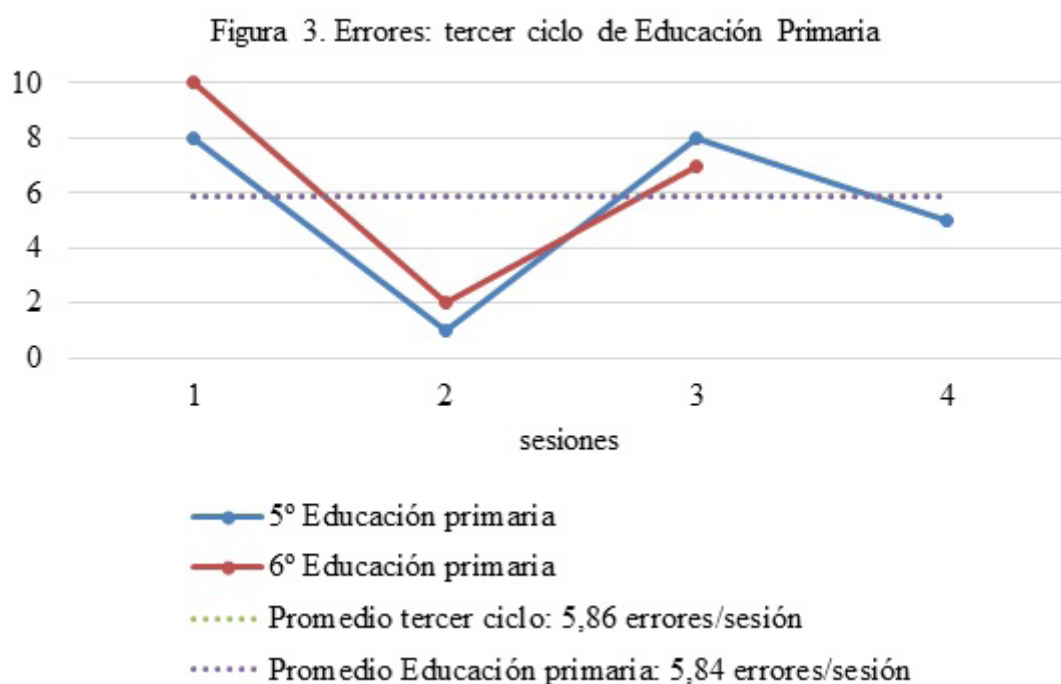


Figura 3. Errores: tercer ciclo de Educación Primaria

### 4.1.4. Usos de la lengua extranjera

En lo referente a la clasificación de los errores según se hayan cometido duran-

te usos formales o no formales de la LM, los resultados se mantienen casi idénticos para los tres ciclos, especialmente el primero y el segundo. Así, la gran mayoría de errores (n=91; 81,98%) tuvieron lugar durante usos formales, mientras que los errores restantes (n=20; 18,02%) se registraron durante un uso no formal de la LM. Destacamos el segundo ciclo de EP, en donde casi la totalidad de todos los errores (91,23%) ocurrieron en una situación de uso formal. Tanto para el primer como segundo ciclo, los porcentajes para errores orales durante usos formales de la LM son más moderados, si bien destacan de forma significativa (76,92% y 70,73%) frente a la modalidad no formal (23,08% y 29,27%). En la Tabla 2 se especifican el número de errores para ambos tipos de usos del EFL, junto al porcentaje que ocupan dentro de cada respectivo ciclo:

**Tabla 2**

*Errores cometidos durante usos formales y no formales de la lengua meta*

	Formal	No formal
Primer ciclo	10 (76,92%)	3 (23,08%)
Segundo ciclo	52 (91,23%)	5 (8,77%)
Tercer ciclo	29 (70,73%)	12 (29,27%)

Tabla 2. Errores cometidos durante usos formales y no formales de la lengua meta

En definitiva, hemos presentado en esta sección los resultados que competen tanto al número de errores orales cometidos a lo largo de las sesiones observadas en EP. Además, hemos categorizado dichos errores atendiendo al criterio de uso formal o no formal de la LM, es decir, según ocurran durante un uso dirigido (ejercicios gramaticales, presentaciones orales dirigidas, etc.) o no dirigido (respuestas espontáneas a comentarios del profesor, intervenciones improvisadas del alumnado, etc.) del inglés. Esta relación nos permite indagar sobre el estado de la situación del contexto analizado acerca de las oportunidades (o no) de los alumnos de los cursos EFL y discutir si se les permite formular hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua meta.

