



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro  
adscrito  UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2018- 2019**

**Las estrategias de feedback correctivo de una profesora  
novel a un alumno de nivel intermedio en clases por  
videoconferencia**

**Núria Santiago Meseguer**

**Trabajo final de máster**

**Dirigido por la Dra. Olivia Espejel**

## **Resumen**

En el presente trabajo se analizan las estrategias de *feedback* correctivo que utiliza una profesora novel en clases por videoconferencia, con un alumno de nivel intermedio. Este estudio parte de la necesidad de analizar su propia práctica docente frente a la problemática inicial de qué, cuándo y cómo corregir, es decir, de la dificultad encontrada en la aplicación del *feedback* correctivo en sus primeros meses de experiencia como docente de español de lengua extranjera. La investigación se ha basado en un trabajo de auto-observación, análisis y reflexión que ha ocasionado un cambio en las estrategias de *feedback* correctivo aplicado y ha permitido dar respuesta a las preguntas iniciales que se planteaban.

**Palabras clave:** estrategias de *feedback* correctivo, clases por videoconferencia, investigación-acción.

## ***Abstract***

This paper analyzes corrective feedback strategies used by a student teacher in one-to-one video conferencing lessons with a pupil at intermediate level. This study begins with the need to analyze their own teaching experience in the face of the initial problem of what, when and how to correct, that is, the difficulty which can be found in applying corrective feedback in the student teacher's first months of experience as a teacher of Spanish as a Foreign Language. The research has been based on self-observation, analysis and reflection that has caused a change in the corrective feedback strategies applied and has allowed us to answer the initial questions that have been asked.

***Keywords:*** *feedback corrective strategies, conferencing lessons, investigation action.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar, mi agradecimiento a todos los profesores del Máster “Profesor de Español como lengua extranjera” de la Universidad UNIBA por su profesionalidad y por los conocimientos que me han aportado, especialmente a la Dra. Olivia Espejel Nonell, por sus buenas ideas, acertados consejos y su gran disponibilidad a lo largo de la tutorización del trabajo.

Doy también las gracias a todos los alumnos que han confiado en mí en estos primeros meses como profesora de español online y, en especial, al alumno con el que he realizado esta investigación.

Finalmente, doy las gracias a mi marido, por sus ánimos y apoyo diario y a mis hijos, Andreu y Balma, que me inspiran cada día a ser mejor mamá y mejor persona.

A todos ellos, GRACIAS.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>1. Marco Teórico</b>	<b>8</b>
<b>1.1. El error en la enseñanza de lenguas</b>	<b>8</b>
1.1.1. Evolución del error	8
1.1.2. Concepto y tipos de errores	9
<b>1.2. Concepto de <i>feedback correctivo</i></b>	<b>11</b>
<b>1.3. Investigaciones sobre el <i>feedback correctivo</i></b>	<b>12</b>
1.3.1. ¿Deberían corregirse los errores de los alumnos?	13
1.3.2. ¿Cuándo deberían corregirse los errores de los alumnos?	14
1.3.3. ¿Qué errores deberían ser corregidos?	14
1.3.4. ¿Cómo deberían corregirse los errores?	16
1.3.5. ¿Quién debería corregir los errores?	17
1.3.6. Factores que influyen en el tratamiento del <i>feedback correctivo</i>	17
<b>1.4. Estrategias de <i>feedback correctivo</i></b>	<b>17</b>
<b>1.5. Efectividad de las estrategias de <i>feedback correctivo</i></b>	<b>22</b>
<b>1.6. Las clases por videoconferencia</b>	<b>24</b>
1.6.1. Investigaciones sobre el <i>feedback correctivo</i> en sesiones por videoconferencia	26
<b>2. Objetivos y preguntas de investigación</b>	<b>28</b>
<b>3. Metodología</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Metodología de la investigación</b>	<b>29</b>
<b>3.2. El contexto de la investigación</b>	<b>29</b>
<b>3.3. Los ciclos</b>	<b>31</b>
<b>3.4. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos</b>	<b>31</b>
<b>3.5. Métodos de análisis empleados</b>	<b>35</b>
3.5.1. Sistema de transcripción y codificación de datos	35
<b>3.6. Principios Éticos</b>	<b>37</b>
<b>4. Análisis y discusión de los datos</b>	<b>38</b>
<b>4.1. Diagnóstico: Identificación del área de mejora</b>	<b>38</b>
<b>4.2. 1r plan de acción: Planificación y actuación</b>	<b>39</b>
<b>4.3. Observación y reflexión 1</b>	<b>41</b>
<b>4.4. 2º plan de acción: Planificación y actuación</b>	<b>47</b>
<b>4.5. Observación y reflexión 2</b>	<b>49</b>
<b>4.6. Reflexión final</b>	<b>52</b>
<b>5. Conclusiones</b>	<b>56</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>59</b>

<b>Apéndice</b>	<b>65</b>
Apéndice 1: Preguntas de la entrevista y transcripción	65
Apéndice 2: Google Drive con las grabaciones realizadas en el trabajo	67
Apéndice 3: Autorización	67
Apéndice 4: Planificación de las sesiones del primer ciclo	68
Apéndice 5: Material utilizado en las sesiones del primer ciclo	71
Apéndice 6: Imágenes Flipgrid - Aportación de <i>feedback</i> correctivo	75
Apéndice 7: Transcripciones del <i>feedback</i> correctivo del Ciclo 1	76
Apéndice 8: Planificación de las sesiones del segundo ciclo	83
Apéndice 9: Material utilizado en las sesiones del segundo ciclo	85
Apéndice 10: Actividad conjunta con Google Docs	90
Apéndice 11: Transcripciones del <i>feedback</i> correctivo del Ciclo 2	91

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de prioridad en las tareas de reparación en el tratamiento de los errores (Torijano, 2006)	15
Figura 2. Secuencia del tratamiento del error. “Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms,” (Lyster and Ranta, 1997)	21
Figura 3. Imagen de la plataforma de Google Classroom	30
Figura 4. Ciclos del proceso de investigación-acción del presente trabajo	31
Figura 5. Proceso de análisis de datos con el programa Atlas.ti	35
Figura 6. Planteamiento del problema del trabajo	38
Figura 7. Imagen actividad Flipgrid - ¿Cómo se dice en tu lengua materna?	39
Figura 8. Imagen actividad Flipgrid - Tradiciones Fin de Año	40
Figura 9. Imagen Chucherías enviada por el chat de Skype	45
Figura 10. Imagen “Fuegos artificiales” enviada por el chat de Skype	45
Figura 11. Imagen actividad Flipgrid - ¿Compartimos recursos?	48
Figura 12. Uso de la estrategia de Señal Paralingüística	53

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Feedback</i> aportado durante la primera clase. Ciclo 1	42
Gráfico 2. <i>Feedback</i> aportado durante la segunda clase. Ciclo 1	42
Gráfico 3. Número de errores corregidos para cada tipología de error. Ciclo 1	44

Gráfico 4. Tipos de estrategias de FC para cada tipo de error. Ciclo 1	44
Gráfico 5. Tipos de reparación para los tipos de <i>feedback</i> correctivo	46
Gráfico 6. <i>Feedback</i> aportado durante la primera clase. Ciclo 2	49
Gráfico 7. <i>Feedback</i> aportado durante la segunda clase. Ciclo 2	50
Gráfico 8. Número de errores corregidos para cada tipología de error. Ciclo 1	51
Gráfico 9. Tipos de estrategias de FC para cada tipo de error. Ciclo 2	51
Gráfico 10. Tipos de reparación para los tipos de <i>feedback</i> correctivo. Ciclo 2	52

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias de <i>feedback correctivo</i> definidas por Clavel (2012)	18
Tabla 2. Estrategias resolutivas y autoreparadoras. Explicación y ejemplos	18
Tabla 3. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos	32
Tabla 4. Temporización del proceso Investigación-Acción	35
Tabla 5. Codificación de datos	36
Tabla 6. Número de errores corregidos y su porcentaje respecto al total. Ciclo 1	43
Tabla 7. Número de errores corregidos y su porcentaje respecto al total. Ciclo 2	50
Tabla 8. Comparativa entre el Ciclo 1 y el Ciclo 2	54

## Introducción

El tratamiento del *feedback* correctivo, a partir de ahora FC, ha sido y sigue siendo una cuestión que ha suscitado diferentes puntos de debate. Es por eso que encontramos una amplia bibliografía al respecto y un gran número de estudios que han intentado dar respuesta a qué corregir, cómo corregir, cuándo corregir, quién debe corregir e incluso por qué corregir a los estudiantes de segundas lenguas y, más concretamente, a los estudiantes de español como lengua extranjera.

El interés central de este trabajo consiste en conocer y analizar qué estrategias de FC utiliza una profesora novel en clases individuales mediadas por videoconferencia. Sí que se han estudiado ampliamente las estrategias de FC en clases presenciales, pero no tanto en las clases mediadas por videoconferencia. Es así como se presenta un nuevo contexto educativo, a través de la pantalla del ordenador y fuera del aula convencional, donde los estudiantes y profesores interactúan en un mismo espacio físico.

Otro aspecto relevante de este trabajo es el interés que suscita el análisis y reflexión de una profesora novel hacia el uso de las estrategias de FC con el objetivo de mejorar su actuación docente. Una de las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras, según el modelo de competencias del profesorado del Instituto Cervantes (2012), es la de *desarrollarse profesionalmente como profesor* (p.8). Esta competencia implica a su vez una serie de competencias específicas, entre ellas la de *analizar y reflexionar sobre la práctica docente* (p. 11).

Así pues, el objeto de estudio de este trabajo es analizar de una manera reflexiva el FC de una profesora novel como mejora de su práctica docente. Y su singularidad radica en el tratamiento del FC en un contexto digital, ubicado en una aula en línea en clases por videoconferencia, a un alumno de nivel intermedio.

Los objetivos específicos se relacionan con contabilizar la cantidad de FC aportado, el momento o momentos en los que se aporta el FC, los tipos de errores que son corregidos, el tipo de estrategias de FC utilizadas, así como también el análisis de las respuestas (*uptake*) del alumno frente al FC recibido.

Para la realización del trabajo se ha llevado a cabo una metodología cualitativa de investigación-acción educativa en la que, a partir del diagnóstico de un problema encontrado en la práctica docente, se inician dos ciclos reflexivos de investigación, y cada uno está dividido en las siguientes fases: planificación, acción, observación y reflexión.

El trabajo se divide en 5 capítulos, a continuación se detalla su estructura. En primer lugar se presenta un marco teórico en el que se aporta información relevante sobre la evolución del concepto del error y su tratamiento en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como una aproximación teórica sobre el concepto de estrategias y *FC*. Continúa el marco teórico dando respuesta a las preguntas concretas en relación al *FC* según las investigaciones que han tratado el tema. Y, finalmente, se presenta una aproximación a las clases por videoconferencia y a las investigaciones sobre el *FC* en este contexto.

En el segundo capítulo se presenta el objetivo principal del trabajo, los objetivos específicos y las preguntas de investigación.

En el tercer capítulo se expone la metodología de la investigación, el contexto y los instrumentos y procedimientos utilizados en la recogida, en el tratamiento y en el análisis de los datos. También incluye el sistema de transcripción y codificación de datos y los principios éticos del trabajo.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis y discusión de los datos del ciclo 1 y del ciclo 2. Se inicia con el diagnóstico del problema y continúa con la planificación, actuación, observación y reflexión de cada uno de los ciclos.

Finalmente, tras el análisis y discusión de los datos, se presenta el quinto y último capítulo en el que se exponen las conclusiones del trabajo junto con las propuestas para futuras líneas de investigación.

## 1. Marco Teórico

En este apartado exponemos la fundamentación teórica de los aspectos más relevantes del FC en el aprendizaje de segundas lenguas. Inicialmente, realizamos un acercamiento al concepto del error, al concepto de FC y a las estrategias de FC. Aportamos algunas respuestas a qué, cuándo, cómo y quién debe corregir teniendo en cuenta lo que dicen las investigaciones que han tratado este tema. Finalmente, introducimos el concepto de las clases de español por videoconferencia de escritorio, así como también las investigaciones realizadas en este contexto concreto de aprendizaje.

### 1.1. El error en la enseñanza de lenguas

El error y su tratamiento en la enseñanza de lenguas ha sido un aspecto cambiante a lo largo de los tiempos y que ha preocupado a las diferentes corrientes de la Lingüística Aplicada. Vamos a exponer su evolución, su concepto y tratamiento.

#### 1.1.1. Evolución del error

Si echamos la vista atrás y nos situamos en los años 50 y 70 del siglo XX, el aprendizaje de una segunda lengua se basaba en el enfoque del **análisis contrastivo**, donde el error tenía una connotación negativa y se debía tratar insistentemente con el fin de evitar hábitos incorrectos (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008).

Como alternativa al enfoque anterior, se desarrolló años más tarde, durante los años 70 del siglo XX, el **análisis de errores (AE)**, en el que el lingüista inglés Pit Corder es considerado uno de los pioneros de esta corriente. El concepto de error cobró un sentido diferente y pasó de tener una connotación negativa a tener una connotación positiva, considerándose como un elemento imprescindible y necesario para el aprendizaje de una segunda lengua (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008). Los errores se empiezan a contemplar como elementos beneficiosos para el aprendizaje de la lengua y son considerados como indicadores de las distintas etapas en las que el estudiante atraviesa durante su proceso de aprendizaje. La corriente del AE evolucionó hacia los estudios de la **interlengua (IL)**, término acuñado por Selinker (1969,1972) y la **adquisición de segundas lenguas**, Alexopoulou (2010).

Sonsoles (2017), definió el concepto de interlengua de la siguiente manera:

Interlengua (IL) es un concepto que pone, también, de relieve los procesos, ya que se refiere a los estadios transitorios por los que transcurre el aprendiz en el camino hacia la lengua meta. Esos estadios se caracterizan por una lengua con estructuras idiosincrásicas en las que se localizan lo que llamamos "errores" (2.3. Interlengua y errores).

Durante las décadas de los años 80 y los 90 del siglo XX fue el **Enfoque Comunicativo (EC)** (en inglés, *Communicative Approach*) el que tuvo una gran aceptación, seguido por el enfoque por tareas que permanece vigente en la actualidad (*Diccionario de términos clave de ELE, 2008*).

Como su nombre indica, el EC es un modelo didáctico que trata de preparar al aprendiente para una comunicación real, tanto oral como escrita, con otros hablantes de la lengua extranjera (LE). Fernández (1988), afirmaba que el criterio prioritario en el tratamiento del error, desde una perspectiva comunicativa es el de la "aceptabilidad"; un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación" (p. 4). Por ende, con el enfoque comunicativo se pretende valorar el esfuerzo de los aprendices por comunicarse, asumiendo que el error forma parte del proceso de aprendizaje.

### **1.1.2. Concepto y tipos de errores**

Corder (1967, en *Diccionario de términos clave de ELE, 2008*) establecía la diferencia entre los conceptos de error y falta:

el error es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que reserva los términos falta o equivocación para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, con el término error "se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que no son propios de la lengua meta". A partir de esta definición, se entiende que el error es una infracción de las reglas del idioma que se está aprendiendo y que no solo puede ser lingüística, sino también cultural o pragmática. Y, como señala el MCER, "Los errores son el

producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno” (Consejo de Europa, 2002, p.153).

Los errores ponen de manifiesto la incorrección o inadecuación de algunas de las hipótesis que conforman esta interlengua y el FC ayuda a reajustarlas, lo que supone un avance en el proceso de aprendizaje (Muñoz, 2017).

De esta manera, el error, entendido como la interlengua del alumno, posee una visión positiva, porque considera que son pasos imprescindibles por los que deben atravesar los aprendices para conseguir la lengua meta. Según Rodríguez (2017), el error es positivo por los siguientes motivos:

- 1) como indicador de la etapa o estadio en el que se encuentra la IL del aprendiz;
- 2) como indicador de las hipótesis que realiza los aprendices en su aprendizaje;
- 3) como indicador de progreso en el aprendizaje de la LE.

Existen varias clasificaciones sobre los tipos de errores, en función de su criterio y taxonomía. En el ámbito de ELE disponemos de las clasificaciones de G. E. Vázquez (1991), la de I. Santos (1993) y la de S. Fernández (1997), entre otras. Para nuestro estudio vamos a utilizar la clasificación que utilizó Ferreira (2005); Sánchez (2014), clasificando los errores en gramaticales, léxicos y de pronunciación (o fonológicos).

#### **Errores gramaticales:**

- **Errores de estructura gramatical:** errores en la estructura de las frases del enunciado.
- **Clases cerradas:** errores en el uso de un pronombre (pro), determinativo (de), adverbio (adv), etc.
- **Conjugación:** errores en la conjugación de los verbos.
- **Concordancia gramatical:** errores de concordancia entre sujeto/verbo, determinante/sustantivo, sustantivo/adjetivo.
- **Tiempo verbal:** errores en la utilización de los tiempos de los verbos.

#### **Errores léxicos:**

- Uso inadecuado o impreciso de términos léxicos.
- Desconocimiento de términos léxicos.

### Errores de pronunciación:

- **Acento:** acentuación inapropiada de las palabras en español.
- **Pronunciación** errada de las palabras en español.

### 1.2. Concepto de *feedback* correctivo

Un gran número de definiciones se han dado sobre el concepto de FC y vamos a identificar algunos aspectos importantes de varios autores. Yang y Lister (2010) lo definieron de la siguiente manera: “Corrective feedback is a reactive type of form-focused instruction which is considered to be effective in promoting noticing and thus conducive to L2 learning” (p. 237). Veamos, a continuación, lo que otros autores habían aportado en relación a este concepto: Lyster y Ranta (1997) afirmaron que dicha retroalimentación podía recibirse por parte del docente o bien de sus pares, Lightbown y Spada (1999), que la corrección podía hacerse de forma explícita o implícita, con o sin información metalingüística. Sheen y Ellis (2011) especificaron que era el *feedback* frente a los errores producidos tanto en producciones orales como escritas de una segunda lengua (L2) y, finalmente, vamos a incluir la definición de Gipps (1994): “Feedback has long been recognized as a crucial feature of the teaching-learning process” (p. 130).

Como extraemos de las anteriores definiciones, existen varios aspectos a tener en cuenta en relación al FC:

- Es un elemento crucial para el proceso de aprendizaje.
- Puede recibirse FC tanto de profesores como de los compañeros.
- Es efectivo para el aprendizaje de la L2.
- Puede hacerse de forma explícita o implícita, con o sin información metalingüística.
- Es el *feedback* que se aporta frente a los errores, tanto los producidos de forma oral como de forma escrita.

Sheen (2011, p. 75) aporta nuevos aspectos a tener en cuenta sobre la retroalimentación correctiva y son los siguientes:

- (a) Contribuye a la adquisición de segundas lenguas en contextos de aula.
- (b) Su efectividad variará dependiendo de si los aprendices prestan atención a la retroalimentación y son conscientes del error.
- (c) Cada estrategia de retroalimentación produce efectos diferentes en el proceso de aprendizaje.
- (d) La efectividad de la retroalimentación correctiva variará dependiendo de la función lingüística.

Y Batlle (2016) define que:

- El *feedback* debe adaptarse a las características del error y del alumno .
- Adecuarse a los objetivos didácticos implícitos en la interacción.
- Se requiere una concienciación del error como fuente de aprendizaje por parte del alumno.

Finalizamos este apartado con las palabras de Rodríguez (2017): “la corrección siempre debe guiar el aprendizaje de manera que los diversos estadios de la interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta. Sin duda, una de las formas de conseguirlo es a través de la retroalimentación correctiva”.

### **1.3. Investigaciones sobre el *feedback* correctivo**

En el marco de la ASL (adquisición de segundas lenguas), como se va a detallar a continuación, hay un amplio número de investigaciones que tratan sobre la efectividad de los diferentes tipos de estrategias de FC. Sin embargo, investigaciones relacionadas sobre el FC en el aprendizaje de una lengua extranjera, en un contexto de clases por videoconferencia, solo se ha encontrado una investigación de la que hablaremos más adelante.

Según Ferreira (2007), la observación de los tipos de FC utilizados por los profesores en salas de clase, así como la investigación de la efectividad de la aplicación de diferentes estrategias, en Español como Lengua Extranjera (ELE) o Segunda Lengua (ESL), empezaron a florecer en España a partir de los primeros trabajos específicos de Ferreira (2006, 2007).