## 5. Discusión

Analizamos los contextos correspondientes a cada uno de los tres ciclos educativos que componen la etapa de EP en relación con el número de errores orales en dirección productiva que los alumnos cometieron durante las clases EFL observadas, por un lado, al igual que los tipos de usos de la LM en donde se registraron dichos errores, tanto formal como no formal. El estudio de los resultados revela que el uso oral del inglés para el conjunto de los tres ciclos educativos queda directamente condicionado a las propias creencias del profesor en materia de enseñanza de idiomas y no (o no tanto) a una metodología de centro. A este respecto, el primer ciclo presenta el promedio de errores/sesión más bajo (2,17), algo que puede atribuirse a una fase inicial de aprendizaje (la mayoría de alumnos de 1º EP, por ejemplo, provienen de la etapa de educación infantil dentro del mismo colegio y, en consecuencia, podemos asegurar que han tenido contacto previo con la LM). El profesor prefiere exponer al alumno a *input* lingüístico de manera continuada sin por ello considerar tan necesaria la producción de *output*. Sin embargo, la evolución de los porcentajes de errores/sesión aumenta notablemente para el segundo ciclo (9,50), volviendo a resentirse para el tercer ciclo (5,86), el cual apenas se diferencia con el promedio general obtenido para toda la etapa de EP (5,84). No podemos hablar pues de una mayor disposición docente a favor no solo de la recepción lingüística sino también de la producción. Aunque no se han registrado los tiempos de intervención de los diferentes alumnos, la observación justifica una falta evidente de oportunidades para experimentar abiertamente con la LM que, en consecuencia, sirviera a los alumnos para desarrollar su capacidad creativa en términos lingüísticos.

Además, el contexto analizado prioriza el uso formal o dirigido de la LM frente a otro no formal o espontáneo, teniendo en cuenta el compendio de errores orales cometidos durante una u otra variante. Por ello, los profesores anteponen la falta de producción idiomática como medida de prevención ante los posibles errores que pudieran producirse por, quizás, la falta de conocimiento de los alumnos, entre otros

motivos. En otros términos, los profesores se sienten responsables del uso correcto de la LM a partir de estándares pre-establecidos sobre qué decir y, sobre todo, cómo, atendiendo a criterios de forma y estructura, principalmente.

### 5.1. Primer ciclo de Educación Primaria

Durante la observación de clases en el primer ciclo de EP se registró el promedio de errores/sesión (2,17) más bajo entre todos. De manera más exacta, el número de errores/sesión más alto se establece en seis (2º EP: sesión dos), mientras que el más bajo se limita exclusivamente a un error, algo que se repite para cuatro sesiones distintas en los dos cursos (1º EP: sesiones uno y dos; 2º EP: sesiones tres y cuatro). Estos resultados, junto a la observación de las sesiones para este ciclo (n=6), evidencian claramente una metodología de enseñanza de idiomas enfocada (casi) en exclusividad a la recepción (*input*) y en pocos casos a la producción (*output*) lingüística. Este hecho contradice la postura de Swain (1985; 2005), quien afirma que dicha producción lingüística favorece la adquisición de la LM por parte de los aprendientes al permitirles reconocer varios de sus problemas con el uso de dicha lengua. Esto es, una lengua cualquiera pudiera no adquirirse solo a partir de la asimilación de *input*, sino que debemos también considerar el *output* que viene a confirmar (o no) las hipótesis del aprendiente sobre el funcionamiento de la LM o, por el contrario, permitirles que sean capaces de adaptarlas a la forma/significado esperado si su nivel de destreza lingüística es suficientemente competente para ello.

También puede discutirse si esta etapa inicial está específicamente pensada como un ejercicio exclusivo de recepción idiomática, es decir, exposición de los alumnos a *input*. Sin embargo, la cantidad de errores en dirección productiva registrados en este mismo ciclo (n=13) parecen inicialmente escasos para un tipo de pedagogía de idiomas “moderno” (conforme a la mayoría de estándares educativos en materia de enseñanza-aprendizaje que abogan en la actualidad por un enfoque comunicativo o similar), incluso para una etapa de iniciación o continuación de una



lengua tan presente como el inglés. Este contexto destaca incluso más si hacemos una comparativa con el promedio de errores/sesión común a los tres ciclos (5,84), aunque este resulte también escaso a priori.

Por tanto, esta situación parece subversiva, cuando menos, ya que existen evidencias científicas que indican que la producción de *output* favorece la adquisición del constructo mental que representa la gramática de una lengua cualquiera (Izumi et al., 1999; Russell y Spada, 2006; Toth, 2006). Dicho de otro modo, los dos profesores encargados de curso que fueron observados (con la excepción de la sesión dos de 1º EP por tratarse del profesor que se encontraba en periodo de prueba) abogan por un estudio de la gramática del EFL, pero evitan ejercicios que apuestan por la experimentación lingüística que, a su vez, serviría como apoyo para la consolidación de las reglas y las normas gramaticales de la LM.

En lo referente a los distintos usos de la LM en donde se registraron los errores orales cometidos en dirección productiva, destaca poderosamente el uso formal (72,92%), es decir, una modalidad condicionada a unos parámetros pre-definidos de antemano, frente al uso no formal (23,08%), esto es, cuando los aprendientes producen *output* sin tiempo para reflexionar sobre qué deben decir. Esta situación determina, en gran medida, el tipo de actividades diseñadas para el estudio del EFL que, en su mayoría, optan por ejercicios que persiguen un tipo de aprendizaje plenamente consciente fundamentado en formas o estructuras de la LM que deben conocer previamente y aplicar de manera casi instantánea. Continuando la línea docente trazada para este ciclo, apenas existe cabida para actividades que fomenten un uso no dirigido de la LM en expresión oral que, lógicamente, conllevaría un mayor número de errores.

En resumen, desde el primer ciclo de EP se intenta contener el tipo de producción lingüística que conlleva a la manifestación de errores atendiendo a un tipo de política de uso de la LM que, por razones varias (exámenes, calificaciones, etc.), solamente da cabida a la creatividad lingüística ("libre expresión") siempre y cuando

se mantenga exenta de incorrecciones gramaticales que supusiesen algún tipo de reprimenda o penalización por parte del profesor.

## 5.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

Las clases observadas en el segundo ciclo ( $n=5$ ) albergan el promedio de errores/sesión (9,50) más alto entre los tres ciclos analizados, destacando poderosamente sobre el porcentaje conocido para el primero (2,17). Señalamos que el número de errores/sesión más elevado entre las sesiones observadas es de veinte (3º EP: sesión cinco) que, precisamente, fue impartida por el profesor a prueba, mientras que el más bajo es solamente de tres, algo que se repite en dos ocasiones en el mismo curso (3º EP: sesiones tres y cuatro). Estos datos parecen indicar que los profesores titulares en los cursos del segundo ciclo son más proclives a facilitar la producción idiomática frente a sus colegas del primer ciclo, quizás sabiendo que el nivel de conocimiento en LM de los alumnos de 3º y 4º EP es más competente y, posiblemente, fluido. Justificamos con esto que si bien el colegio puede defender un tipo de metodología de idiomas más o menos activa, y a favor de la faceta comunicativa del uso de lenguas extranjeras, la realidad apunta a que cada profesor gestiona las actividades conforme a sus preferencias.

Si este fuera el caso, es decir, la metodología para la enseñanza de idiomas concierne exclusivamente a cada profesor –a sabiendas, además, de que el promedio de errores/sesión vuelve a decrecer considerablemente en el tercer ciclo (5,86)– y no forma parte de la política educativa del colegio para las asignaturas de idiomas, podríamos inferir que a una mayor producción en LM, habría una mayor cantidad de errores orales cometidos en el segundo ciclo ( $n=57$ ), aunque esta hipótesis parece no cumplirse para toda EP, al menos tras el análisis del primer ciclo. De manera que los dos profesores encargados en el segundo ciclo parecen apostar por fomentar la creatividad lingüística del alumnado mediante la invitación a producir abiertamente. No obstante, esto no sucede de un modo consciente a partir de su (ausencia de)

conocimiento de los diversos procesos mentales que supone la adquisición de una lengua segunda o extranjera, sino conforme al diseño de actividades que de una manera aleatoria permiten una oportunidad para la producción. Parece que estos profesores apenas consideran la producción como un factor clave en el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendientes. Si lo hacen, quizás se debe una planificación de actividades que, sin una aparente fundamentación científica, fomentan el uso oral del EFL en direcciones receptiva y productiva.