Fuera de España, fue hace 41 años cuando Hendrickson (1978) abordó por primera vez el tema de la corrección de errores y lo hizo a partir de la formulación de cinco preguntas con las que cuestionó el FC, que aún se están explorando y sigue sin existir una respuesta unidireccional clara en el proceso de corrección en el aula de L2.

Las preguntas de Hendrickson (1978) son las siguientes:

1. *¿Deberían corregirse los errores de los aprendices?*
2. *Si la respuesta es sí, ¿cuándo deberían corregirse?*
3. *¿Qué errores de los aprendices deberían ser corregidos?*
4. *¿Cómo deberían corregirse los errores de los aprendices?*
5. *¿Quién debería corregir los errores de los aprendices?*

A continuación, vamos a desarrollar cada una de las preguntas anteriores teniendo en cuenta las investigaciones que se han llevado a cabo.

### ***1.3.1. ¿Deberían corregirse los errores de los alumnos?***

Actualmente, no hay duda de que corregir los errores de los aprendientes va a posibilitar la asimilación y adquisición de la lengua extranjera que están estudiando. Pero no siempre ha sido así. Algunos investigadores defendían la ineficacia de la corrección en la expresión oral en lengua extranjera. Por ejemplo, específicamente sobre la expresión oral, autores como Mackey y Philip (1998) consideran ineficaz la corrección, dado que interrumpe la comunicación y, además, no tiene efectos sobre el aprendizaje (en Clavel, 2012). Por su parte, Krashen (1983, en Shaffer, 2005) proponía la hipótesis del *input* comprensible como único factor determinante para la adquisición lingüística y el error un factor negativo: “Our view is that over error correction of speech even in the best of circumstances is likely to have a negative effect on the students willingness to try to express themselves” (p.177). Otras investigaciones demostraron que, a parte de aportar un *input* comprensible, es necesario para el desarrollo de la L2 de los aprendices un *output* con el que comprobar las hipótesis surgidas al recibir el *input*, pero esto no es posible si el aprendiente no es corregido, porque mientras menos se corrija a los aprendices, menos oportunidades van a tener ellos de establecer asociaciones entre la forma y su función, así como comprobar sus hipótesis (Lyster y Ranta, 1997).

De esta manera, “los docentes nos enfrentamos a la necesidad de proporcionar no solo *input* adecuado en el aula, sino también a la de proporcionar información al propio aprendiz sobre los desajustes que aparecen en la producción de su interlengua” (Clavel, 2012, p. 6).

Líneas de investigación tratan sobre los beneficios de las correcciones en el aprendizaje de segundas lenguas. Dekeyser (2000), en palabras de Galindo (2017), los aprendices adultos no

pueden alcanzar altos niveles de proficiencia sin instrucción explícita sobre la lengua meta y tanto la corrección de errores como las explicaciones metalingüísticas se hacen necesarias.

Concluimos este apartado valorando los efectos positivos que produce la corrección de errores y que, además, es un aspecto que los estudiantes esperan. “Para que esta corrección sea útil y factible no debe ser ambigua y tampoco necesita ser consistente” (Shell, 2005).

### ***1.3.2. ¿Cuándo deberían corregirse los errores de los alumnos?***

En esta pregunta se va a dar respuesta a cuándo corregir y cuándo ignorar los errores de los estudiantes.

Los errores pueden ser corregidos justo en el momento que se produce el error o después de que se haya producido. En la interacción oral centrada en el mensaje, señala (Fernández, 2017), que si el aprendiz está intentando comunicar algo, la corrección puntual, normalmente, va a pasar inadvertida para el que se expresa y no va a tener una repercusión efectiva en su aprendizaje, además de poder ser contraproducente si genera inseguridad y bloquea la intensa actividad cognitiva que se está llevando a cabo.

Para conseguir que la retroalimentación sea beneficiosa y eficaz es importante que se lleve a cabo en un tiempo no alejado de las mismas tareas donde ha surgido el problema y en los momentos en que el alumno esté en condiciones de recibirla. Según Fernández, (2017):

- En la comunicación oral, la intervención reguladora debe hacerse sin interrumpir el esfuerzo constructivo de significados, cooperando, ayudando a terminar una frase, ofreciendo la palabra que se resiste, retomando una frase o preguntando por lo que no se entiende; en un segundo momento, se ayudará al alumno a tomar conciencia de los fallos superables y a cómo conseguirlo.
- En las actividades de atención a la forma es cuando la retroalimentación inmediata es más efectiva, ya que es cuando el esfuerzo cognitivo está centrado justamente en la forma, en descubrir, practicar e interiorizar expresiones funcionales, palabras nuevas o estructuras gramaticales. (3.2.2. Retroalimentación).

### ***1.3.3. ¿Qué errores deberían ser corregidos?***

En relación a la pregunta, ¿qué hacer con los errores?, ¿deben corregirse o se deja que sigan su curso?, presentamos el siguiente diagrama adaptado por Torijano (2006), del artículo de Olsson

(1973), en el que se propone un método para establecer un orden de prioridad de las tareas de reparación en el tratamiento de los errores. Tal y como se aprecia en la figura 1, *Diagrama de prioridad en las tareas de reparación en el tratamiento de los errores (Olsson, 1973)*, vemos que se debería dar prioridad a aquellos errores que bloquean la comprensión (prioridad 1), seguido de los errores que no bloquean la comprensión pero producen irritación (prioridad 2) y, finalmente, no van a precisar tratamiento los errores que, a pesar de no ser formas aceptables, no bloquean la comunicación ni tampoco producen irritación (prioridad 3).

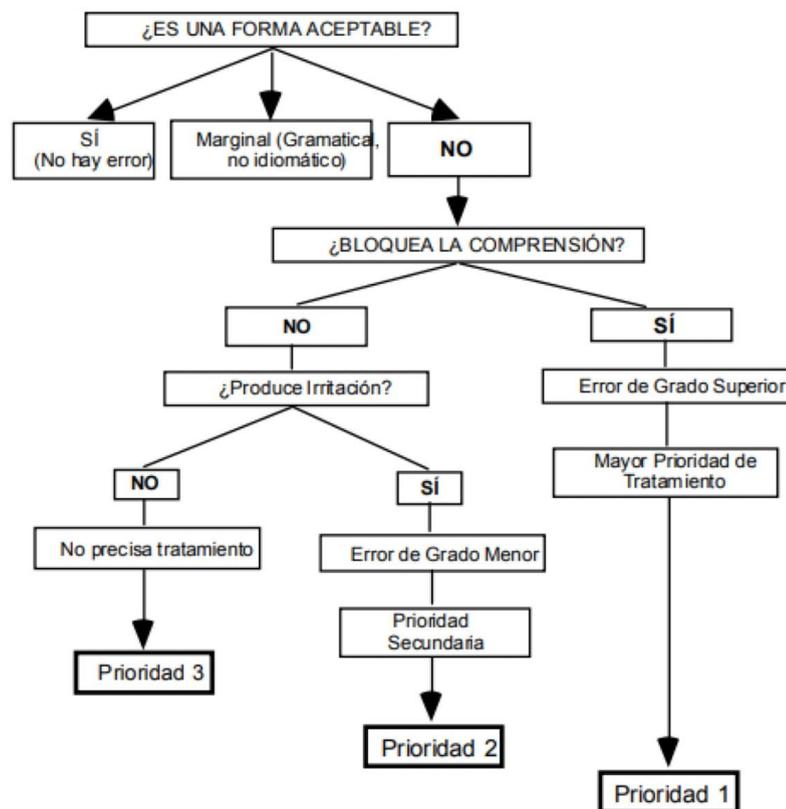


Figura 1. Diagrama de prioridad en las tareas de reparación en el tratamiento de los errores (Torijano, 2006)

Aportamos en este punto los aspectos aportados por Fernández (2017) en relación a los errores que deben tenerse en cuenta y los que son corregibles:

- Los que producen más distorsión del mensaje
- Los errores más frecuentes
- Los que afectan a reglas generales
- Los que inciden sobre los puntos que se están trabajando (los propios del nivel y de la Unidad Didáctica)

- Los errores sistemáticos, que están anotados en el “cuaderno de errores”
- Los errores fosilizables
- Las frases erróneas más frecuentes que ya se hayan trabajado

Galindo (2016) afirma:

que existe un amplio consenso entre los investigadores acerca de que no hay que corregir todos y cada uno de los errores cometidos por el aprendiz, sino únicamente los más relevantes según las necesidades del alumno, su nivel, la metodología del aula y los contenidos que ya se han trabajado en clase. (p.153).

Según Fernández (1997), un aspecto a tener en cuenta es que “los (errores) que se ha comprobado que entorpecen más la comunicación son los del léxico y los relacionados con la estructura de la oración.” (p. 262).

#### ***1.3.4. ¿Cómo deberían corregirse los errores?***

Este es uno de los temas de FC que ha suscitado más atención por parte de los investigadores. Se ha indagado y avanzado mucho en el campo de la Enseñanza de las Segundas Lenguas (ESL) para poder proporcionar a los alumnos feedback sin que se amenace su imagen negativa, evitando así que aumente su inhibición, entre otras variables, además de evitar la interrupción de la cadena hablada. El uso de un tipo u otro de estrategia correctiva está relacionado con el nivel lingüístico del aprendiz, el tipo de error y las diferencias individuales de los aprendices (Calderón, 2014).

Es importante que el profesor disponga de un amplio abanico de técnicas de registro de los errores, para su reaparición cíclica en el aula y que permitan al aprendiz anticiparse de manera autónoma a la nueva producción de errores en áreas previamente reparadas. Estos objetivos son tan importantes para el aprendizaje como lo es el uso de estrategias de intervención oral adecuado (Clavel, 2012).

Además, autores como Muñoz-Basols (2005) proponen el uso de listas de errores frecuentes que permitan prestar atención a no cometer un error concreto, contar anécdotas de errores típicos tanto como estrategia para facilitar la comprensión y adquisición, como para disminuir la ansiedad, y elaborar “señales indicadoras” que faciliten la comprensión del error de forma visual.

En el siguiente capítulo se hablará ampliamente sobre las estrategias de FC.

### **1.3.5. ¿Quién debería corregir los errores?**

Los errores pueden ser corregidos por el propio alumno que realiza el error, por el profesor o una corrección por pares. En nuestro estudio, la opción de por parejas no se contempla, pues las clases son individuales, cara a cara, entre profesor y alumno. Como decía Hendrickson (1978), el profesor va a tener un importante rol en la corrección de los aprendientes. Es el profesor quién va a tener que tomar la decisión sobre qué y qué no corregir, cómo y cuándo. Será él también quién decida si es el alumno quien llegue a la respuesta a través de un trabajo inductivo y de metacognición o bien que sea aportada la solución por el propio profesor. Vamos a tener en cuenta lo que encontraron en sus investigaciones Lyster y Ranta (1997).

Llegaron a la conclusión de que las correcciones que involucran a los aprendices, cuando el profesor no da la respuesta correcta, sino que da pistas que ayudan a los aprendices a reformular su propia respuesta, suponen una participación activa de estos que beneficia la adquisición de la nueva lengua debido a que tienen que pensar, reflexionar y dar una respuesta al *feedback* del profesor. Veamos un ejemplo extraído del presente trabajo:

### **1.3.6. Factores que influyen en el tratamiento del FC**

Vázquez (1999) destaca que “corregir es una actividad muy individual, determinada por la personalidad de quien enseña y también por la relación que se ha establecido con el grupo (p.55). Entran en juego otras variables de tipo personal y afectivo como el estilo de enseñanza del profesor, su relación con el grupo de aprendices y la reacción que provoca en ellos, no solo desde el punto de vista del *uptake*, sino también de las actitudes de los aprendices. También depende el contexto de enseñanza, si es una clase presencial o a través de videoconferencia, por ejemplo.

## **1.4. Estrategias de *feedback* correctivo**

Para el siguiente estudio, vamos a utilizar las estrategias que define Clavel (2012), que son las estrategias de tipo resolutivas y las estrategias de tipo autoreparadoras, siguiendo la propuesta de Lyster y Ranta (2008).

Las **estrategias resolutivas** son aquellas estrategias que aportan al aprendiz la forma correcta de su enunciado (*output*): *corrección explícita* y *reformulación implícita* (estos conceptos se explican de forma detallada más adelante). Las **estrategias autoreparadoras** son aquellas en las que el profesor aporta señales que empujan al aprendiz a una autoreparación, siendo su objetivo ocultar la forma correcta del enunciado para que sean los aprendices los que se autocorrijan: *reparación en eco*, *clave metalingüística*, *elicitación* y *petición de clarificación* (estos conceptos se explican de forma detallada más adelante). Reproducimos a continuación el esquema (tabla 1) que representa el modelo de la autora:

Tabla 1

*Estrategias de feedback correctivo definidas por Clavel (2012)*

ESTRATEGIAS DE FC	RESOLUTIVAS	AUTOREPARADORAS
	Corrección Explícita Reformulación Implícita	Reparación en Eco Clave metalingüística Elicitación Petición de clarificación

A estas estrategias de FC que define Clavel (2012), nosotros vamos a añadir “*feedback* escrito a través del chat” en las estrategias resolutivas de corrección explícita, puesto que ha sido observada en nuestro corpus debido al contexto concreto del estudio. Y, además, vamos a añadir la traducción como estrategia resolutiva y la señal paralingüística, como estrategia autoreparadora, siguiendo a Basiron (2008). Se muestra en la siguiente tabla las estrategias de FC (tabla 2):

Tabla 2

*Estrategias resolutivas y autoreparadoras. Explicación y ejemplos.*

ESTRATEGIAS DE <i>FEEDBACK</i> CORRECTIVO		
Estrategias Resolutivas		
	Explicación	Ejemplo
<b>Corrección Explícita</b>	El profesor aporta, de forma explícita, expresamente, la forma correcta del	E: “Estoy de acuerdo”. P: “Deberías decir, estoy de

<p><b>- Oral</b> <b>- Escrito a través del chat</b></p>	<p>enunciado del alumno pronunciado erróneamente. Indica claramente que los aprendices ha producido un error.</p>	<p>acuerdo”.  E: “Voy a ir a la faria” P: “Se dice feria, te lo escribo en el chat”.</p>
<p><b>Traducción</b></p>	<p>El profesor traduce el enunciado realizado por el alumno en su lengua nativa o la lengua vehicular, a la lengua meta.</p>	<p>E: “Something like that” P: “Algo así”</p>
<p><b>Reformulación Implícita</b></p>	<p>Reformula o expande el enunciado sin interrumpir.</p>	<p>E: “... ho haces nada para solución” P: “... sí, es verdad no haces nada para resolverlo”</p>
<p><b>Estrategias autorreparadoras</b></p>		
	<p><b>Explicación</b></p>	<p><b>Ejemplo</b></p>
<p><b>Repetición tipo eco</b></p>	<p>El profesor reformula toda o parte de la producción de los aprendices, pero sin dejar en claro que se trata de una corrección.  El profesor repite, de forma aislada, el enunciado de los aprendices que presenta el error. Generalmente, el profesor ajusta su entonación para marcar el error.</p>	<p>P: “¿Cómo fue el fin de semana?” E: “El fin de semana era perfecto” P: “¿Era perfecto?”  P: “¿Fuiste ayer a yoga?” E: “Sí, ayer fue a yoga” P: “¿Fue?”</p>
<p><b>Clave Metalingüística</b></p>	<p>Contiene comentarios, explicación, información y preguntas relacionadas con el enunciado de los aprendices que ha presentado errores, sin aportar la forma correcta.</p>	<p>E: “Estos mujeres cantan muy bien”. P: “Mujeres es femenino”.  - Recuerda que tienes que usar pasado simple</p>

		- ¿Lo decimos así en español? - No, no x
<b>Elicitación</b>	Deja incompleto un elemento o un enunciado para completar.	A: “Es una persona intresanta...” P. “Interesant...” A: te
<b>Petición de aclaración</b>	El profesor indica al aprendiz que, o bien no se ha entendido su enunciado, o bien que no ha estado bien formado.	“Perdóname”, “Cómo has dicho” “Puedes repetir”, “No te entendí” “¿Disculpa?”, “¿A qué te refieres?”
<b>Señal Paralingüística</b>	Un FC no-verbal como expresiones faciales, señales gestuales y entonación alta de la voz.	

La figura de la página siguiente (figura 2) incluye la secuencia del tratamiento del error presentada por Lyster y Ranta (1997) en la que aparecen los seis tipos de FC oral definidos por las autoras: *recasts*, *elicitation*, *clarification*, *requests*, *metalinguistic feedback*, *explicit correction*, y *repetition*. Lyster y Ranta (1997) desarrollaron un modelo de diagrama de flujo que representa el conjunto de opciones que constituyen el tratamiento de una secuencia del error, así también como un modelo que ilustra las posibles respuestas de los aprendices después de recibir el *feedback*.

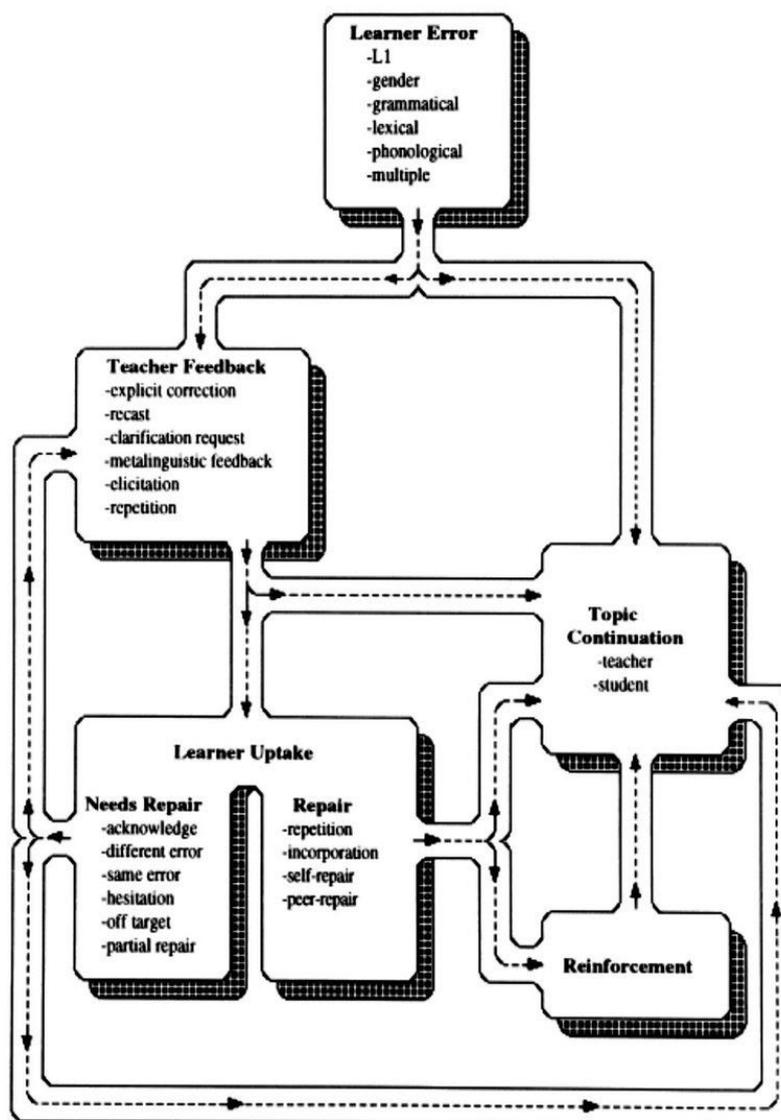


Figura 2. Secuencia del tratamiento del error. “Corrective Feedback and Learner *Uptake*: Negotiation of Form in Communicative Classrooms,” (Lyster and Ranta, 1997).

En este punto vamos a introducir un nuevo concepto, el de *uptake* que aparece en los trabajos de Lyster y Ranta (1997, p.37-65) como la respuesta o *output* de los aprendices que sigue inmediatamente a la realimentación del profesor después de haber llamado la atención acerca de algún aspecto lingüístico de su enunciado. En otras palabras, el *uptake* es la respuesta que los aprendices aportan tras el *feedback* aportado por parte del profesor, el cual dependerá del tipo de realimentación correctiva empleada (Rodríguez, 2017).

En su modelo, (Lyster y Ranta 1997, p. 50-51) definen los tipos de *uptake* en función de si han sido reparados o si necesitan ser reparados. Vamos a verlo a continuación:

### Reparados:

1. **Repetición:** Se refiere a la repetición que realiza los aprendices del *feedback* aportado por el profesor, cuando este incluye la forma correcta.
2. **Incorporación:** Se refiere a la repetición de los aprendices de la forma correcta aportada por el profesor, la cual es después incorporada en un enunciado más largo producido por los aprendices.
3. **Autocorrección/Autoajuste:** referida a la autocorrección producida por los aprendices que hicieron un error, en respuesta al *feedback* del profesor cuando no se le ha aportado la forma correcta.
4. **Corrección por pares:** se refiere a la corrección por pares proporcionada por un aprendiz, otro diferente al que hizo el error inicial, en respuesta al *feedback* del profesor.

### Necesitan ser reparados:

1. **Reconocimiento:** generalmente se refiere a un simple “sí” como respuesta al *feedback* del profesor. También puede incluir un “sí” o un “no” como respuesta de los aprendices al *feedback* metalingüístico del profesor.
2. **Mismo error:** se refiere al uptake que incluye una repetición del error inicial de los aprendices.
3. **Diferente error:** se refiere al uptake del alumno como respuesta al feedback del profesor, cuando no repara el error inicial y realiza un error diferente.
4. **Duda:** se refiere a una duda del alumno como respuesta al feedback del profesor.
5. **Reparación parcial:** se refiere al uptake que incluye una corrección de solo una parte del error inicial.

### 1.5. Efectividad de las estrategias de *feedback* correctivo

Veamos dentro de este capítulo lo que se extrae de diferentes estudios sobre la efectividad del *FC*.

Lyster y Ranta (1997) afirman que en su investigación que “la elicitación, la retroalimentación metalingüística, soluciones de aclaración y las repeticiones son las técnicas que

conducen a la reparación generada por los aprendices con mayor éxito y, por lo tanto, pueden iniciar lo que los autores caracterizan como la negociación de la forma” (p. 37-38).

Según el estudio llevado a cabo por Ferreira (2006) sobre la efectividad del FC, se consideraron dos grupos de estrategias: un grupo que consideraba la repetición del error con entonación ascendente, la reformulación de la respuesta del estudiante incluyendo la forma esperada (*recast*), proveer la respuesta correcta y la corrección explícita, y un segundo grupo que involucró claves metalingüísticas o información útil acerca del error (sin repetir el error), requerimiento de aclaración y elicitación de la respuesta del estudiante (sin proveer la respuesta). Este estudio sugirió que las estrategias del segundo grupo demostraron ser más efectivas para tratar los errores gramaticales y de vocabulario y las del primer grupo más efectivas para tratar los errores de pronunciación. Ferreira (2006) sugiere que “los profesores de español como lengua extranjera deberían implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera estrategias de *feedback* que traten de elicitación de las respuestas de los estudiantes en el caso de los errores gramaticales y de vocabulario. En cuanto a los errores de pronunciación se sugiere proveer las formas esperadas”.

Un estudio llevado a cabo por Ammar y Spada (2006) llegó a considerar los *prompts* como la técnica más efectiva, presentando los *prompts* como un compendio de varios tipos de retroalimentación (elicitación, retroalimentación metalingüística, petición de clarificación y repetición (en Lyster y Mori ,2006). Ellin & Sheen (2006) concluyeron con la evidencia de que “los *prompts* y las estrategias correctivas explícitas son más efectivas que los *recasts*” (p.597). Yang y Lyster (2010) revelaron que los *prompts* son la estrategia más efectiva para los tiempos verbales pasados formados por verbos regulares, en contraposición a las reformulaciones; en cambio, no encontraron diferencias para los tiempos pasados formados por verbos irregulares (p. 239). Sánchez (2014) concluyó en su estudio sobre efectividad del FC que la elección de una u otra estrategia depende de la naturaleza del error y el nivel de L2. Y llegó a la conclusión en que no hay una única estrategia que destaque en efectividad, ya que la retroalimentación del docente dependerá de las diferencias individuales del alumno. A pesar de esta información, sus “resultados muestran que, en niveles intermedios, las reformulaciones, las técnicas de elicitación, las peticiones de clarificación y la retroalimentación múltiple, son las estrategias más efectivas de retroalimentación en estos niveles”. Entendiendo retroalimentación múltiple a la combinación de más de un tipo de retroalimentación en su intercambio lingüístico con el alumno.

## 1.6. Las clases por videoconferencia

En este apartado incluimos una breve perspectiva histórica en relación a las clases por videoconferencia. En la década de los 40 ya era posible comunicarse a través de la realización de conexiones de vídeo y audio entre dos puntos, sin embargo, el coste que se generaba en este tipo de comunicación hacía que resultar imposible implementarlo en educación.

Como vemos, la educación a distancia no es una modalidad nueva, ni mucho menos. Clares (2000), señalaba ya hace dos décadas que la educación a distancia estaba experimentando un gran auge debido al desarrollo de las nuevas tecnologías y de los sistemas multimedia que hacían más atractiva y cercana la educación. Por su parte, Sánchez-Arroyo (2001), indicó que la videoconferencia, suponía una cuarta generación en la evolución de la educación a distancia que hacía posible que los participantes compartieran un contexto visual, mediático y en tiempo real, próximo a una situación comunicativa cara a cara. Diez años más tarde, Llano, Ainciburu, Juan (2011) afirmaban lo siguiente:

El último estadio de la evolución del uso de la videoconferencia en educación, y el paso realmente destacable para el tema que nos interesa, se produce en la primera década del siglo XXI, cuando se populariza el *software* que permite el envío de vídeo y audio entre dos o más ordenadores personales por un coste ínfimo o de forma gratuita. Este software se denomina “videoconferencia de escritorio” y es el que ha generado la irrupción de esta herramienta en contextos educativos de forma masiva (p. 54).

Las clases por videoconferencia de escritorio permiten establecer una comunicación sincrónica, entre dos o más personas, recibiendo y enviando señales de audio y video de una computadora a otra, mediante la utilización de un software, o a través de algún servicio web. Estas plataformas de comunicación mediada por ordenador (CMO), permiten la conexión entre personas desde diferentes lugares.

Las clases por videoconferencia de escritorio ofrecen al alumno una mayor flexibilidad en relación al cuándo, dónde llevar a cabo y recibir las clases e incluso en la elección del profesor. Además, permite realizar clases a estudiantes desde diferentes lugares del mundo, diferentes contextos sociales, sin alejarse de la pantalla, incluso sin desplazarse de su casa o de su lugar de trabajo y en el momento que le resulte más conveniente.

Actualmente hay diferentes productos de comunicación que permiten realizar las clases en línea, a través de videoconferencia y que son gratuitos, por ejemplo: Skype, Zoom, Google Talk, Hangouts, FreeConferenceCall, Join.me, ooVoo, entre otros. Asimismo, las mismas plataformas educativas en línea que unen estudiantes con profesores privados también disponen de sus propios productos como, por ejemplo, *Preply o Italki*.

Las videoconferencias de escritorio son apreciadas por las herramientas de colaboración que ofrecen a sus usuarios. Llano, Ainciburu y Juan (2011) definen las siguientes:

- Chat escrito con posibilidad de mandar mensajes a todos los participantes de la sesión o a uno en concreto.
- Posibilidad de compartir el escritorio del ordenador desde el que te conectas con los participantes a la sesión y mostrar de esta forma documentos que tengas en el mismo (documentos Word, documentos en PDF, presentaciones de Power Point).
- Posibilidad de permitir que un usuario modifique de forma remota un documento que muestra otro usuario, es decir, el profesor muestra un documento de Word y puede permitir a los alumnos modificarlo.
- Envío de documentos de no mucho peso a los participantes de una sesión de videoconferencia (documentos Word, documentos en PDF). Es decir, el profesor puede enviar un documento de texto a todos los participantes en una sesión de videoconferencia y que estos lo tengan en su ordenador casi de forma inmediata.
- Posibilidad de subir y alojar documentos en la videoconferencia donde puedan consultarlos el resto de los usuarios. Esta funcionalidad suele llamarse “biblioteca”.
- Posibilidad de mostrar a los usuarios de una sesión de videoconferencia archivos multimedia, por ejemplo, vídeos y audios.
- Posibilidad de navegar por Internet de forma conjunta por medio de un navegador compartido en el que cada participante pueda interactuar con la página o el recurso que se visita.
- La pizarra es una herramienta de colaboración valiosísima que permite realizar actividades de escritura y dibujo colaborativo. Cada usuario de una sesión de videoconferencia guarda una copia del producto resultante en su ordenador.

Añadimos a las anteriores posibilidades, la posibilidad de grabar la clase parcial o totalmente.

### ***1.6.1. Investigaciones sobre el feedback correctivo en sesiones por videoconferencia***

En general, la mayor parte de los estudios han investigado la efectividad del FC en aulas tradicionales y en pruebas de laboratorio (Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Ferreira, 2006; Heift, 2004; Loewen y Erlam, 2006). Monteiro (2014) apuntaba que se han llevado solamente unos pocos estudios poniendo el foco en el *feedback* en sesiones asistidas por ordenador, pero lo han hecho sobre entornos sincrónicos y en entornos exclusivamente por escrito en las interacciones a través de chat de texto en línea.

Estudios de tecnología en el aprendizaje de segundas lenguas han profundizado en cómo las innovaciones tecnológicas pueden impactar positivamente en el sistema completo y en especial al FC (Razagifard & Razzaghifard, 2011). Dichos autores demostraron a partir de un estudio experimental entre dos grupos que, el grupo que había recibido *FC* mediado por el ordenador superó al grupo que no había recibido ningún tipo de *feedback*. Además, los resultados también indicaron que el *feedback* metalingüístico era más efectivo que el *recast feedback* en un contexto de mediación por ordenador a través de tareas con la interacción texto-chat.

En relación al FC en sesiones por videoconferencia hemos encontrado una única investigación, llevada a cabo por Monteiro (2014). El estudio investigó la efectividad de la retroalimentación metalingüística y las refundiciones a través de tareas focalizadas, utilizando medidas de conocimiento implícito y explícito como en Ellis (2006).

Para dicho estudio se incluyeron un total de 42 participantes voluntarios brasileños, estudiantes de inglés como lengua extranjera con un nivel intermedio bajo y que fueron asignados aleatoriamente a los tres grupos. Un grupo fue tratado con tareas focalizadas y estrategias de *feedback* metalingüístico, un segundo grupo con el uso de tareas focalizadas y reformulaciones y, un tercer grupo sin la aportación de FC durante las tareas focalizadas. La investigación fue dividida en tres momentos: *pretest/posttest/delayed posttest*.

Las sesiones incluyeron tareas comunicativas con enfoque en la forma (uso de los verbos regulares en pasado) y las pruebas midieron el conocimiento explícito e implícito. Las interacciones fueron diádicas, orales, sincrónicas y cara a cara (se utilizó una videollamada), por lo tanto, mediadas por ordenador.

Los resultados concluyeron que las tareas focalizadas intensivas e individualizadas, con o sin retroalimentación correctiva, ayudan a desarrollar ambos conocimientos, el implícito y el explícito.

Se demostró también que tanto la retroalimentación metalingüística como las refundiciones son igualmente efectivas para la adquisición del conocimiento implícito y explícito. Adicionalmente, dado que dicho estudio fue uno de los primeros que intentó investigar experimentalmente las interacciones de videoconferencia, se incluyeron varias sugerencias para futuras investigaciones como, por ejemplo, la importancia de prevenir problemas tecnológicos y una mejor detección y evaluación del potencial de los participantes.

Monteiro (2014), afirma en sus conclusiones que:

Las futuras investigaciones en videoconferencia son prometedoras ya que permite no solo audio e interacciones de video, sino también para el uso de diferentes modos (por ejemplo, chat de texto e imágenes, simultáneamente; por lo tanto, los estudios futuros deberían explorar cómo se pueden combinar esos modos para mejorar el FC (p.79).

Tras un recorrido breve por el tratamiento del error en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos reafirmamos en la idea de que el error es una oportunidad para fomentar el aprendizaje del español como lengua extranjera, así como también lo son las estrategias de *FC* que el profesor lleve a cabo para que el “error” sea reparado y asimilado por el estudiante. Así pues, este trabajo gira en torno al *FC* en un contexto donde aún se ha estudiado poco, la enseñanza online mediada por videoconferencia. A continuación se describen los objetivos del presente trabajo.

## 2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de la presente investigación es **analizar el FC de una profesora novel en clases de ELE por videoconferencia con un alumno de nivel intermedio.**

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Contabilizar el número de veces que la profesora utiliza el FC en cada sesión de videoconferencia.
2. Determinar en qué momento de la clase se aporta dicho *feedback*.
3. Contabilizar el número de errores que se corrigen para cada tipo.
4. Describir las estrategias de *feedback* observadas.
5. Observar las respuestas del alumno frente al FC recibido.

Teniendo en cuenta estos objetivos, la pregunta de investigación a la que pretendemos dar respuesta con el presente estudio es la que se expone a continuación:

- ¿Cómo utiliza las estrategias de FC una profesora novel en clases individuales por videoconferencia con un alumno de nivel intermedio?

Las preguntas específicas de investigación que se desprenden de la pregunta general son las siguientes:

- ¿Cuánto FC aporta la profesora?
- ¿En qué momento de la sesión de la clase la profesora aporta el FC?
- ¿Qué tipo de errores corrige la profesora?
- ¿Cuáles son las estrategias de FC que utiliza la docente?
- ¿Cuál es la respuesta del alumno frente al FC aportado?

### 3. Metodología

En los apartados que conforman este capítulo detallamos la metodología de investigación utilizada en este trabajo (3.1), describimos el contexto de la investigación (3.2) y los ciclos llevados a cabo (3.3), exponemos los instrumentos y métodos aplicados en la recogida (3.4), describimos los análisis empleados para el tratamiento de los datos, el sistema de transcripción y codificación de los datos (3.5) y, en último lugar, los principios éticos del estudio (3.6).

#### 3.1. Metodología de la investigación

Como hemos avanzado en la introducción, este estudio se enmarca en una investigación en la que se han llevado a cabo dos ciclos reflexivos individuales de la docente. Se realizará un análisis de estos ciclos reflexivos llevados a cabo por la profesora en el capítulo 4 del presente trabajo y sus correspondientes subapartados.

Esta investigación se encuadra dentro de los parámetros de la **investigación-acción desde el ámbito educativo**. Este es un tipo de investigación de tipo cualitativo en el que la profesora se convierte al mismo tiempo en investigadora y, a partir de un análisis y reflexión de su práctica educativa, pretende conseguir una mejor praxis y, como consecuencia, una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje e interlengua del alumno. Se entiende que la investigación, además de una metodología para encontrar respuestas a una problemática determinada, es un modelo de formación continua. Por las características que presenta este tipo de investigación, los resultados a los que llegamos son específicos del caso concreto tratado y, por tanto, no generalizables.

#### 3.2. El contexto de la investigación

Este estudio se enmarca en un contexto no formal de enseñanza de español como lengua extranjera por videoconferencia. Las clases se iniciaron el 30 de octubre de 2019 y no hay una previsión de finalización.

La docente es hablante nativa de español y actualmente reside en Kiev. Es licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Lleida y diplomada en Magisterio de Educación Física por la Universidad de Barcelona. Trabajó como maestra de primaria en la escuela pública de Catalunya durante 10 años y, actualmente, compagina los estudios del Máster en Formación de Profesores de español como lengua extranjera de UNIBA, con su trabajo como profesora de ELE online. La docente lleva trabajando como profesora online desde finales

del mes de agosto de 2019, por lo que al inicio de este estudio contaba con 4 meses de experiencia docente en ELE. Actualmente, da clases online por videoconferencia a 11 alumnos, los cuales son de diferentes niveles y de diferentes nacionalidades.

El alumno es residente en Valencia y de nacionalidad iraní. Después de vivir 10 años en California, él y su familia se mudaron a Valencia por motivos laborales. Es hablante nativo de Irán y actualmente tiene un nivel de español equiparable a un B1, según la estructura de niveles del Marco Común Europeo de Referencia. Empezó a estudiar español a través de la plataforma de Duolingo<sup>1</sup> un par de meses antes de mudarse a España. Cuando llegó a España realizó 10 clases online con un profesor, actualmente, asiste de forma esporádica a clases presenciales de español en un nivel A2 y realiza clases de español online, una hora a la semana, con la profesora que realiza este estudio. Las clases las realiza desde su lugar de trabajo, cada lunes y miércoles de 12.30 a 13.00.

La práctica docente de la profesora tiene una orientación comunicativa y parte fundamentalmente de una práctica individualiza a los intereses y preferencias del alumno pero siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Las actividades que se proponen, mayoritariamente de carácter oral, parten de temas de actualidad, del mundo, de España y de su ciudad, Valencia. La profesora gestiona la clase con Google Classroom, una herramienta educativa

de Google (figura 3), lugar donde se organiza todo el material que se utiliza en las clases o que se aporta al alumno. La profesora también trata de ofrecer actividades en las que el alumno tenga la posibilidad de interactuar con el resto de alumnos a los que les hace clases online, a través de programas como Flipgrid (plataforma de aprendizaje) o compartiendo documentos de Google docs en los que debaten sobre temas también de actualidad.

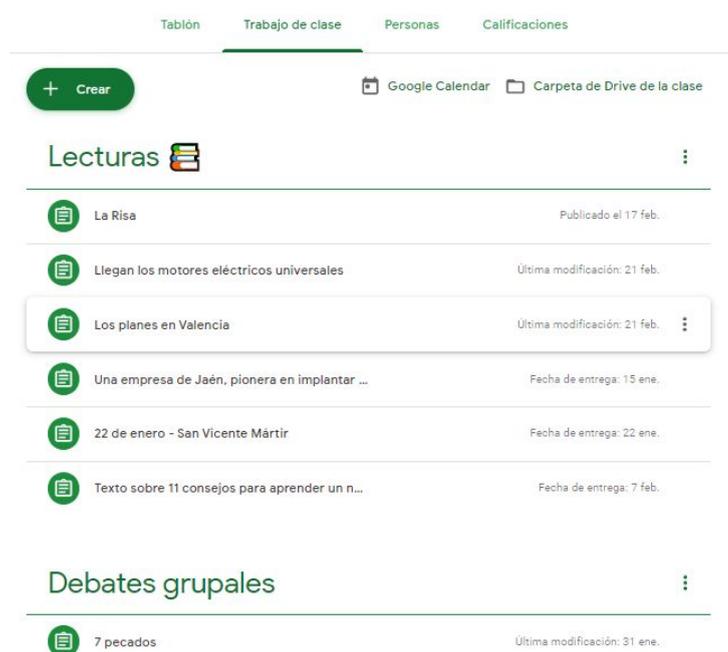


Figura 3. Imagen de la plataforma de Google Classroom.

### 3.3. Los ciclos

El estudio se desarrolla siguiendo un modelo en espiral introspectiva (figura 4): una espiral en dos ciclos sucesivos que incluyen, inicialmente un **diagnóstico**, referido a la identificación y formulación del problema y, a continuación, 4 momentos: **Planificación, actuación, observación y reflexión** y, a continuación, se inicia un nuevo ciclo en el que a partir de la observación, análisis y reflexiones extraídas del primer ciclo se vuelve a desarrollar una planificación, una puesta en acción que posibilitará un proceso de reflexión sobre la práctica realizada para llegar a unas conclusiones finales que contesten a las preguntas del problema inicial planteado. Cada una de estas partes se detallan en el siguiente capítulo.



*Figura 4.* Ciclos del proceso de investigación-acción del presente trabajo

### 3.4. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos

A continuación exponemos los instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos en cada uno de los ciclos (tabla 3). La variedad en el uso de instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos parte de la naturaleza cualitativa de esta investigación.

Tabla 3

*Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos*

Ciclo 1	Ciclo 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista inicial al alumno</li> <li>- Grabaciones en vídeo de las clases</li> <li>- Transcripciones de las sesiones del primer ciclo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabaciones en vídeo de las clases</li> <li>- Transcripciones de las sesiones del segundo ciclo</li> <li>- <i>Video Stimulated Recall</i></li> </ul>

#### *Entrevista inicial al alumno*

La entrevista al alumno se realizó la primera semana del mes de diciembre del 2019, mediante videollamada, y se grabó íntegramente a través de la plataforma Skype. Se extrajo la información en relación a sus creencias, actitud e intereses frente el FC y el error.