Por otro lado, el uso del EFL destaca poderosamente en su faceta más formal (91,23%) frente a la no formal (8,77%), incluso por encima de los porcentajes registrados para el primer ciclo. Esto indica que, en un primer momento, los alumnos disponen de más oportunidades para producir, incluso cuando el tipo de actividades apuntan hacia ejercicios de conocimiento gramatical que, ante el número más alto de errores/sesión, revelan que los aprendientes no han llegado al nivel de exigencia esperado. Lo que es lo mismo, los errores ocurren como resultado de una planificación de contenidos que supera el nivel de competencia interlingual de los aprendientes para determinadas formas o estructuras de las que todavía no han adquirido un conocimiento suficientemente pleno para llegar a producir las formas o estructuras exigidas. O, incluso, los alumnos deben responder casi instantáneamente a unos parámetros pre-establecidos por el profesor conforme a lo esperado para una situación determinada que exime de la puesta en práctica de cualquier atisbo de creatividad lingüística y sí, por el contrario, un patrón acotado conforme a los estándares de un supuesto hablante nativo.

### 5.3. Segundo ciclo de Educación Primaria

En lo que respecta al número de errores/sesión, los resultados obtenidos para el tercer ciclo (5,86) coinciden casi en plenitud con el porcentaje general para toda la etapa (5,84). Sin embargo, esta cifra se distancia de manera significativa de los porcentajes alcanzados tanto para el primer (2,17) como segundo ciclo (9,50), esta-

bleciéndose en el medio de ambos. Así, el porcentaje de errores/sesión para el tercer ciclo disminuye con respecto al ciclo inmediatamente anterior, por lo que las oportunidades de producción en LM parecen reducirse, ya que la observación directa de las clases (n=4) delata que los alumnos continúan cometiendo los mismos errores, así como otros errores nuevos. Una vez más, este escenario contrasta con el esperado para un contexto actual de enseñanza de idiomas en EP. Tal es el caso que, haciendo alusión a la investigación de P. Ur (1996), la producción oral puede clasificarse como la destreza idiomática más importante, ya que a las personas que utilizan una lengua particular se les considera, por defecto, como hablantes de esa misma lengua.

Por su parte, el mayor número de errores/sesión registrado se corresponde con diez (6° EP: sesión uno), lo que representa la mitad del número de errores/sesión más alto registrado en el segundo ciclo (n=20). Igualmente, el número de errores/sesión más bajo se establece nuevamente en uno (5° EP: sesión dos), algo que se vuelve a repetirse según los datos aportados para el primer ciclo, en donde también había dos profesores encargados. El tercer ciclo coincide nuevamente con el primer ciclo en lo que respecta a los porcentajes de errores/sesión cometidos a partir de un uso formal (70.73%) y no formal (29.27%) de la LM, lo que parece indicar que la producción lingüística está más contemplada entre los profesores. En cualquier caso, la observación directa nos aporta conocer que el tipo de actividades diseñadas en este ciclo continúan centrándose y favoreciendo la recepción y no tanto la producción lingüística. Esto contrasta, en un principio, con un dominio más maduro de la LM que los alumnos en estos dos cursos (5° y 6° EP) debieran poder tener, tanto en cuanto, según Scrivener (2005), usar una lengua es más importante que saberla.

Como síntesis, el número de errores cometidos en producción oral en sus diferentes tipologías que registramos durante la observación de todos los cursos en los que se compone la etapa de EP (n=111) resulta escaso (5,84 errores/sesión) para una metodología de enseñanza de idiomas fundamentada en el enfoque comunicativo que, sobre todo, debe incidir sobre el desarrollo de la capacidad de la creatividad lingüística de los aprendientes a partir de la concepción del lenguaje como un instru-

mento de comunicación, principalmente. Es por todo ello que la enseñanza de idiomas debe mantenerse al margen de criterios de evaluación que miden el progreso idiomático de los alumnos exclusivamente a partir del número de errores cometidos (evaluación formativa), por lo que se ponen en práctica actividades que evitan el uso espontáneo de la LM para, precisamente, evitar incurrir en incorrecciones.