La realización de la entrevista permitió extraer información relevante para la creación de una planificación correctiva teniendo en cuenta la opinión del alumno. La transcripción de la entrevista se puede consultar en el apéndice 1. La entrevista constó de 10 preguntas. Estas preguntas tenían relación con los diferentes aspectos del error en las clases de español como lengua extranjera y pretendían dar respuestas a las preguntas de investigación del presente estudio. La entrevista no fue pilotada. Las 10 preguntas se plantearon en español y el alumno también las respondió en español pero el alumno fue informado de que podía contestar en inglés porque lo importante era la información aportada en cada una de las preguntas. Fueron las siguientes:

1. **¿Qué es un error para ti?**
2. **¿Te preocupa cometer errores en español cuando hablas? ¿Por qué?**
3. **¿Cómo te sientes cuando cometes un error?**
4. **¿Debe el profesor corregir al estudiante cuando este comete errores? ¿Por qué?**
5. **¿Con qué frecuencia te gusta que te corrijan? Es decir, ¿consideras que tu profesor debe corregirte siempre que te equivoques, algunas veces o nunca? ¿Por qué?**
6. **¿Qué tipos de errores crees que haces con mayor frecuencia? Me refiero a errores gramaticales, de vocabulario, pragmáticos, de pronunciación, de entonación o otros.**
7. **Desde tu punto de vista, ¿qué tipos de errores consideras que deben ser atendidos de forma prioritaria para conseguir una mejora en la comunicación oral? o: Desde tu punto de vista, ¿qué tipos de errores consideras que deben ser corregidos con mayor regularidad?**

**8. ¿Cuándo/en qué momento consideras que el profesor debería corregir los errores que se cometen al hablar en las clases por videoconferencia? Prefieres que cuando cometas un error cuando hablas te corrijan en el mismo momento, prefieres que esperen a que termines de hablar o incluso al final de la clase? ¿Por qué?**

**9. ¿Qué tipo de corrección prefieres cuando cometes un error de forma oral en español? Es decir, ¿prefieres que el profesor te aporte la solución o prefieres solucionar tú el error a partir de la ayuda del profesor?**

**10. ¿Cómo te sientes cuando el profesor te corrige en clase? ¿Cual consideras que debe ser la actitud del profesor frente al error realizado por el alumno?**

### *Video Stimulated Recall*

El día 11 de marzo, después de la realización de los dos ciclos, se llevó a cabo un *Video Stimulated Recall* con el alumno. Según Nind (2016), es una técnica de entrevista en la que mediante preguntas, se permite al entrevistado que recuerde y reflexione sobre algo que pasó previamente. Es una técnica retrospectiva que estimula la discusión y permite al entrevistado reflexionar de lo que sucedió con la ayuda del vídeo. Con este método se le dio la oportunidad al alumno de reflexionar y aportar su opinión y visión en relación a las diferentes estrategias de FC que habían sido aportadas por la profesora y de las situaciones que sucedían.

La entrevista se grabó íntegramente a través de la plataforma Zoom y, para su realización, se seleccionaron varios fragmentos de cada uno de los ciclos en los que:

- Se utilizaban estrategias de Retroalimentación Implícita sin reparación por parte de alumno
- Se utilizaban estrategias resolutivas autorreparadoras con reparación y autoajuste por parte del alumno.
- Se hacía el uso del chat.
- No se aplicaba ningún tipo de corrección.

### *Grabaciones de las sesiones online*

Para llevar a cabo la grabación será fundamental para recoger lo que ocurre en las clases. Se realizará la grabación en vídeo porque permite recoger la comunicación en toda su magnitud y se podrán tener en cuenta no solamente los discursos elaborados sino también la comunicación no verbal que se establezca entre la profesora y la alumna.

Se grabaron un total de 4 sesiones de clase de 30 minutos cada una y se realizarán en dos momentos diferentes: un primer ciclo de dos clases, seguida de un período de reflexión de la

práctica, donde se realizarán las observaciones, análisis y reflexiones que permitirán realizar los cambios pertinentes para una nueva planificación. Y, a continuación, la grabación de dos nuevas clases para empezar un segundo ciclo.

La profesora eligió inicialmente el software de Skype para realizar el estudio. Después de las dos primeras sesiones decidió cambiar al de Zoom. Este cambio de software fue debido a que durante las dos primeras sesiones perdieron la conexión varias veces, con la consecuente interrupción de la clase y tener que volver a realizar la llamada. Las dos opciones permitían compartir la imagen, enviar mensajes instantáneos a través del chat, enviar archivos y grabar las sesiones. Se grabó tanto el audio como la imagen para permitir observar las señales paralingüísticas que pudiera utilizar la profesora como estrategia de FC.

Como se muestra en la tabla 4, la primera grabación se realizó los días 11 y 13 de diciembre de 2019, a continuación hubo un periodo de observación-reflexión y otro de planificación hasta el 6 de febrero. La segunda grabación se llevó a cabo los días 7 y 12 de febrero de 2020. Todos los registros de vídeo y audio pueden consultarse en el apéndice 2. Veamos, a continuación, la temporización para cada una de las fases:

Tabla 4

*Temporización del proceso Investigación-Acción*

<b>Fases Investigación-Acción</b>	<b>Temporización</b>
<b>Diagnóstico. Identificación del problema</b>	Septiembre 2019
<b>Desarrollo de la 1a planificación</b>	Del 2 al 10 de diciembre 2019
<b>Acción 1 (Grabaciones de las sesiones)</b>	11 y 13 de diciembre 2019
<b>Observación y reflexión 1</b>	Del 14 al 4 de enero de 2020
<b>Desarrollo de la 2a planificación</b>	Del 15 de enero al 6 de febrero de 2020
<b>Acción 2 (Grabaciones de las sesiones)</b>	7 y 12 de febrero de 2020
<b>Observación y reflexión 2</b>	Del 13 al 23 de febrero de 2020
<b>Conclusiones finales</b>	Del 24 de febrero al 11 de marzo de 2020

### 3.5. Métodos de análisis empleados

El método de análisis que se empleará para gestionar y analizar los datos se realizará con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Inicialmente, las grabaciones de vídeo se exportarán al programa Atlas.ti y, como se observa en la siguiente imagen (figura 5), se codificarán todas las intervenciones en las que la profesora aporte un *FC* al alumno. Se realizará la codificación en función del tipo de error (gramatical, léxico o fonológico) y en función del tipo de *FC*. También se modificará la respuesta del alumno (*uptake*) frente al *FC* aportado. A continuación se exportarán los datos a excel para poder tratar los resultados obtenidos y extraer la información que interese para los objetivos del trabajo y las preguntas de investigación.

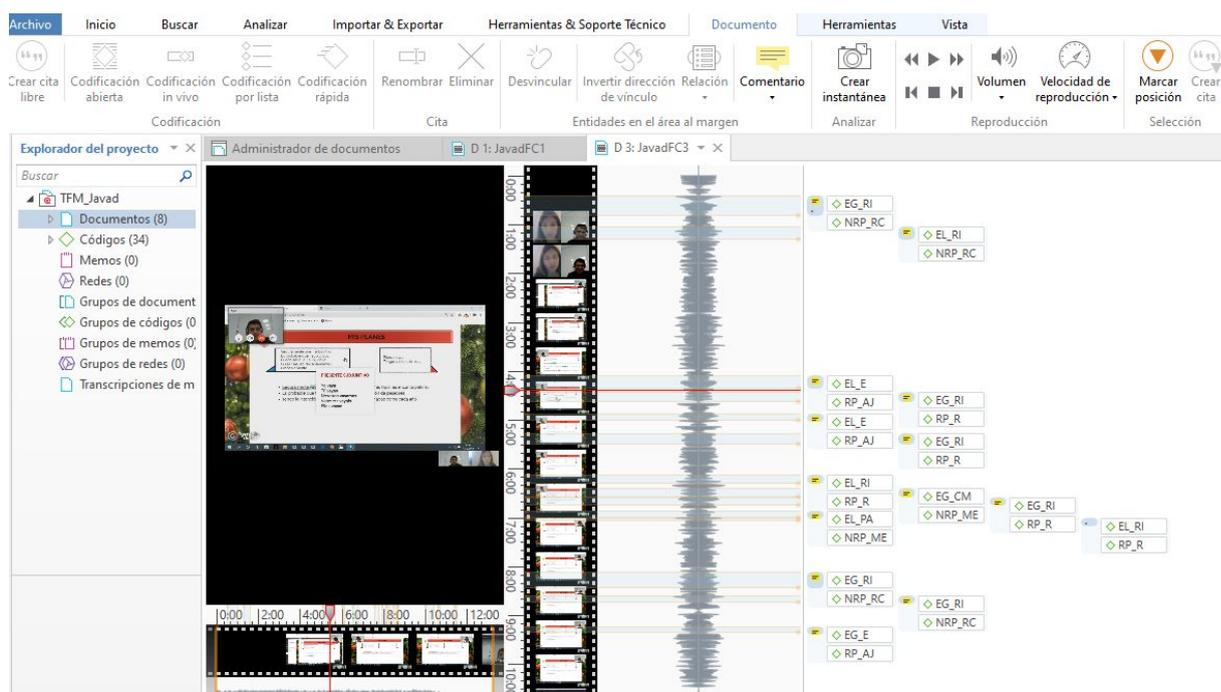


Figura 5. Proceso de análisis de datos con el programa Atlas.ti

#### 3.5.1. Sistema de transcripción y codificación de datos

La transcripción de los *FC* aportados se realizará de forma manual por la profesora-investigadora. La codificación de los datos se realizará a partir de los siguientes códigos.

Tabla 5

*Codificación de datos*

TIPO DE ERROR		TIPO DE FC		TIPO DE UPTAKE	
<b>EG</b>	Error Gramatical	<b>CE</b>	Corrección explícita	<b>NRP_RC</b>	No reparado_ Reconocimiento
<b>EL</b>	Error Léxico	<b>CH</b>	Chat	<b>NRP_ME</b>	No reparado / Mismo error
<b>EF</b>	Error Fonológico	<b>RI</b>	Reformulación Implícita	<b>NRP_DE</b>	No reparado / Diferente error
		<b>RE</b>	Repetición Eco	<b>NRP_D</b>	No reparado /Duda
		<b>CM</b>	Clave metalingüística	<b>NRP_RP</b>	No reparado_Reparación Parcial
		<b>EL</b>	Elicitación	<b>RP_R</b>	Reparado / Repetición
		<b>PA</b>	Petición de aclaración	<b>RP_I</b>	Reparado / Incorporación
		<b>SP</b>	Señal paralingüística	<b>RP_AJ</b>	Reparado / Autoajuste

A continuación, se muestran dos ejemplos donde se ilustra cómo se desarrolló el proceso de análisis. La siguiente secuencia es la de un error codificado como error gramatical en el que se ha aportado una estrategia de FC reparadora, concretamente, mediante reformulación implícita (RI) y en la que, a partir del *uptake* del alumno, el error no ha sido reparado (NRP) y necesita reconocimiento (NR).

***1- (0:25 - 0:41) EG\_RI (Error Gramatical\_Reformulación implícita) - NRP\_RC (No reparado\_Reconocimiento)***

*A: Vamos a quedar en Valencia y hacer todo las actividades.*

*P: Todas las actividades que ofrece Valencia, ¿no?*

*A: Vale*

La siguiente secuencia es la de un error codificado como error léxico en el que se ha aportado una estrategia de FC autorresolutiva, concretamente, mediante elicitación (E) y en la que, a partir del *uptake* del alumno, el error ha sido reparado (RP) y autoajustado (AJ) por el propio alumno.

**26- (27') EL\_E (Error Léxico\_Elicitación) - RP\_AJ (Reparación\_Autoajuste)**

*A: Actividades en ayuntamiento*

*P: Al ayunta...*

*A: Ayuntamiento*

*P: Muy bien*

### **3.6. Principios Éticos**

Para el presente trabajo, dicho consentimiento incluirá la utilización de la información extraída de la entrevista inicial, la aceptación de ser grabadas las 4 sesiones y la utilización de las transcripciones de dichas grabaciones para la realización de los análisis y reflexiones pertinentes en relación al uso del FC por parte de la profesora-investigadora.

Se le pedirá al alumno un consentimiento explícito para formar parte de un estudio de investigación-acción educativo como trabajo final del máster “Profesor de Español como Lengua Extranjera” de UNIBA, curso 2018-2019 (véase apéndice 3).

## 4. Análisis y discusión de los datos

### 4.1. Diagnóstico: Identificación del área de mejora

La docente identificó un área de mejora en su práctica educativa desde las primeras clases como profesora de ELE online a través de videoconferencia. Vio la necesidad de investigar qué corregía, cuándo corregía, qué tipo de FC ofrecía a su alumno, cómo corregía, cuál era el tipo de FC que debía aportar, cuándo lo debía aportar y con qué tipo de estrategias (véase figura 6). Este era un aspecto que le producía inseguridad y la sensación de no tener controlado dicho aspecto.

Frente a esta situación en la que se identificó una área de mejora, se inició una fase de recogida de



datos a partir de un trabajo de campo (lectura de bibliografía sobre estudios previos que trataban el tema del FC en el aprendizaje de segundas lenguas) y se le realizó una entrevista al alumno). El trabajo de campo de búsqueda de información sobre el tema es la parte correspondiente al marco teórico de este trabajo.

A continuación se realiza un resumen de las ideas más destacadas de la entrevista.

Figura 6. Planteamiento del problema del presente trabajo

El alumno expresó lo importante que era para él hablar español como un hablante nativo, utilizando las mismas expresiones y el mismo vocabulario que utilizan “las personas de la calle”, por eso, uno de los aspectos que quiere que se le corrijan son los que tienen relación con aspectos pragmáticos. El alumno es consciente de sus errores, por ejemplo, de la dificultad para diferenciar el género de las palabras, así como también “las formas de los verbos”. En su opinión, considera que hace con mayor frecuencia errores de tipo gramatical. No le preocupa cometer errores porque

considera que necesita más tiempo y tampoco le molesta que la profesora le corrija cada uno de los errores que cometa. En relación al momento en el que debe ser corregido, el alumno prefiere que se haga cuando termina la frase, puesto que considera que si se le corrige más tarde podría olvidarlo. En relación al tipo de estrategia que debe aportarse en su corrección, el alumno prefiere ser él quien piense la respuesta e intentar llegar a la solución por sí solo. En caso de que no lo pueda solucionar por él mismo, le gustaría que se le aportaran las claves para poder solucionarlo. El alumno finaliza la entrevista diciendo que para él la clase de español “es un lugar donde puedo hacer muchos errores y hablar sin miedo”. A continuación se iniciaron los dos ciclos del proceso:

#### 4.2. 1r plan de acción: Planificación y actuación

Se programaron dos sesiones de 30 minutos cada una para los días 2 y 10 de diciembre (véase apéndice 4) y se grabaron con el programa de Skype.

Brevemente se van a explicar las actividades que realizadas. El tema trabajado fue “La Navidad”. La profesora utilizó un material creado con el programa Genially (véase apéndice 5). Las tareas se basaron en un texto sobre las posibilidades que ofrecía Valencia durante las fiestas navideñas. Se realizaron varias actividades orales en relación a la lectura del texto y, en la segunda sesión, se presentaron las estructuras para preguntar y describir planes, a partir de una actividad auditiva donde, alumno y profesora, realizaron una interacción oral en relación a los planes que cada uno iba a realizar durante las fiestas. Como actividad complementaria, el alumno debía participar en una conversación oral asincrónica online, con otros estudiantes de la misma profesora y con el uso de la aplicación Flipgrid. Se les presentaron dos actividades, una actividad en la que los alumnos debían explicar las tradiciones de fin de año de sus países (Tokio, Alemania, Ucrania, Rusia, Inglaterra, Irán y EEUU) y otra actividad más lúdica en la que debían felicitar las Navidades en sus idiomas maternos u otros (figuras 7 y 8). Las dos actividades propuestas tuvieron una buena respuesta por parte de los alumnos aunque varios de ellos expresaron que grabar el vídeo les supuso un gran esfuerzo por el tiempo de preparación de la respuesta y por ponerse delante de la cámara.



Figura 7. Imagen actividad Flipgrid - ¿Cómo se dice en tu lengua materna?

My Grids < Estudiando español < Tradiciones de Fin de Año

## Topic Details



**Tradiciones de Fin de Año**

Dec 19, 2019 Flip Code: [5a58cd6c](#) Add Topic Guests

¡Hola a todos y a todas! ¿Cómo estáis? Espero que muy bien. Hoy os quiero preguntar por la noche del 31 de diciembre. ¿Cómo celebráis esta noche? ¿Tenéis alguna tradición en vuestro país? Espero impacientemente vuestros videos ¡Felices Fiestas!

Figura 8. Imagen actividad Flipgrid -Tradiciones Fin de Año

Las actividades de Flipgrid permiten aportar *feedback* correctivo al alumno (véase apéndice 6), pero el uso y aplicación de este tipo de FC queda fuera de los objetivos de investigación de este trabajo.

En relación a la planificación del FC a aportar, la profesora tuvo en cuenta la información extraída de la entrevista que se le realizó al alumno. A parte de esta información, la profesora también tuvo en cuenta la información aportada de los estudios previos relacionados con la efectividad del FC y definió los siguientes puntos:

- No interrumpir la explicación del alumno. Para ello, utilizar reformulaciones implícitas para facilitar una conversación e interacción natural entre alumno y profesora.
- Aportar estrategias autoreparadoras frente a errores de léxico, como por ejemplo: repetición eco, elicitación o clave metalingüística. Cuando el alumno desconozca el término léxico o no lo puede reparar, utilizar estrategias resolutivas: corrección explícita oral o a través del chat y/o traducción. Aportar, en caso necesario, imágenes compartiendo la pantalla o enviando imágenes a través del chat.
- Utilizar estrategias autoreparadoras en tareas de atención al significado frente a errores gramaticales, por ejemplo utilizando elicitaciones, claves metalingüísticas o repeticiones de eco.
- Realizar las correcciones al final de la frase o cerca del momento en el que se produce el error.
- Utilizar la corrección explícita de forma oral o de forma escrita a través del chat en errores de entonación o pronunciación.

- Anotar los aspectos que considere interesantes e importantes para comentar al finalizar la actividad o para profundizar en las próximas clases.

### 4.3. Observación y reflexión 1

Después de realizar las clases, las grabaciones se exportaron al programa *Atlas.ti* desde donde se codificaron los datos (tipos de FC aportado y tipo de *uptake* en cada uno). A continuación se realizaron las transcripciones (véase apéndice 7) y se analizaron los datos obtenidos que iban a dar respuesta a los objetivos del trabajo y a las preguntas de la investigación:

- *¿Cuánto FC aporta la profesora?*

La información que se extrae en el primer ciclo es que la profesora realizó 33 FC en los 30' de la primera sesión y 15 FC en la segunda sesión. Por lo tanto, un total de 48 FC en los 60 minutos totales. Teniendo en cuenta que el número de errores totales realizados por el alumno y contabilizados por la profesora fueron 84, el porcentaje de FC equivale a un 57,14%. Posiblemente por el hecho de que se estuviera grabando la clase la profesora se sentía con la presión de corregir más de lo habitual o, posiblemente también, por los comentarios del alumno en su entrevista en la que decía que quería ser corregido siempre. Es un dato que realmente no podemos comprobar con otras investigaciones por no disponer este tipo de datos al respecto. Lo que sí se puede intuir es que han sido muchas correcciones teniendo en cuenta el número de minutos de la sesión y el número de FC, sobre todo, en la primera sesión.

- *¿En qué momento de la sesión de la clase la profesora aporta el FC?*

Como se observa en los siguientes dos gráficos (gráfico 1 y 2), el FC aparece a lo largo de toda la sesión, en prácticamente todos los minutos de la clase. No se observa que haya unos momentos concretos en los que se aporta el FC. Se observa en el gráfico 1 un pico en los últimos cinco minutos de la clase y no corresponde a ninguna situación en concreto. En ese momento se estaba realizando la actividad oral de explicar los planes de Navidad y el alumno consideró necesario aportar *feedback* en los enunciados que presentaban errores. Aportamos un ejemplo de un *feedback* aportado en el minuto 33:

#### **33- (31') (EG\_RI - NR\_RC)**

A: Probablemente mi mujer y yo vayamos a Alemania para dos días, no lo sé, no sé seguro

P: No estás seguro de que vayáis dos días pero es probable, ¿no?

A: Probable, vale, probable



**Gráfico 1.** *Feedback aportado durante la primera clase. Ciclo 1*

En el segundo gráfico se observan tres intervalos claros en los que no se aplica FC, estos son el inicio y el final de la clase y un intervalo entre los minutos 10 y 15 correspondientes a una actividad de comprensión oral.



**Gráfico 2.** *Feedback aportado durante la segunda clase. Ciclo 1*

El aspecto más destacado de este primer ciclo en relación a las dos primeras preguntas es la tendencia clara de la profesora en aportar FC de forma constante durante toda la sesión, juntamente con un porcentaje de correcciones que supera el 55%. Esto es debido a que se había planificado aportar FC cerca del momento en el que se produce el error.

Como objetivos para el segundo ciclo la profesora se deberá plantear reducir el porcentaje de errores corregidos en relación al total, así como dedicar momentos de la clase a no hacer ningún tipo de corrección, a excepción de casos puntuales en los que se bloquee la comprensión del enunciado. Este aspecto se tendrá en cuenta en las situaciones en las que el aprendiz esté intentando comunicar algo, ya que como decía Fernández (2014), la corrección puntual en estos pasos, generalmente, va a pasar inadvertida para el que se expresa y no va a tener una repercusión efectiva

en su aprendizaje, además de poder ser contraproducente si genera inseguridad y bloquea la intensa actividad cognitiva que se está llevando a cabo.

- *¿Qué tipo de errores corrige la profesora?*

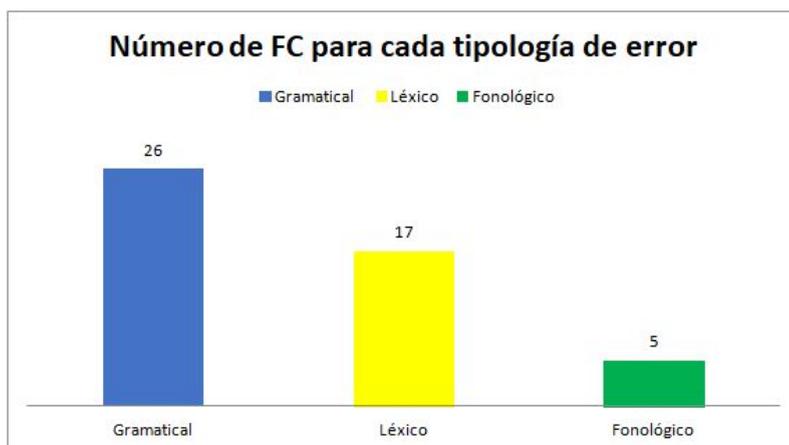
En la tabla 5 se observa el número de errores corregidos para cada tipología de error y el número de errores totales también para cada tipo de error. Se detectó la corrección a 48 errores y se contabilizaron un total de 84 errores, lo que resulta que la profesora aportó FC al 57,14% de los errores. La distribución de los tipos de errores es como se muestra a continuación: 26 correcciones de errores gramaticales de los 58 totales (44,82%), 17 de errores léxicos de los 18 totales (94,44%) y 5 errores fonológicos de los 8 totales (62,5%). Teniendo en cuenta estos resultados, se destaca la corrección de los errores de tipo léxico al ser corregidos prácticamente en su totalidad (17/18), seguidos de los errores fonológicos (5/8) y finalmente los errores gramaticales (26/58).

Además, estos resultados muestran la tendencia de la profesora a corregir prácticamente al 100% todos los errores de tipo léxico y los que, según Fernández (1997) son este tipo de errores los que entorpecen más la comunicación. En relación a los errores fonológicos se observa un número de errores muy bajo tanto de errores detectados como de errores corregidos. Sería interesante haber compartido esta información con otros profesionales para confirmar dichos datos. Y, finalmente, en relación a los errores de tipo gramatical extraemos que, a pesar de ser el tipo de errores que se ha corregido en más ocasiones, el porcentaje del total es menor por ser el tipo de errores en los que el alumno produce más errores.

Tabla 6

*Número de errores corregidos y su porcentaje respecto al total. Ciclo 1*

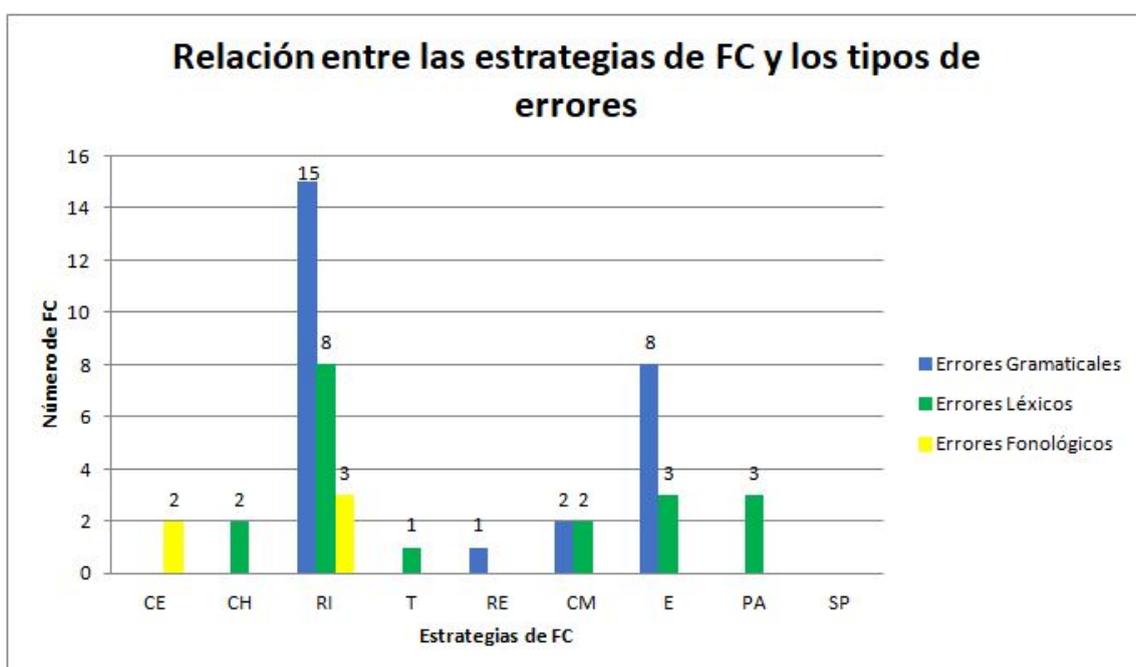
<b>Tipo de error corregido</b>	<b>Número de errores corregidos/errores totales (porcentaje de errores corregidos)</b>
<b>Gramatical</b>	26/58 (44,82%)
<b>Léxico</b>	17/18 (94,44%)
<b>Fonológico</b>	5/8 (62,5%)
	<b>48/84 (57,14%)</b>



**Gráfico 3.** Número de errores corregidos para cada tipología de error. Ciclo 1

- ¿Cuáles son las estrategias de FC que utiliza la docente?

Como se muestra en el gráfico 4, observamos que hay un tipo de estrategia que destaca por encima de las otras y es la reformulación implícita. La profesora utiliza esta estrategia en 26 ocasiones, tanto para corregir errores gramaticales (15), como errores léxicos (8), como fonológicos (3). La siguiente estrategia que más veces ha utilizado ha sido la elicitación (en 11 ocasiones). El resto de estrategias las utiliza de forma muy puntual (4 veces las claves metalingüísticas, 4 veces uso del chat y corrección explícita, 1 vez repetición eco y 1 vez la traducción. No ha utilizado en ninguna ocasión las señales paralingüísticas.



**Gráfico 4.** Tipos de estrategias de FC para cada tipo de error. Ciclo 1

Se extrae también que las correcciones se realizaron básicamente de forma oral, únicamente en dos ocasiones la profesora utilizó el chat para escribir las palabras que ofrecieron más dificultad al alumno y fueron: “artificiales” y “feria”. A continuación se muestra la transcripción del momento en el que la profesora utiliza el chat para realizar la corrección:

**8-(10:02 - 10:23) EL\_CH (Error Léxico \_ Chat) / RP AJ (Reparación Autoajuste)**

*A: Fuego artificilades*

*P: Espera te lo voy a escribir aquí: fuegos artificiales*

*A: Artificiales, fuegos artificiales, vale*

*P: Fuegos artificiales*

En este primer ciclo se había planificado utilizar la corrección explícita de forma oral o de forma escrita a través del chat en errores de entonación o pronunciación y observamos que en las 5 ocasiones se aplicaron estrategias resolutivas en las que la profesora aportó la solución.

En relación con los errores léxicos, se había planificado aportar estrategias autoreparadoras a excepción de cuando el alumno no pudiera repararlo, en estos casos utilizar estrategias resolutivas, como por ejemplo: corrección explícita oral o a través del chat y/o traducción. También se planificó compartir la pantalla o enviar imágenes a través del chat en caso necesario. Como vemos, en 11 ocasiones se utilizaron estrategias resolutivas y en 8 ocasiones estrategias autoreparadoras. Al finalizar la clase, la profesora envió al alumno, a través del mismo chat de Skype, dos imágenes: una de los fuegos artificiales y otra del concepto de chucherías (Figuras 9 y 10).



*Figura 9. Imagen “Chucherías” enviada por el chat.*



*Figura 10. Imagen “Fuegos artificiales” enviada por el chat de Skype.*

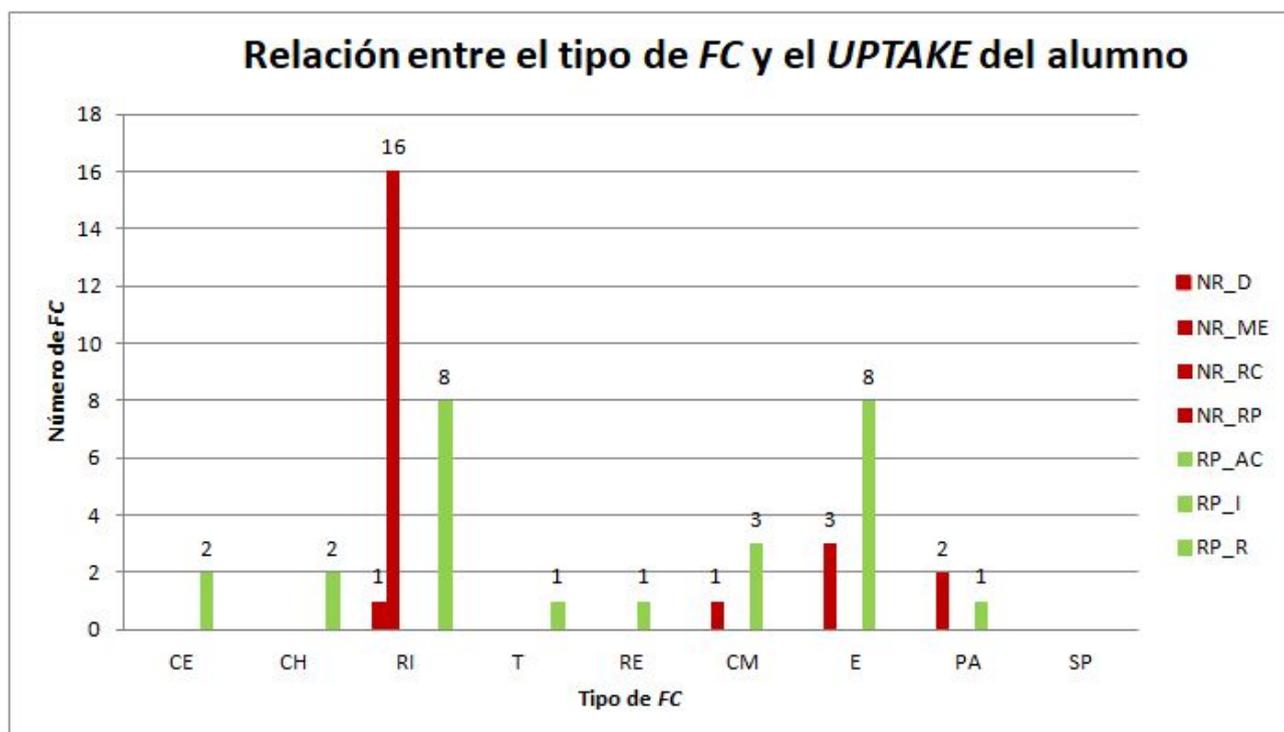
En relación con esta pregunta, se observa una significativa tendencia en el uso de la reformulación implícita por parte de la profesora. Es cierto que fue uno de los puntos que había planificado:

- No interrumpir la explicación del alumno. Para ello, utilizar reformulaciones implícitas para facilitar una conversación e interacción natural entre alumno y profesora.

Pero, a pesar de ser cierto que son un tipo de *feedback* que no interrumpen la comunicación, sí que en muchas ocasiones pueden pasar desapercibidos por el alumno, como parece ser que ha ocurrido en este caso y tal y como comprobaremos a continuación.

- *¿Cuál es la respuesta (uptake) del alumno frente al FC aportado?*

El gráfico 5 muestra la relación entre el tipo de FC y el *uptake*, es decir, la respuesta del alumno frente al FC aportado por la profesora. En rojo se muestran las respuestas no reparadoras del alumno después de recibir el FC y en verde respuestas reparadoras del alumno después de recibir el FC. Se observa como las estrategias de RI han provocado únicamente la reparación del 32% de las ocasiones, es decir, el 68% de las ocasiones no ha sido reparado por el alumno. Por otro lado, se extrae como la elicitación provoca el 72,72% de *uptake* reparado por el alumno, así como también lo hacen las claves metalingüísticas, los chats y la corrección explícita.



**Gráfico 5.** Tipos de reparación para los tipos de feedback correctivo. Ciclo 1

Estos datos muestran la poca efectividad que presenta la estrategia RI como ya se había expresado en el marco teórico del presente trabajo a partir de las investigaciones sobre efectividad de las estrategias de FC. Es por este motivo que la reflexión en este punto es que debe reducirse el uso de la RI por su baja presunta efectividad, siendo más efectiva cuando se puede reconocer el error y se repara, Fernández (2017). Veamos en el siguiente ejemplo cómo no ha sido reparado el error por el alumno después de recibir una corrección de tipo RI. Se intuye como el alumno no es consciente de la corrección de la profesora y, por lo tanto, pasa desapercibida sin producir ningún tipo de efecto correctivo en el estudiante:

**11- (14:00 - 14:12) EG\_RI / NRP\_RC**

A: *Ver la desfile*

P: *Sí, el desfile o cabalgata*

A: *Sí, en pueblo pequeño*

Por otro lado, se ha observado como la elicitación, las claves metalingüísticas, los chats y la corrección explícita sí que han provocado la reparación del error y una mayor conciencia del alumno hacia la corrección. Veamos el siguiente ejemplo en el que se usa la estrategia de elicitación en un error gramatical del uso del tiempo verbal. En este caso sí que se ha producido una reparación por parte del alumno siendo él mismo quien reajusta la respuesta. Por lo tanto, el tipo de *feedback* ha provocado una situación más consciente y significativa para el alumno.

**18- (19:37 - 19:50) EG\_E / RP\_AJ**

A: *La primera palabra que mis niños aprenden...*

P: *Apren*

A: *Aprendieron, aprendieron*

P: *Muy bien*

A: *Fue: aquí, aquí*

#### **4.4. 2º plan de acción: Planificación y actuación**

Se programaron dos sesiones de 30 minutos cada una en los días 7 y 12 de febrero (véase apéndice 8) y se grabaron con el programa de Zoom. La decisión de cambiar de *software* fue debido a los problemas que tuvimos con él en las dos primeras sesiones. El sonido siempre fue perfecto y no hubo ningún tipo de complicación en este aspecto pero sí que se quedó bloqueada la imagen

cuando se compartieron diferentes documentos y se compartía la pantalla. Esto provocó que se tuviera que volver a realizar la llamada con la consecuente interrupción de la clase.

Brevemente se van a explicar las actividades (véase apéndice 9) que se llevaron a cabo en este segundo ciclo. El tema trabajado fue “El aprendizaje de lenguas”. En la primera sesión se trabajó un texto que trataba sobre los consejos para aprender un idioma extranjero y en el que el alumno debía opinar sobre ellos. Como actividad complementaria, el alumno debía participar en una conversación oral asincrónica online, con otros estudiantes de la misma profesora, y con el uso de la aplicación Flipgrid (figura 11), así como también participar en una conversación asincrónica a través del documento de Google Docs compartido con el resto de alumnos en el que intercambiaron recursos para el aprendizaje del español (véase apéndice 10). En la segunda sesión, se trabajó un texto sobre las inteligencias múltiples a partir del cual se introdujeron estructuras para expresar habilidades y se llevó a cabo una interacción oral al respecto entre alumno-profesora.



Figura 11. Imagen actividad Flipgrid - Compartimos recursos

A continuación se detallaron las pautas para la aplicación del *FC* en el segundo ciclo. Para definir las, la profesora tuvo en cuenta los estudios previos, las reflexiones del primer ciclo, y se definieron los siguientes objetivos:

- ✓ **Disminuir el número total de FC**, aplicando las pautas del diagrama de prioridad del tratamiento del error de Olsson, (1973).
- ✓ **Concentrar el FC en momentos concretos durante la clase**, anotar errores y corregirlos de forma conjunta a la mitad de la clase y al final.
- ✓ **Disminuir la cantidad de las estrategias de Reformulación Implícita.**
- ✓ **Aumentar el número de uptake reparado.**

✓ **Aumentar las señales paralingüísticas y el uso del chat.**

#### 4.5. Observación y reflexión 2

De la misma forma que se hizo en el primer ciclo, las grabaciones se exportaron al programa *Atlas.ti* desde donde se codificaron los datos (tipos de FC y tipo de *uptake* en cada uno). A continuación se realizaron las transcripciones (véase apéndice 11). Posteriormente, se exportaron los datos al programa de excel y se extrajeron los resultados que interesan para analizar y dar respuesta a las preguntas de investigación.

- *¿Cuánto FC aporta la profesora?*

La información que se extrae en el segundo ciclo es que la profesora aportó 14 FC en los 30' de la primera sesión y 12 FC en la segunda sesión. Por lo tanto, un total de 22 FC en los 60 minutos totales. Teniendo en cuenta que el número de errores totales realizados por el alumno y contabilizados por la profesora fueron 66, el número de errores en los que se aporta FC equivale al 39,39%.

- *¿En qué momento de la sesión de la clase la profesora aporta el FC?*

Como se observa en los gráficos 6 y 7, la profesora aporta FC en unos momentos concretos de la sesión que corresponde, en la primera sesión, alrededor del minuto 12 (mitad de la clase) y al final de la clase. Se observa una intención clara de la profesora de no aportar FC en ciertos momentos de la clase, a diferencia de lo que sucedió en el primer ciclo. La profesora fue anotando los errores durante las explicaciones del alumno y fueron comentados uno a uno posteriormente, sobre todo podemos ver este aspecto en el primer gráfico, observando dos momentos muy claros que coincide con la mitad de la clase y al final de esta.