## 6. Conclusiones

La creatividad lingüística es una característica del lenguaje humano que hace que las personas seamos capaces de entender y, sobre todo, producir, estructuras lingüísticas que nunca antes habíamos escuchado o formado. No obstante, y si bien esta capacidad forma parte de nuestro ADN, necesitamos alimentarla por varios medios, de manera que pueda desarrollarse a partir de los datos lingüísticos y también no lingüísticos a los que estamos expuestos y que conforman lo que denominados “gramática de la lengua” (Corder, 1978). De manera que la adquisición de una lengua cualquiera necesita de la cantidad suficiente de información externa que permita al aprendiente almacenar en su despensa cognitiva los datos particulares de una lengua concreta para, llegado el momento, poder verbalizar sus pensamientos. Además, el aprendiente requiere de momentos de producción para confrontar sus hipótesis acerca del uso correcto de la lengua y, así, poder validarlas. Esta situación resulta más favorecida dentro de contextos de enseñanza bilingüe frente a los “tradicionales” de enseñanza de idiomas, ya que la enseñanza bilingüe supone un “tsunami de *input* y *output*” (Ball, 2018). A la vista de los resultados aportados en este estudio, esta distinción se reafirma en el contexto EFL debido, quizás, a imposiciones curriculares sobre qué y cómo aprender.

Para el caso presentado, observamos cómo, para cada uno de los tres ciclos que conforman la etapa de EP, los seis profesores encargados (junto al profesor que se encontraba a prueba y que llegó a impartir tres sesiones completas) apenas contemplan la puesta en práctica de actividades que promulguen la producción oral de

la LM ni, sobre todo, el uso no formal o espontáneo de la misma. Esto conlleva que, ante dicha falta de oportunidades, el número de errores sea escaso, además de que estos se penalizan, cuando menos, mediante una intervención del docente conforme a los distintos tipos de *feedback* correctivo (Lyster y Ranta, 1997). En cualquier caso, la producción de errores está directamente relacionada no solo con las oportunidades para experimentar con la LM debido a las dinámicas de aula, sino también a partir del uso de dicha LM que los profesores promulgan, el cual evita cualquier tipo de desliz del aprendiente que pudiera suponer un error y, como resultado, las consecuencias que implica para el alumno en forma de reprimenda ante el pleno de clase, por ejemplo.

A modo de resumen, los profesores de idiomas deben comprender la importancia de facilitar y promover el uso de la LM tanto en dirección receptiva como productiva, respetando los tiempos que marcan los procesos de adquisición lingüística para cada caso. Sin embargo, puede parecer que muchas de las dinámicas de aprendizaje en la educación reglada hoy por hoy se focalizan en un tipo de instrucción que se sirve del aprendizaje consciente de las características gramaticales de la LM y, con ello, pone freno a la creación y puesta en escena de actividades que defienden la creatividad lingüística. Esto supone que los errores pasan a interpretarse como una evidencia clara de un fallo en la evolución del aprendizaje cuando, simplemente, algunos aprendientes no se encuentran en la fase interlingual que establece qué deben saber para cada estadio. En respuesta a esta situación, el profesor ha de entender los procesos detrás de la adquisición lingüística y favorecer la exposición del aprendiente a *input*, primero, al igual que la experimentación con la LM sin tener que fiscalizar los errores que, en muchas ocasiones, no dependen solo de la dedicación, el interés e, incluso, la motivación de los aprendientes.

Entre las futuras líneas de investigación, se contempla la extrapolación de este trabajo a casos con volúmenes mayores de aprendientes y sesiones, así como a otros contextos educativos distintos a educación media; por ejemplo: educación superior. Además, los datos obtenidos mediante la observación directa de clases

podiera contrastarse con otros tipos de datos provenientes de las opiniones de los profesores EFL a través de cuestionarios, entrevistas, grupos focales, etc., así como de los propios aprendientes. Por último, pudiera barajarse la posibilidad de llevar a cabo este mismo estudio en otro contexto en donde la lengua que es objeto de estudio fuera la lengua materna del investigador. Esto pudiera ayudarle para concretar con más precisión el origen de los errores *per se*.