**Gráfico 6.** *Feedback aportado durante la primera clase. Ciclo 2*



**Gráfico 7.** *Feedback aportado durante la segunda clase. Ciclo 2*

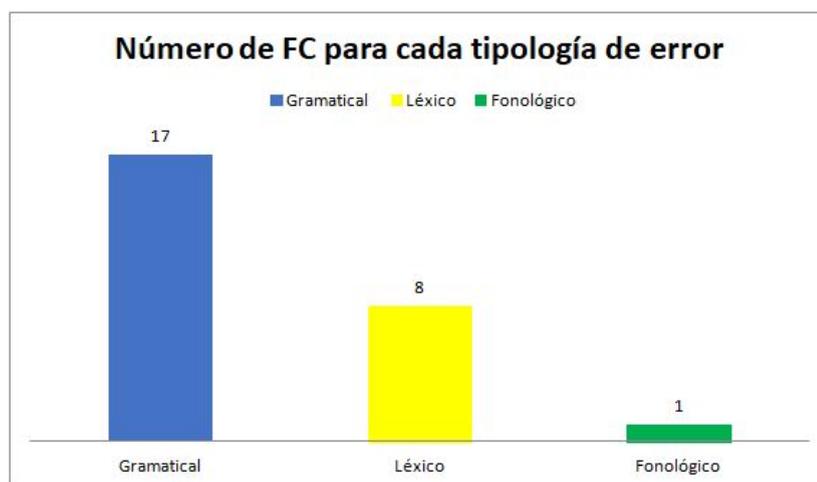
- *¿Qué tipo de errores corrige la profesora?*

Como se observa en la tabla 7, se realizaron un total de 26 correcciones distribuidas de la siguiente manera: 18 **correcciones de errores gramaticales**, 7 **de errores léxicos** y 1 **de errores fonológicos**. Se observa una mayor número de correcciones en los errores de tipo gramatical que coincide con los tipos de errores en los que el alumno produce más incorrecciones. De los 25 errores gramaticales contabilizados, la profesora corrigió 18 (72%). De los 7 errores léxicos contabilizados se corrigieron 4 (57,4%) y de los 4 errores fonológicos contabilizados, se corrigió 1 (25%). En esta ocasión sí que se observa una tendencia hacia la corrección de los errores gramaticales por parte de la profesora. Los errores fonológicos no han sido corregidos, muy posiblemente porque no bloqueaban la comunicación. Los errores fonológicos

Tabla 7

*Número de errores corregidos y su porcentaje respecto al total. Ciclo 2*

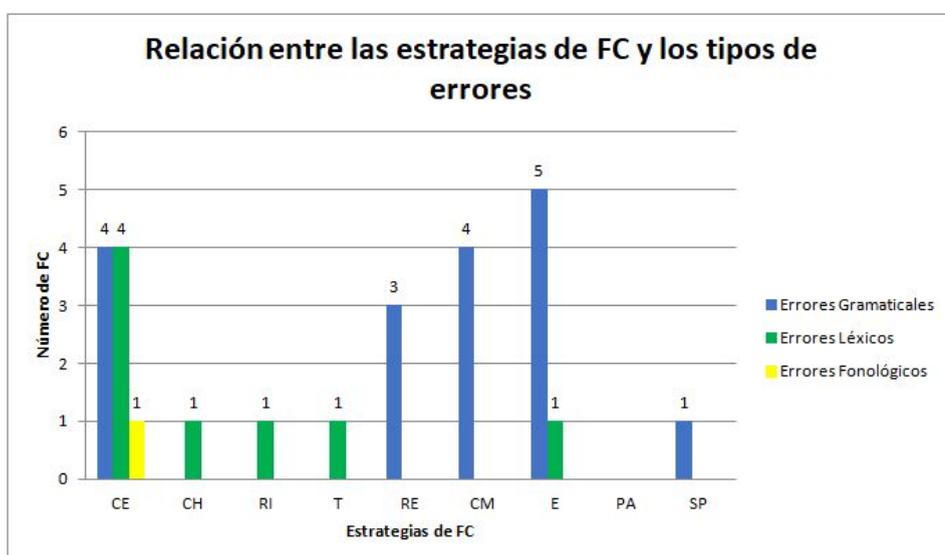
Tipo de error corregido	Número de errores corregidos/errores totales (porcentaje de errores corregidos)
<b>Gramatical</b>	18/49 (36,73%)
<b>Léxico</b>	7/13 (53,84%)
<b>Fonológico</b>	1/4 (25%)
	<b>26/66 (39,39%)</b>



**Gráfico 8.** Número de errores corregidos para cada tipología de error. Ciclo 1

- ¿Cuáles son las estrategias de FC que utiliza la docente?

Como se muestra en el gráfico 9, se observa una tendencia en el uso de la corrección explícita (9), seguido de la elicitación (6), claves metalingüísticas (4), repetición eco (3). En una ocasión aparece el uso de la reformulación implícita, la traducción, el uso del chat para escribir una palabra que ofreció dificultad al alumno: “confianza”, y la señales paralingüísticas (movimiento de manos para mostrar un intercambio de palabras). En ningún caso se hace uso de la petición de aclaración. Más adelante se mostrará una tabla comparativa entre el ciclo 1 y el ciclo 2. Nos gustaría destacar que el uso del chat se hace solamente en una ocasión y consideramos que realmente no ha mostrado el uso real que hace la profesora de este. En muchas ocasiones utiliza este recurso para anotar palabras que después comentarán o incluso con la intención para producir la



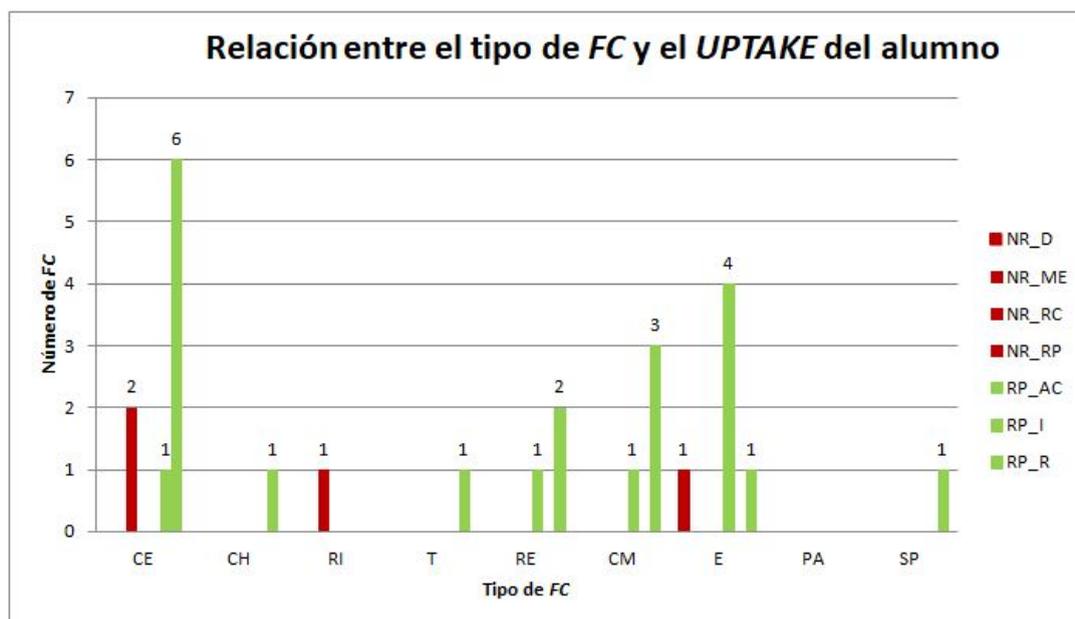
rectificación directa de error por parte de alumno pero, en la muestra analizada, no se ha mostrado de esta manera.

**Gráfico 9.** Tipos de estrategias de FC para cada tipo de error. Ciclo 2

- *¿Cuál es la respuesta (uptake) del alumno frente al FC aportado?*

El gráfico 9 muestra la relación entre el tipo de FC y el uptake, es decir, la respuesta del alumno frente al FC aportado por la profesora. El gráfico muestra en verde las respuesta que han sido reparadas por el alumno después de recibir el FC de la profesora y, en rojo, los casos que no han sido reparados.

Lo que más llama la atención es el número total de uptake reparado por el alumno, de los 26 errores en los que se aportó FC, 22 fueron reparados, representando el 84,61%.



**Gráfico 10.** *Tipos de reparación para los tipos de feedback correctivo. Ciclo 2*

#### 4.6. Reflexión final

Para este segundo ciclo se habían planificado los siguientes objetivos:

- ✓ **Disminuir el número total de FC**
- ✓ **Concentrar el FC en dos momentos de la clase**
- ✓ **Disminuir la cantidad de las estrategias de Reformulación Implícita**
- ✓ **Aumentar el número de uptake reparado**
- ✓ **Aumentar las señales paralingüísticas y el uso del chat**

Después de observar los datos extraídos, podemos confirmar que sí se observa un descenso importante del número de correcciones totales. En el primer ciclo hubieron 49 FC y, en el segundo

ciclo, 26. Algo importante que se ha observado es que el hecho de no aportar FC inmediatamente después de un enunciado producido con algún error, posibilita que el alumno se autocorrija y acabe reformulando la frase correctamente, lo que se valora muy positivamente para el proceso de aprendizaje del español del alumno, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

*A: Es un miedo siempre que me parece muy, persona aburrido. Cuando hablo con los españoles yo creo...no estoy listo para hablar porque yo creo, yo creo, yo creo que es muy aburrido hablar conmigo.*

Durante la formulación de la explicación anterior por parte del alumno no ha sido interrumpido mediante ningún tipo de corrección, lo que ha posibilitado que el alumno acabe formando un enunciado comprensible y de forma muy satisfactoria.

En relación al objetivo de disminuir las estrategias de RI, también se consiguió, pasando de 17 en el primer ciclo a 1 en el segundo ciclo. El tercer objetivo relacionado con el *uptake* reparado del alumno, también se observa un gran aumento de los errores reparados, pasando de 53,06% en el primer ciclo al 84,61% en el segundo ciclo. Esto es debido a esta propuesta de cambio en el tipo de estrategias que se debían de utilizar: por una banda, con la disminución de RI que, como vimos en el primer ciclo, no aportaba una alta reparación por parte del alumno y, por otro lado, con el uso de correcciones explícitas y el uso de estrategias autorreparadoras.

En relación al último objetivo que era aumentar el uso del chat y las señales paralingüísticas, no se observa ningún cambio significativo. Igual que pasó en el primer ciclo, han sido dos tipos de



FC que ha sido utilizado de forma muy puntual. Vemos en la siguiente imagen (figura 12) uno de los momentos en los que la profesora utiliza una señal paralingüística como estrategia de FC.

Figura 12. Uso de la estrategia de Señal Paralingüística

Intuimos que el uso de esta estrategia en clases por videoconferencia podrían no ser adecuadas por el efecto de movimiento que produciría en la pantalla. Este es un aspecto que se debería comprobar y si se afirma, eliminarlo como estrategia de FC en este contexto.

Los datos anteriores quedan esquematizados en la siguiente tabla (tabla 8) y muestra la comparativa del primer y segundo ciclo.

Tabla 8

*Comparativa entre el Ciclo 1 y el Ciclo 2*

	<b>1r Ciclo</b>	<b>2° Ciclo</b>
<b>Porcentaje de errores corregidos respecto el total de errores detectados</b>	57,14%	<b>39,39%</b>
<b>Número total de <i>feedback correctivo</i> aportado</b>	49 FC	<b>26 FC</b>
<b>Momentos de la clase en los que se aporta <i>feedback correctivo</i></b>	Durante toda la clase	<b>En momentos pensados para ello</b>
<b>Disminución RI</b>	17 RI	<b>1 RI</b>
<b>Aumentar uso del chat y señales paralingüísticas</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Porcentaje de uptake reparado por el alumno</b>	53,06 % reparado	<b>84,61% reparado</b>

Teniendo en cuenta el ciclo de espiral y bucle que define a los trabajos de investigación-acción como este, es un trabajo que sigue su proceso y no ha llegado a su fin. Permite la realización de más ciclos para mejorar la práctica docente y empezaría en este momento un nuevo ciclo.

La planificación del siguiente ciclo se basaría en las conclusiones extraídas después de los dos primeros ciclos y se tendría en cuenta también la información extraída del *Video Stimulated Recall* realizado con el alumno después del segundo ciclo. A continuación, resumimos los comentarios del alumno en el *Video Stimulated Recall*:

El alumno opina que las estrategias de RI sí que le son útiles aunque no en su totalidad, según su opinión, es capaz de captar, escuchar y aprender el 80%, pasando desapercibido el 20%.

Cuando se le mostraron los fragmentos estrategias autorreparadoras, el alumno confirmó que son los tipos de estrategias que prefiere porque tiene la oportunidad de pensar y de conseguir la respuesta correcta por sí mismo. El alumno considera que se podría hacer una similitud con los niños y lo explica con el siguiente ejemplo:

- “¿Crees que es una acción mala o no?” (Y si el niño dice que sí):
- “¿Pues que tienes que hacer para corregirlo?”

El alumno considera que sería la idea, la importancia de una reflexión individual para llegar a la solución por sí mismo.

En relación al uso del chat considera que en algunas ocasiones sí que le ayudó pero en otras ocasiones no hubiera hecho falta su uso pues era capaz de identificar cómo se escribía o se pronunciaba la palabra en cuestión.

También opina que le gusta que le corrijan pero que ve que no es bueno que hayan muchas correcciones e interrupciones y que, a veces, ha visto cómo era mejor dejarle continuar. Opina que se debe buscar un equilibrio.

El alumno considera que sería interesante trabajar estos fragmentos en casa y poder trabajarlos de forma autónoma y haciendo anotaciones.

Además de tener en cuenta las aportaciones y reflexiones del alumno, se propone para los siguientes ciclos recibir un *feedback* externo de otros profesionales. También se propone la introducción de un diario de la profesora que permita recoger sus reflexiones personales.

Una actitud crítica de la profesora hacia su propia acción educativa ha sido fundamental para perfeccionar su labor docente, pues ha permitido ser consciente de lo que está haciendo en la clase con sus acciones de FC que aporta al alumno. Este aumento de conciencia ha permitido y va a continuar permitiendo que consiga trabajar de una manera más eficiente facilitando el aprendizaje y la adquisición de la lengua meta del estudiante.

## 5. Conclusiones

A partir de los resultados presentados en el capítulo anterior se demuestra la consecución de los objetivos que se planteaban en el trabajo y que eran:

- Contabilizar el número de veces que la profesora utiliza el FC en cada sesión de videoconferencia.
- Determinar en qué momento de la clase se aporta dicho *feedback*.
- Contabilizar el número de errores que se corrigen para cada tipo.
- Describir las estrategias de FC observadas.
- Observar las respuestas (*uptake*) del alumno frente al FC recibido.

Cada uno de los objetivos específicos se ha relacionado con una pregunta de investigación, llegando a las siguientes conclusiones:

Con respecto a las dos primeras preguntas de investigación (*¿Cuánto FC aporta la profesora?* y *¿en qué momento de la sesión de la clase la profesora aporta el FC?*), podemos decir que se ha disminuído el uso de FC aportado y se ha ubicado en momentos concretos de la clase. La profesora ha pasado de realizar correcciones durante prácticamente toda la sesión a centrarlo en momentos concretos, lo que ha facilitado una comunicación más distendida del alumno sin prácticamente interrupciones por parte de la profesora. Para conseguirlo, se aplicó FC a los enunciados con errores que correspondían explícitamente a los objetivos de la sesión, a los errores que bloqueaban la comunicación o a los que a pesar de no bloquear la comunicación producían irritación, privilegiando la fluidez y comunicación frente a la perfección. Otra técnica ha sido la de anotar errores y agruparlos para su corrección en dos momentos de la clase. El alumno ha expresado la necesidad de encontrar un equilibrio en la corrección de los errores, que le posibilite continuar las conversaciones sin interrupciones pero también con el aporte de FC necesario que le permita ser consciente de sus errores y corregirlos.

En relación a la pregunta (*¿Qué tipo de errores corrige la profesora?*), podemos decir que son los errores gramaticales y léxicos los que más han sido corregidos. De forma contraria, se destaca un número muy bajo tanto de errores fonológicos detectados como de FC aportado para su reparación.

En relación a la pregunta (*¿Cuáles son las estrategias de FC que utiliza la docente?*), podemos decir que se observa un cambio en el uso de las estrategias de FC, disminuyendo la

retroalimentación implícita por ser una estrategia que utilizó de forma continua a lo largo del primer ciclo de la investigación y no aportaba, en un porcentaje muy alto de ocasiones, un *uptake* reparado, lo cual hacía entrever a la profesora que la corrección había pasado desapercibida por el alumno pero, cuando se le realizó el *Video Stimulated Recall*, el alumno informó que muchas de ellas no le pasaron desapercibidas y que sí consideraba que era una estrategia efectiva. En el segundo ciclo ha utilizado estrategias que han favorecido la concienciación del error y, como consecuencia, su corrección. El alumno ha valorado positivamente las diferentes estrategias de FC aportadas por la profesora y ha insistido en la importancia del uso de estrategias que permitan que sea él quien llegue a reajustar el error.

Tenemos que añadir que el hecho de realizar las clases a través de videoconferencia, no se ha observado una diferencia significativa entre el tipo de estrategias de FC que se usan en las clases presenciales. Sí que aparece el uso del chat y el uso de las señales paralingüísticas pero no ha sido un hecho muy representativo en las 4 sesiones del estudio que han sido analizadas.

Y, en relación a la última pregunta (*¿Cuál es la respuesta del alumno frente al FC aportado?*), podemos decir que el cambio de uso de estrategias ha provocado una respuesta de reparación mucho más significativa por parte del alumno, aspecto que se considera positivo. Menos FC aportado, pero más efectivo.

El alumno ha considerado de gran interés el uso de las grabaciones de las sesiones realizadas a través de videoconferencia, como posible método para analizar sus enunciados, ya sea como un trabajo en el aula con la profesora, como un trabajo individual de auto-observación y de análisis que le ayuden a la corrección de sus errores y a una más eficaz adquisición del español.

Las dificultades que se han encontrado en la realización de este estudio fueron los problemas de conexión en el primer ciclo que fue solucionado con el cambio de *software*, del uso de *Skype* a *Zoom*. Con *Zoom* no hubo ningún tipo de complicación y las clases se llevaron a cabo sin ningún problema de sonido ni de conexión.

Este estudio ha presentado una serie de limitaciones, como ha sido posiblemente el bajo volumen de datos recogidos para un trabajo académico de esta naturaleza. Otro aspecto a mejorar para posteriores investigaciones es la necesidad de incorporar en el trabajo de análisis y reflexión profesores experimentados para aportar otro punto de vista en la lectura de los datos y los análisis, teniendo en cuenta que era un estudio de una profesora novel.

A pesar de estas limitaciones, podemos decir que hemos alcanzado los objetivos marcados en el estudio y hemos podido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Como futuras líneas de investigación se proponen las siguientes:

- seguir investigando sobre el tipo de estrategias correctivas utilizadas en este contexto en comparación con las clases presenciales, así también como estudiar el grado de efectividad de estas estrategias en situaciones de uno a uno.
- seguir indagando sobre las posibilidades que ofrecen las videoconferencias en relación al aporte de FC del profesor al estudiante de español como lengua extranjera para la adquisición del idioma.
- analizar el uso del chat de texto como recurso para realizar el FC.
- investigar las aplicaciones que se pueden incorporar en el proceso de aprendizaje como actividades complementarias que facilitan la adquisición del nuevo idioma y que permiten aportar FC, por ejemplo Flipgrid.
- investigar y desarrollar actividades de cómo el uso de las grabaciones puede ser un recurso con el que trabajar con el alumno para analizar su producción oral y aportar diferentes posibilidades de FC.

Finalizamos las conclusiones afirmando que el análisis de la propia práctica educativa ha aportado un conocimiento de lo que la profesora realiza en el aula, sus acciones y reacciones en relación al FC y poder actuar al respecto, con el objetivo siempre, de mejorar su actuación docente.

## Referencias bibliográficas

- Ammar, A., & Spada, N. (2006). *One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning*. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543–574. Sitio web de researchgate: [https://www.researchgate.net/publication/232021519\\_One\\_size\\_fits\\_all\\_Recasts\\_prompts\\_and\\_L2\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/232021519_One_size_fits_all_Recasts_prompts_and_L2_learning)
- Battle, J. (2016). *La retroalimentación como recurso discursivo en la enseñanza del Español como lengua extranjera: estrategias, usos y efectividad didáctica*. Jornadas de perfeccionamiento profesional de Español, Karlstad. Sitio web de slideplayer: <https://slideplayer.es/slide/12123410/>
- Clavel Martínez, Alicia (2012). *Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?* *Mosaico*, 30, pp. 4 – 10. Sitio web de academia: [https://www.academia.edu/9937708/Aprender\\_de\\_los\\_errores\\_una\\_ciencia\\_sin\\_doctores](https://www.academia.edu/9937708/Aprender_de_los_errores_una_ciencia_sin_doctores)
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. en español editada por el MCER y Anaya 2002.
- Corder, S. (1967). *The significance of learner's errors*. *IRAL*, 5(4), 147-170. Sitio web de dx.doi: <https://www.degruyter.com/view/j/iral.1967.5.issue-1-4/iral.1967.5.1-4.161/iral.1967.5.1-4.161.xml>
- Ellis, R. y Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback in language teaching*. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. 2. New York: Routledge, 593–610. Sitio web de researchgate: [https://www.researchgate.net/publication/328656466\\_ORAL\\_CORRECTIVE\\_FEEDBACK\\_IN\\_EFLESL\\_CLASSROOMS\\_CLASSIFICATION\\_MODELS](https://www.researchgate.net/publication/328656466_ORAL_CORRECTIVE_FEEDBACK_IN_EFLESL_CLASSROOMS_CLASSIFICATION_MODELS)
- Fernández, S. (1988). *Corrección de errores y comunicación en adquisición de lenguas: teorías y aplicaciones*. Actas del VI Congreso de AESLA. Universidad de Sevilla, pp. 189-199.

- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid, pp. 203-216. Sitio web de revistas.ucm: <http://ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>
- Fernández, S. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Monográfico de la revista *Carabela* núm. 4, feb. 2000. Sitio web de cvc.cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/47/47\\_133.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf)
- Fernández, S. (2002). *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*. XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, International House y Difusión. Sitio web de encuentro-practico: <https://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, marcoELE, núm. 24. Sitio web de Redalyc: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153187003/html/index.html>
- Ferreira, A. (2005). *Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera*. *Revista Signos* 2006, 39(62) 379-406. Sitio web de Researchgate: [https://www.researchgate.net/publication/28182882\\_Estrategias\\_efectivas\\_de\\_feedback\\_positivo\\_y\\_correctivo\\_en\\_el\\_espanol\\_como\\_lengua\\_extranjera](https://www.researchgate.net/publication/28182882_Estrategias_efectivas_de_feedback_positivo_y_correctivo_en_el_espanol_como_lengua_extranjera)
- Galindo Merino, M. (2016). *La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué*. En Paolo Torresan (ed.). *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima: Instituto Italiano di Cultura. Pp. 143 – 163. Sitio web de researchgate: [https://www.researchgate.net/publication/316740563\\_La\\_correccion\\_de\\_errores\\_en\\_tareas\\_de\\_expresion\\_oral\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_idiomas\\_que\\_como\\_y\\_por\\_que](https://www.researchgate.net/publication/316740563_La_correccion_de_errores_en_tareas_de_expresion_oral_en_el_aula_de_idiomas_que_como_y_por_que)
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Washington D.C.: The Falmer Press.

Hendrickson, J.M. (1978). *Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice*. The Modern Language Journal 62.8, 387–398. First published: December 1978. Sitio web de onlinelibrary: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x>

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Sitio web de cvc.cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Instituto Cervantes. Dirección Académica (2012). *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)

Lightbown, P. & N. Spada (1990). *Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning*. Studies in Second Language Acquisition 12, 429–448. Sitio web de Researchgate: [https://www.researchgate.net/profile/Patsy\\_Lightbown/publication/232014759\\_Focus-on-form\\_and\\_corrective\\_feedback\\_in\\_communicative\\_language\\_teaching\\_Effects\\_on\\_second\\_language\\_learning/links/55db7b1508aec156b9afec33/Focus-on-form-and-corrective-feedback-in-communicative-language-teaching-Effects-on-second-language-learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Patsy_Lightbown/publication/232014759_Focus-on-form_and_corrective_feedback_in_communicative_language_teaching_Effects_on_second_language_learning/links/55db7b1508aec156b9afec33/Focus-on-form-and-corrective-feedback-in-communicative-language-teaching-Effects-on-second-language-learning.pdf)

Llano, J. , Ainciburu, M.C., Juan, O.,(2011). *La enseñanza de español a través de videoconferencias de escritorio. Integración en las diferentes modalidades de aprendizaje y desarrollo de competencias*. Sitio web de academia.edu: [https://www.academia.edu/14547738/La\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_espa%C3%B1ol\\_a\\_trav%C3%A9s\\_de\\_videoconferencias\\_de\\_escritorio.\\_Integraci%C3%B3n\\_en\\_las\\_diferentes\\_modalidades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_desarrollo\\_de\\_competencias](https://www.academia.edu/14547738/La_ense%C3%B1anza_de_espa%C3%B1ol_a_trav%C3%A9s_de_videoconferencias_de_escritorio._Integraci%C3%B3n_en_las_diferentes_modalidades_de_aprendizaje_y_desarrollo_de_competencias)

Lyster, R. y Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. Studies in Second Language Acquisition, 28, 269–300.

Lyster, R., y Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.  
sitio web de Researchgate:

[https://www.researchgate.net/publication/252160472\\_Corrective\\_feedback\\_and\\_learner\\_uptake](https://www.researchgate.net/publication/252160472_Corrective_feedback_and_learner_uptake).

Lyster, R. y Saito, K. (2010). *Interactional Feedback as Instructional Input: A synthesis of Classroom SLA research*. *Language, Interaction and Acquisition*, 1, pp. 276-297.

Sitio web de researchgate:

[https://www.researchgate.net/publication/233654407\\_Interactional\\_feedback\\_as\\_instructional\\_input\\_A\\_synthesis\\_of\\_classroom\\_SLA\\_research](https://www.researchgate.net/publication/233654407_Interactional_feedback_as_instructional_input_A_synthesis_of_classroom_SLA_research)

Lyster, R. y Saito, K. (2010). *Oral feedback in classroom SLA. A meta-analysis*. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265–302.

Lyster, R. y Yang, Y. (2010). *Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners acquisition of regular and irregular past tense forms*. *Studies in Second Language Acquisition*. 32. 235 - 263. 10.1017/S0272263109990519.

Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL

Monteiro, K. (2014). *An experimental study of corrective feedback during video-conference*. *Language Learning & Technology*, vol. 18, n.3, pp. 56-79. Sitio web:

<https://www.lltjournal.org/item/2870>

Muñoz, B. y Ferreira, A. *Indirect written corrective feedback in the learning of English comparatives*. *Logos* [online]. 2017, vol.27, n.1, pp.73-89. ISSN 0716-7520. Sitio

web de scielo:

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0719-32622017000100073&lng=en&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-32622017000100073&lng=en&nrm=iso)

- Muñoz-Basols, J. (2005) “*Aprendiendo de los errores con la abuela Dolores*”: *el error como herramienta didáctica en el aula de ELE*. Actas de FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro, RedELE, núm. especial 2005. Sitio web de Educacionyfp:  
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0305fc1a-24b5-490c-b27b-cacb1b1c2720/2005-esp-05-35munoz-basols-pdf.pdf>
- Nind, M. [NCRMUK]. (2016, Julio 19). Video stimulated recall, reflection and dialogue: introduction to the method; Melanie Nind [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v2vO7QGg2g0>
- Olsson, M. 1972. *Intelligibility : A Study of Errors and Their Importance*. Research Bulletin 12, Dept of Educational Research, School of Education, Gothenburg, Sweden.
- Rodríguez, C. (2017). *Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español*. Sitio web de Educacionyfp: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db6752ef-df53-4ebd-b0ad-cb7d88876e46/redele2920173rodriguezgarciaacristina-pdf.pdf>
- Razagifard, P., y Razzaghifard, V. (2011). *Corrective Feedback in a Computer-Mediated Communicative Context and the development of Second language Grammar*. *Teaching English with Technology*, 11 (2), 1-17. Sitio web de cejsh.icm.edu.pl: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9a758c3e-8f18-4945-8e7b-d7a8cecf16d7>
- Sánchez, E. (2001). Videoconferencia e interacción en la educación a distancia. *Enseñanza*, 19, 2001, 239-256. Sitio web de revistas.usal: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3917/3946>
- Sánchez Calderón, S. (2014) *Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas*. *Revista de la Red Regional de Hispanistas de Europa Central* 5: 283-311, 2014, ISSN 2067-9092 | 309 Sitio web de dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249381>

- Sánchez, E. (2001). Videoconferencia e interacción en la educación a distancia. *Enseñanza*, 19, 2001, 239-256. Sitio web de revistas.usal: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3917/3946>
- Santos, I. (1994). *Análisis de errores. Valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica*. Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros : didáctica e investigación : Madrid, del 3 al 5 de Diciembre de 1990 / coord. por Salvador Montesa Peydró, Antonio Garrido Moraga, 1994, ISBN 84-605-1357-2, págs. 169-174. Sitio web de dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2865295>
- Santos, I., Alexopoulou, A. (2014). *Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos*. Sitio web de revistas.ucm: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46845/43957>
- Shaffer, D. (2005). *To correct or Not to Correct. Is Oral Correction Effective?* Sitio web de academia.edu: [https://www.academia.edu/12198368/To\\_Correct\\_or\\_Not\\_to\\_Correct\\_Is\\_Oral\\_Error\\_Correction\\_Effective](https://www.academia.edu/12198368/To_Correct_or_Not_to_Correct_Is_Oral_Error_Correction_Effective)
- Sheen, Y. (2006). *Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake*. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392. Sitio web de researchgate: [https://www.researchgate.net/publication/258169494\\_Exploring\\_the\\_relationship\\_between\\_characteristics\\_of\\_recasts\\_and\\_learner\\_uptake](https://www.researchgate.net/publication/258169494_Exploring_the_relationship_between_characteristics_of_recasts_and_learner_uptake)
- Torijano, J. (2006). Lo que nos enseñan los errores. *Estud. Ling., Londrina*, (9), p.141–206. Sitio web de studylib: <https://studylib.es/doc/8711824/lo-que-nos-ense%C3%B1an-los-errores>

## Apéndice

### Apéndice 1: Preguntas de la entrevista y transcripción

Vale, ya empieza Javad. Javad, vamos a hacerla en español, pero si tu me lo quieres explicar en inglés no hay problema. En este caso lo que importa es la información que tú me traslades.

#### **¿Qué es para ti un error? What is a mistake for you when you talk in Spanish?**

Normalmente yo tengo problemas con *el y la*, para las palabras masculinas y femeninas y con las conjugaciones, es otro problema. Es un poquito difícil recordar todas las formas de los verbos.

**¿Y a ti te preocupa cometer errores cuando hablas español y por qué?** No, no. Yo necesito más tiempo y tengo que hablar más con otras personas en español. No, no me preocupa.

**¿Cómo te sientes cuando cometes un error?** Yo he olvidado... la palabra. Embarrassed. En cualquier idioma que empiezas haces muchos errores.

**¿Consideras que el profesor debe corregirte?** Sí, sí. Es mejor para mí que el profesor me corrija que por ejemplo lo haga alguna persona en mi trabajo. Yo me siento mejor.

**¿Con qué frecuencia consideras que el profesor tiene que corregirte? Es decir, siempre, en cada uno de tus errores o algunas veces. Justifica esta idea.** Yo entiendo que hay muchas personas que no están felices con ser corregidas, pero no tengo problema. Para mí, siempre.

**¿Qué tipos de errores consideras que haces con mayor frecuencia? Me refiero a niveles de errores de vocabulario, de gramática, de pronunciación, de entonación...**

Gramática, creo que sí.

**¿Cuál es el tipo de error que el profesor debería corregirte?** En mi opinión, me gusta hablar como un español. Por ejemplo, hay muchas maneras para decir lo mismo, pero para mí es muy importante que hable como un español. Yo quiero saber como se dice en español.

**¿Cuál es el tipo de error que el profesor debe corregirte con más frecuencia?** Gramática y la manera que la gente habla en la calle. Pragmático.

**¿En qué momento consideras que el profesor debe corregirte durante tu explicación? Es decir, ¿en el momento que hablas o después hacer un recopilatorio de los errores y hablar sobre ellos?** Cuando termino una frase, por ejemplo, me parece bien. Al acabar la frase. **¿Por qué?** Porque luego lo olvidaré. Para mí es mejor saberlo en el momento.

**¿Cómo te gusta que corrija el profesor? ¿Que te aporte la solución o que te de unas pistas para que tu llegues a la solución correcta?** Me gusta tu estilo. No quiero la solución. Pero yo quiero pensarlo primero y luego recibir unas pistas para poder solucionarlo.

**¿Cual consideras que debe ser la actitud del profesor cuando te corrige? ¿Cómo debe actuar el profesor frente a un error producido por ti?** Para mí, mi clase de español es un lugar donde puedo hacer muchos errores y hablar sin miedo. En clase puedes decirlo todo, está bien.

## Apéndice 2: Google Drive con las grabaciones realizadas en el trabajo

### Apéndice 3: Autorización

#### AUTORIZACIÓN

Yo, Jasad Samadi doy mi consentimiento a Núria Santiago Mesguer a formar parte de su estudio de investigación-acción educativo como trabajo final del **Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera** realizado en UNIBA-Centro Universitario Internacional de Barcelona y centro adscrito a la Universidad de Barcelona durante el curso 2018-2019.

Dicho consentimiento incluye:

- la reproducción y utilización de la información extraída de la entrevista inicial que se me realice
- la grabación de las sesiones necesarias para la realización de la investigación
- la utilización de las transcripciones de las grabaciones

He recibido una copia de este formulario de autorización.

12 de diciembre de 2019



#### Apéndice 4: Planificación de las sesiones del primer ciclo

**Contexto de aprendizaje:** Contexto no formal, en inmersión lingüística. Clases por videoconferencia.

**Tarea final:** Participar en una conversación oral asincrónica con otros estudiantes de español online

**Tema:** La Navidad.

**Objetivos:**

- Conocer el léxico sobre las actividades que se celebran en Navidad en Valencia.
- Expresar deseos
- Describir planes e intenciones
- Pedir información
- Desarrollar un plan para celebrar las Navidades en familia
- Participar en una conversación asincrónica a través de la aplicación Flipgrid
- Desarrollar el trabajo autónomo del alumno

**Funciones:**

- **Expresar deseos:** Tengo ganas de.../ Me apetecería.../ Querría.../ Me encantaría...
- **Expresar planes e intenciones:** Estas navidades pienso ir.../ Estoy pensando en.../ Mi intención es... Tengo la intención de + inf.
- **Pedir información:** ¿Qué es lo que...?, ¿Hasta cuándo...?, ¿Cuánto tiempo...?, ¿Qué tal está...?, ¿A quién vas a ver?, ¿Sabes si / dónde / cómo...?, ¿Puedes / Podrías decirme si / dónde / cómo...?

**Gramática:**

- **Tiempos verbales de subjuntivo:** Con expresiones de duda (es posible/ es probable/ Puede ser + que + subjuntivo), Quizá/ Tal vez/ Posiblemente/ Probablemente/ Seguramente + subjuntivo
- **Adverbios de modus:** Seguramente, probablemente, posiblemente
- **Perífrasis:** Pensar en/ tener la intención de/ pienso ir a...

**Léxico:** Relacionado con las actividades navideñas en Valencia y las tradiciones españolas.

**Aspectos Socioculturales:** Tradiciones españolas y valores de las fiestas de Navidad.

## DISFRUTANDO DE LAS NAVIDADES EN VALENCIA

### SESIÓN 1

**DURACIÓN 30'**

**FECHA: 11/12/2019**

**1. Actividades del texto:** “Los planes que ofrece Valencia estas Navidades”.

Enlace a la actividad en [genially](#).

#### **Trabajo autónomo:**

- A partir de las webs que se aportan en el texto trabajado en la clase y de otros recursos que el alumno pueda conseguir, deberá preparar una presentación oral sobre sus planes en Valencia durante las Navidades y que publicará en [Flipgrid](#).

- Actividad en [edpuzzle](#) sobre la canción “Ya huele a Navidad”.

### SESIÓN 2

**DURACIÓN 30'**

**FECHA: 13/12/2019**

**1. Actividad Oral.**

- a) Escucha el audio y anota algunas de las preguntas que se hacen Andrés y Núria durante la conversación. Y contesta a las siguientes preguntas:
- b) ¿Dónde pasará Andrés la Navidad?
- c) ¿Quién viene a visitar a Andrés?
- d) ¿Cuántos días se quedarán?
- e) ¿Dónde pasará Núria las Navidades?
- f) ¿A quién va a visitar?

**2. Completa las preguntas con:**

1. ¿Puedes / Podrías decirme si / dónde / cómo...?
2. ¿Cuánto tiempo...?
3. ¿Qué es lo que...?
4. ¿Sabes cómo...?

**5. ¿A quién....?**

**6. ¿Sabes dónde**

**7. ¿Hasta cuándo...?**

**8. ¿Qué tal está...?**

a) ¿..... ¿A quién..... vas a visitar estas vacaciones?

b) ¿.....Qué es lo que ..... más te gusta de la cesta de Navidad de tu empresa?

c) ¿.....Cuánto tiempo.....vas a estar de vacaciones?

d) ¿.....Sabes cómo ..... se llama el dulce típico navideño?

e) ¿.....Qué tal está..... la exposición de pesebres? ¿Es interesante?

f) ¿.....Sabes dónde ..... se puede tirar la carta de los Reyes Magos?

g) ¿.....Hasta cuándo..... vais a estar en Berlín?

h) ¿.....Podrías decirme si hay..... alguna tienda de tecnología cerca del ayuntamiento?

**3. Contesta de forma oral a las preguntas.**

**4. Realiza 4 preguntas a tu profesora utilizando las estructuras trabajadas.**

## Apéndice 5: Material utilizado en las sesiones del primer ciclo

### A: Primera sesión

# Los planes que ofrece Valencia estas Navidades

La Navidad en Valencia está llena de actividades que van a poder disfrutar tanto niños como mayores. A la iluminación y decoración navideña que lucen muchos barrios de la ciudad, se suman otros elementos que se han convertido en tradición para estas fechas.

Si eres aficionado a los mercados, vas a poder pasear por un gran número de ferias de Navidad y artesanía en diferentes puntos de la ciudad.



Por ejemplo, la Feria de Artesanía, el Mercadillo de Barón de Cárcer, con alrededor de 300 puestos de decoración y dulces navideños, el mercadillo de Navidad en el Mercado de Colón y, en la Ciudad de las Artes y las Ciencias, un mercadillo con bisutería, artículos vintage y juguetes de madera.

Los belenes de Navidad son también visitas obligadas en estas fechas navideñas. El nacimiento se ubicará en los jardines de la Plaza de la Reina, mientras que un belén con 150 piezas se exhibirá en el Salón de Cristal del Ayuntamiento. Muchos otros belenes se exhibirán por la ciudad, así que no dejes de hacer un recorrido por todos ellos.

Para los niños, hay muchos planes y muy interesantes, como la instalación de un tióvivo y de una pista de hielo en la plaza del ayuntamiento. Además, un tren recorrerá el centro histórico de la ciudad que será gratuito con el "divertivale". Valencia ofrece en Navidad hasta cuatro circos diferentes: el Wonderland, el Gran Circo Alaska, el Raluy Legacy y el Circo Gran Fele. Como cada año, se instala la feria de atracciones en la Marina, con la tómbola, la noria, el algodón de azúcar, las camas elásticas, los coches de choque y numerosas atracciones para disfrutar de una divertida jornada navideña. La feria estará abierta hasta el 26 de enero. Además, en las escuelas de navidad, el Fun Festival de Navidad de Heron City o en el Expojove, se organizan un gran número de eventos, actividades y talleres gratuitos para los más pequeños. ¡Ah! No olvidéis tirar la carta a los Reyes Magos unos días antes a la Cabalgata de Reyes que se celebrará el día 5 de enero por la noche.

Si te gusta empezar el año activo, recuerda que tampoco vas a poder faltar a una divertida prueba deportiva, la carrera de San Silvestre de Valencia que tendrá lugar el 30 de diciembre, por las calles del centro de la ciudad.

Y, para despedir el año, la plaza del Ayuntamiento va a ser la protagonista, desde donde vas a poder comerte las uvas y dar la bienvenida al 2020.

Pero si eres de los que no te gusta pasar la Navidad en la ciudad, siempre puedes optar por un plan B como, por ejemplo, ir a esquiar a alguna de las pistas más cercanas de Valencia.

Ahora, explícame, ¿cuál va a ser tu plan?

#### Webs consultadas:

- <https://www.lovevalencia.com/navidad-en-valencia>  
 - [https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abc-navidad-valencia-2019-marina-propone-planes-para-toda-familia-201912041307\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abc-navidad-valencia-2019-marina-propone-planes-para-toda-familia-201912041307_noticia.html)  
 - <https://www.hellovalencia.es/planes-navidenos-en-valencia/>

B1

Hola,  
¿qué tal?

### ENTRANDO AL TEMA

- 1 ¿Celebras Navidad y año nuevo? ¿De qué manera? ¿Qué tipos de actividades sueles hacer?
- 2 ¿Conoces algunas de las tradiciones de España?

### LECTURA DEL TEXTO

- 3 Realiza la lectura del texto y haz un resumen de las actividades que se pueden hacer en Navidades?
- 4 ¿Qué actividades y/o eventos son comunes también en tu país?

### EXPRESIONES Y PALABRAS

- 5 Busca en el texto palabras y expresiones sobre las actividades de Navidad que se proponen.

### HABLAMOS SOBRE EL TEMA

- 6 Explica alguna actividad típica de las Navidades de tu país o de algún otro que conozcas.
- 7 Decide las actividades a las que planeas ir estas Navidades y argumenta tu decisión.