## Bibliografía

BACHMAN, L. Y PALMER, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.

BALL, P. (junio 2018). CLIL: The three dimensions of content. *II congreso internacional para profesionales de la enseñanza bilingüe*. Congreso llevado a cabo en Madrid, España.

CHOMSKY, N. (1966). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. Nueva York: Harper & Row.

CHOMSKY, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Basil Blackwell.

CORDER, P. (1978). Language-learner language. En C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning* (pp. 71-92). Rowley, WA: Newbury House.

ESTRADA, J. L. (2017). *Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior: Posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral* (tesis doctoral). Universidad de Cádiz, España.

FISHER, R. (2004). What is creativity? En R. Fisher y M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (pp. 6-20). Nueva York: Routledge.

FULCHER, G. (2015). *Re-examining language testing. A philosophical and social inquiry*.

Londres: Routledge.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than an IQ?* Nueva York: Bantam Books.

GUILFORD, J. P. (1967). Creativity yesterday, today and tomorrow. *The journal of creative behaviour*, 1, 3-14.

IELTS (8 de septiembre de 2017). IELTS numbers rise to three million a year. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/organisation/press/ielts-numbers-rise-three-million-year>

IZUMI, S., BIGELOW, M., FUJIWARA, M., Y FEARNOW, S. (1999). Testing the output hypothesis. *Studies in second language acquisition*, 21, 421-452.

JACOBS, H. (2010). United by an uncommon language, *Acatiimi* 4(10), 28-29.

JONES, R. H. Y RICHARDS, J. C. (2016) (Eds.). *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice*. Nueva York: Routledge.

KOSTER, J. (2006). Recursion and the lexicon. En H. van der Hulst, J. Koster y H. van Riemsdijk (Eds.), *Recursion and human language*. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.

LEUNG, A. K. Y CHIU, C. (2010). Multicultural experiences, idea receptiveness, and creativity. *Journal of cross cultural psychology*, 41, 1-19.

LYONS, J. (1970). *Noam Chomsky*. Harmondsworth, Inglaterra: Penguin Books Ltd.

LYSTER, R. Y RANTA, E. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-61.

OLARREA, A. (2010). La lingüística como ciencia cognitiva. En J. L. Hualde, A. M.



ESCOBAR Y A. Olarrea, *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.

PINKER, S. (6 de octubre de 2012). Linguistics as a window to understanding the brain. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Q-B\\_ONJIEcE&t=1552s](https://www.youtube.com/watch?v=Q-B_ONJIEcE&t=1552s)

PLUCKROSE, H. (1994). *Starting school: The vital years*. Herts, Reino Unido: Simon & Schuster Education.

RUSSELL, J. Y SPADA, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. En J. D. Norris y L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Filadelfia: John Benjamins.

SCRIVENER, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers* (2ª Ed.). Oxford: Macmillan.

SIMMONS, R. Y THOMPSON, R. (2008). Creativity and performativity: The case of further education, *British educational research journal*, 34(5), 601-618.

SWAIN, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Mahwah, NJ: Routledge.

SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language Acquisition* (pp. 235-256). Nueva York: Newbury House.

SWANN, J. Y DEUMERT, D. (2018). Sociolinguistics and language creativity. *Language sciences*, 65, 1-8.

TOTH, P. D. (2006). Processing instruction and a role for output in second language acquisition. *Language learning*, 56(2), 319-385.

UR, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WANG, H. C. Y CHENG, Y. S. (2016). Dissecting language creativity: English proficiency, creativity, and creativity motivation as predictors in EFL learners' metaphoric creativity. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 10(2), 205-213.

## Anexo

### Anexo

Información general					
Número de sesión	Número de error	Nombre del profesor	¿Profesor nativo?	Curso	Ciclo
			Si	1º	1º
			No	2º	2º
				3º	3º
				4º	
				5º	
				6º	
Errores					
Contexto	Situación de uso de la lengua extranjera			Tipología	
(Texto)	Formal			Productivo	
	No formal			Receptivo	