La idea del formato de la actividad ha sido extraída de las entregas de “Hoy en clase” de la Editorial Difusión.

## A: Segunda sesión



### MIS PLANES

Seguramente que + subjuntivo  
 Es probable que + subjuntivo  
 Puede ser que + subjuntivo  
 Quizá/Tal vez /Posiblemente/  
 Probablemente

Pienso ir a...  
 Tengo la intención de...+  
 infinitivo

- Seguramente **vaya** a la pista de hielo porque a mis hijos les encanta patinar.
- Es probable que también **vayamos** a la exposición de pesebres.
- Tengo la intención de **tirar** la carta a los Reyes Magos como cada año.



### MIS PLANES



PlanesNavidad.mp3

**Transcripción de la actividad de audio.**PLANES NAVIDAD

**Núria:** Hola, Andrés, ¿qué tal? ¿cómo va todo?

**Andrés:** Bien, muy bien. ¿Y a ti?

**Núria:** Todo bien, también... preparando ya las Navidades.

**Andrés:** Sí, claro. Es que están a la vuelta de la esquina.

**Núria:** Sí, el tiempo pasa volando. Es verdad... Y, ¿qué planes tienes?

**Andrés:** Pues aún no lo tengo claro. Pero este año nuestra intención es hacer cosas por aquí, tenemos visita.

**Núria:** Ah, ¿sí?. ¿Quién viene a visitaros?

**Andrés:** Vienen unos amigos de Finlandia con sus dos hijos.

**Núria:** ¡Genial! ¿Cuánto tiempo van a estar?

**Andrés:** Seguramente que unos 10 días. Llegarán el 28 y se irán después de Reyes.

**Núria:** Pues hay un montón de actividades en la ciudad, seguro que os lo pasaréis muy bien.

**Andrés:** ¿Dónde podríamos ir?

**Núria:** Los mercados son preciosos y hay varios.

**Andrés:** ¿Cuál me aconsejas?

**Núria:** El de la plaza del ayuntamiento, por ejemplo, es muy bonito y muy grande.

**Andrés:** Genial. Pues posiblemente vayamos a alguno. Y, ¿qué tal está Expojove? Me han dicho que es muy divertido para los niños.

**Núria:** Fuimos el año pasado con mis hijos. Les gustó bastante aunque a veces hay mucha gente.

**Andrés:** De acuerdo. Lo tendré en cuenta y tal vez también vayamos. Dónde sí me apetecería ir es a la exposición de pesebres. Nunca he ido y me han dicho que vale mucho la pena. ¿Y tú?, ¿qué vas a hacer?

**Núria:** Este año nosotros nos vamos a ir de viaje.

**Andrés:** ¿De viaje? ¡Qué bien! y, ¿a dónde vais a ir?

**Núria:** Vamos a ir a Nueva York.

**Andrés:** ¿A Nueva York? ¿Y eso?

**Núria:** Mi hija vive allí y vamos a pasar las Navidades juntos.

**Andrés:** ¡Anda! ¡No lo sabía! ¡Qué buen plan!

**Núria:** ¡Sí!, seguro que vamos a pasar unas Navidades diferentes. ¿Has estado en Nueva York?

**Andrés:** Sí, fui hace un par de años y me encantó.

**Núria:** ¿Cómo es Nueva York?

**Andrés:** Mira, Nueva York es una ciudad increíble, te aseguro que no te vas a aburrir.

**Núria:** ¿Y podrías darme algún consejo?

**Andrés:** Un consejo... que no uses el metro, está muy sucio, es horrible.

**Núria:** Vale, gracias por el consejo. No pienso ir en metro.

**Andrés:** Bueno, pues Feliz Navidad si no nos vemos. Que disfrutéis mucho en Nueva York.

**Núria:** Muchas gracias, Andrés. Igualmente. ¡Feliz Navidad 🎄🎁 y feliz Año Nuevo 🌟!

## Apéndice 6: Imágenes Flipgrid - Aportación de *feedback* correctivo

**Leave a Vibe!**

**Javad S**  
Display Name: Javad S  
Feb 9, 2020 12:00pm 39 views  
Flip Code: **15d562f7**

**Feedback** Edit Share

**Video Feedback**  
This video will only be available to Javad S.

**Grading Rubric**  
Score Javad's video based on the Topic criteria: [Edit the rubric](#)

5 Ideas 5 Performance

**Comments**  
Add detailed feedback for Javad

CORRIGE LAS SIGUIENTES FRASES  
1. A ve me explico con (building) sere...  
2. Me audio-mejorir mi español

Feedback Saved

**Share Feedback**  
Students can visit [my.flipgrid.com](#) to view the feedback. You can also email or copy the link directly to students.

Copy Feedback Link Email Feedback

**Leave a Vibe!**

**Nuria Santiago**  
Display Name: Nuria S.  
Dec 12, 2019 12:00pm 38 views  
Flip Code: **d2b308b3**

**Feedback** Edit Share

**Video Feedback**  
This video will only be available to Nuria S.

**Grading Rubric**  
Score NURIA'S video based on the Topic criteria: [Edit the rubric](#)

5 Ideas 5 Performance

**Comments**  
Add detailed feedback for Nuria

Feedback Saved

**Share Feedback**  
Students can visit [my.flipgrid.com](#) to view the feedback. You can also email or copy the link directly to students.

Copy Feedback Link Email Feedback

## Apéndice 7: Transcripciones del *feedback* correctivo del Ciclo 1

### A: Transcripciones del FC durante la primera sesión del 1r ciclo

#### 1- (0:23 - 0:41) EG\_RI - NRP\_RC

1. A: Vamos a quedar en Valencia y hacer todas las actividades...
2. P: Todas las actividades que ofrece Valencia, ¿no?
3. A: Vale

#### 2- (3:14 - 3:31) EF\_CE - RP\_I

A: Se “exhibiría” ...

P: Exhibirá

A: Exhibirá en el salón de cristal del ayuntamiento

#### 3- (3:56 - 4:05) EF\_CE - RI

A: ... que será gratis

P: Gratis

A: Gratis con el Divertival...

#### 4- (7:19 - 7:34) EG\_RI - NRP\_RC

A: En España Navidad se celebra el 6 de enero

P: ¿El 6 de enero? Sí, se celebra Reyes, el día de Reyes, el 6 de enero.

A: Día de Reyes

#### 5- (8:48 - 8:55) EL\_RI - RP\_R

A: ¿Año nuevo?

P: sí, para el año Nuevo ¿qué se celebra?, ¿cómo se celebra allí?

#### 6- (8:58 - 9:08) EL\_RI - NRP\_RC

A: Fuegos “artificiales”

P: ¿Sí? ¿Fuegos artificiales? ¿Hacen fuegos artificiales?

A: Artificiales, sí

#### 7- (9:26 - 9:35) EG\_RI - NRP\_RC

A: La Fuego “artificiales”

B: ¿Miráis los fuegos artificiales?

#### 8-(10:02 - 10:23) EL\_CH - RP\_R

A: Fuego “artificiales”

P: Espera te lo voy a escribir aquí: fuegos artificiales

A: Artificiales, fuegos artificiales, vale  
P: Fuegos artificiales

**9- (11:49 - 11:53) EL\_PA - NRP\_ME**

A: Tres de reis, reyes  
P: El... ¿perdona?

**10- (11:53 - 11:57) EL\_RI - NRP\_RC**

A: Tres de reyes  
P: Ah, los tres reyes magos  
A: Sí

**11- (14:00 - 14:12) EG\_RI - NRP\_RC**

A: Ver la desfile  
P: Sí, el desfile o cabalgata  
A: Sí, en pueblo pequeño

**12- (16:09 - 16:19) EG\_RI - NRP\_RC**

A: A nosotros...  
P: ¿Si?  
A: Un poquito aburrido  
P: ¿Para vosotros es un poquito aburrido?

**13- (16:36 - 16:46) EG\_RI - NRP\_RC**

A: Es un tradición, tradicional, que...  
P: Es una tradición, sí...muy...  
A: Sí, importante y...

**14/15- (17:46 - 17:57) EF\_RI, EG\_RI - NRP\_RC**

A: Como mis niños hacer hockey...  
P: Ah, es verdad que hacen hockey, los dos...sabrán patinar muy bien  
A: Patinar...

**16- (18:58 - 19:05) EL\_T - RP\_R**

A: Wearing costumes  
B: ah, que llevan... se disfrazan  
A: disfrazan, sí...

**17- (19:17 - 19:28) EL\_RI - RP\_R**

A: Sí, sí tiron, tiran las chuchías para niños  
P: ¿Caramelos?  
A: Caramelos, vale  
P: Tiran caramelos

**18- (19:37 - 19:50) EG\_E - RP\_AJ**

A: La primera palabra que mis niños aprenden...

P: Apren

A: Aprendieron, aprendieron

P: Muy bien

A: Fue: aquí, aquí

**19- (20:22 - 20:29) EF\_RI - NRP\_RC**

- A: Usarlos para "aloween"

P: ¿Para Halloween?

A: ¿No se celebra? Sí, sí

**20- (21:50 - 22:02) EL\_E - NRP\_ME**

A: Ir a la feria

P: A la...a la

A: ¿feria? ¿el fiero? ¿la fiero?

**21- (22:02 - 22:15) EL\_CH - RP\_R**

P: Mira, te lo escribo aquí. La feria

A: Ah, feria, vale. Fair. La feria.

P: Exacto, la feria. Muy bien.



**22- (24') EG\_RI - NRP\_RC**

A: Creo que mercados en Estados Unidos...fue.... fueron, fueron mejor... más grande

P: ¿Ah, sí? ¿Son mejores en Estados Unidos los mercados?

A: Los mercados para Navidad es ...más grande...Tenemos más cosas

**23- (24') EL\_RI - NRP\_RC**

A: Mercado es algo nuevo, ¿sí? Es algo

P: ¿Es algo nuevo, el mercado?

A: El mercado de Navidad es para Norte de Europa, Como Alemania...

**24- (27') EL\_E - RP\_AJ**

A: Seguramente que vayamos a la pista de patinar

P: A la pista de ...

A: Hielo

P: Vale a la pista de hielo o también a la pista de patinaje. Las dos opciones.

**25- (27') EG\_RI - RP\_R**

A: Porque mis niños encanta patinar, patinar

P: A tus niños les encanta patinar

A: Encanta patinar

P: Muy bien, ¿qué más?

**26- (27') EL\_E - RP\_AJ**

A: Actividades en ayuntamiento

P: Al ayunta...

A: Ayuntamiento

P: Muy bien

**27- (28') EG\_RI - RP\_R**

A: Probablemente vayamos, vayamos a mercado de Navidad

P: Vayáis al mercado de Navidad

A: Al mercado de Navidad

P: ¿A cuál...?

**28- (29') EL\_RI - RP\_R**

A: Es muy famoso jefe

P: Chef, te refieres al chef

A: Chef, sí

P: Ah, muy bien. ¿Y váis a comprar algo al mercado?

**29/30- (29') EG\_CM/EG\_E - RP\_AJ**

A: Es probable que compra... compraríamos

P: Es probable que.... aquí viene un subjuntivo. Es probable que...

A: Compramos...

P: Compre

A: Es probable que compremos unos vinos

### 31/32- (29') EL\_PA - NRP\_ME /EL\_RI - RP\_R

A: Y... dulces

P: Y, ¿perdona?

A: Dulce, dulces

P: ¿Doce? ¡Ah! Dulces

A: Dulces

P: Muy bien

### 33- (31') EG\_RI - NRP\_RC

A: Probablemente mi mujer y yo vayamos al Alemania para dos días, no lo sé, no sé seguro

P: No estás seguro de que vayáis dos días pero es probable, ¿no?

A: Probable, vale, probable

### 34- (31') EG\_RI - NRP\_RC

A: Dejamos el niños con suegro

P: Exacto. Dejáis a los niños con los suegros. Ah, pues muy bien.

### 35- (32') EG\_E - RP\_AJ

A: Mis vecino

P: Mis veci...

A: Mi vecino, mi vecino

P: OK

## B: Transcripciones del FC durante la segunda sesión del 1r ciclo

### 1- (2:45 - 3:05) EG\_RI - RP\_R

J: ¿Dónde podríamos venir? No...

N: ¿Ir? ¿Dónde podríamos ir? Muy bien. ¿Dónde podríamos ir?

J: Dónde podríamos ir. Vale

### 2- (3:32 - 3:44) EL\_PA - RP\_AJ

A: Hay actividades en la ayuntamiento que es grande

P: ¿Perdona?

A: En ayuntamiento

P: Muy bien, en el ayuntamiento ¿Si?

A: En el ayuntamiento

P: Muy bien

**3- (5:30 - 5:41) EF\_RI - RP\_R**

A: NÚria pregunto "¿has estado en New York?"

P: ¿Has estado en Nueva York?

A: Nueva York

P: Fantástico

**4- (12:28 - 12:43) EG\_RE - RP\_AJ**

A: Un, un semana, por ejemplo

P: ¿Un semana? Es femenino o masculino semana

A: Una, una una semana

P: Muy bien, vas a estar una semana de vacaciones. Muy bien.

**5- (13:37 - 13:55) EG\_E - RP\_AJ**

A: Creo que la mercado en Madrid fue mejor

P: ¿Perdona?

A: La, la, el mercado en Madrid fue más mejor

P: ¿Fue?... sin el más. Fue... mejor

A: Fue mejor

P: O era mejor

**6- (14:05 - 14:26) EG\_E - RP\_AJ**

A: Sí, sí, sí vamos a patinar en la ayuntamiento. En el ayunta

P: ¿En?

A: Ayuntamiento

P: ¿En?

A: En, en la ayuntamiento. En el,

P: Muy bien,

A: En el, en el

P: En el ayuntamiento

P: Muy bien

**7- (14:48 - 15:03) EG\_E - RP\_AJ**

A: Hemos, hemos hecho la, la año pasado, el año pasado también, vale

P: Fui...

A: Fui, fuimos

P: Muy bien, fuimos el año pasado también, perfecto

**8- (15:48 - 16:09) EG\_RI - NRP\_RC**

A: ¿Cuánto tiempo...vas a... estar en vacacion?

P: Muy bien, ¿vas a estar de vacaciones?

P: Voy a estar de vacaciones hasta el día 24 de enero.

**9- (16:27 - 16:49) EG\_E - RP\_AJ**

A: ¿Quién vas a visitar, visitaros?

P: ¿Quién?

A: ¿Quién...?

P: ¿A quién...¿No? ¿A quién...?

A: Sí, vale ¿A quién vas a visitar?

P: Muy bien. ¿A quién vas a visitar?

**10- (19:22 - 19:41) EG\_RI - NRP\_ME**

P: Y, ¿va tu mujer a buscarla o vas tú?

A: No, mi mujer va a ...le, lo, le recoger a la...

P: La recogerá, la...

A: Ah, la, lo, recogerá a las 3 en...

**11/12- (19:41 - 19:59) EG\_E - NRP\_ME / EL\_CM - RP\_AJ**

A: ¿De aeropuerto?

P: En...en , ¿dónde? En...

A: En aeropuerto, airport

P: Sí, es masculino, Javad

A: Ah, en el, en el aeropuerto

P: Fantástico, en el aeropuerto

**13- (21:21 - 21:36) EG\_E - EL\_CM**

A: No, no lo sé. Pero es un viaje muy larg

P: ¿Larg?

A: ga, larga

P: ¿Viaje? ¿Es masculino?

A: Viaje muy largo

P: Exacto, es un viaje muy largo. ¿Cuántas horas?, ¿veinte?

**15- (21:49 - 21:56) EG\_CM - RP\_AJ**

P: ¿Es mayor?

A: Sí, sí ¿viejo?

P: Es mujer, ¿no?, ¿entonces?

A: Vieja, vale, vieja

P: Sí, es mayor,

A: Mayor

P: Es mayor. Es más "polite"

A: Mayor es mejor, vale

## Apéndice 8: Planificación de las sesiones del segundo ciclo

**Contexto de aprendizaje:** Contexto no formal, en inmersión lingüística. Clases por videoconferencia.

**Tarea final:** Participar en una conversación asincrónica con otros estudiantes de español online en Flipgrid (a través de grabaciones) y Google Docs (de forma escrita).

**Tema:** El aprendizaje de una lengua extranjera.

### **Objetivos:**

- Conocer el léxico sobre las acciones que facilitan aprender idiomas
- Dar vuestra opinión
- Argumentar opiniones
- Participar en una conversación asincrónica a través de Flipgrid y Google Docs.  
Responder al Flipgrid: “Compartimos Recursos”
- Desarrollar el trabajo autónomo del alumno

### **Funciones:**

- **Dar una opinión 2.2**
- **Argumentar opiniones**
- **Expresar acuerdo 2.9 o desacuerdo 2.10**
- **Expresar habilidad para hacer algo 2.23**

### **Gramática:**

- **Creo que + indicativo, no creo que + subjuntivo**
- **Es muy interesante + infinitivo/subjuntivo**
- **Eso de... + infinitivo**
- **Se me da bien/ Me resulta difícil / Me cuesta + infinitivo**

### **Léxico:**

- Vocabulario para hablar del aprendizaje de un idioma nuevo y de los actividades o recursos que lo facilitan.
- Inteligencias Múltiples

<b>APRENDIENDO ESPAÑOL</b>	
<b>SESIÓN 1</b>	
<b>DURACIÓN 30'</b>	<b>FECHA: 7/02/2020</b>
<b>1. Actividades del texto: “11 consejos para aprender un idioma”.</b>	
1.1. Empezamos a hablar del texto	
1.2. Hablamos del texto	
(Ver actividad)	
<b>SESIÓN 2</b>	
<b>DURACIÓN 30'</b>	<b>FECHA: 12/02/2020</b>
<b>1. Actividades del texto: “Las inteligencias múltiples”.</b>	
1.1. Lectura del texto.	
1.2. Hablamos del texto	
1.3. Actividad: “¿Se te da bien...?”	

## Apéndice 9: Material utilizado en las sesiones del segundo ciclo

### A: Primera sesión

Enlace al documento de Google Docs compartido: [¿Qué te funciona para aprender español?](#)

## ¿ QUÉ TE FUNCIONA PARA APRENDER ESPAÑOL?

☰ LEEMOS EL TEXTO (lectura en casa). Hablaremos de él en la próxima clase.

- Apunta el vocabulario interesante
- Apunta ideas principales
- Piensa cómo aprendes o te gusta aprender español. ¿Qué recursos utilizas? ¿Qué recursos te funcionan mejor?

### **11 Consejos para aprender idiomas fácil y rápidamente.**

**Texto original:** <https://www.ubiquus.es/consejos-aprender-idiomas-facil-rapidamente/>

#### **1) Lee en el idioma que estás estudiando**



Leer es una buena forma para aprender y conocer nuevo vocabulario. Si tienes un nivel del idioma bastante bajo puedes recurrir a cuentos o historias cortas adaptadas. No obstante, cuando el nivel de dominio del idioma es más alto, se recomienda la lectura de libros y novelas más largas. Y siempre debemos elegir literatura propia de un país. Al leer a escritores nativos, nuestro vocabulario y nuestras expresiones serán mucho más puras. Además de libros, leer cómics, revistas y periódicos también es una buena idea.

#### **2) Mira películas o series**

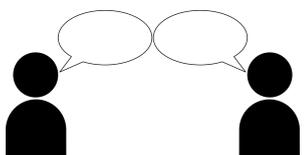


Este es uno de los consejos más típicos que hay. Esta práctica ha ido ganando adeptos gracias a las facilidades que ofrece Internet. Si tu nivel es bajo, empieza por ver películas o series en versión original subtituladas en castellano. Si tu nivel es medio, te recomendamos que lo hagas con subtítulos en el idioma original. Por último, si tu nivel es más bien alto, prueba a ver la película o serie directamente sin subtítulos.

#### **3) Visita blogs para practicar el idioma**

Actualmente, en Internet hay una infinidad de sitios webs que ofrecen cursos, ejercicios o contenidos para aprender idiomas. Además, también es fácil encontrar canales o blogs con consejos y con entretenidas versiones de vídeo en Youtube.

#### **4) Encuentra a una persona para hacer un tándem**



Para aprender idiomas correctamente es imprescindible no descuidar la parte oral. Encontrar a una persona con la que realizar un tándem, es decir, un intercambio de idiomas, es una idea buenísima. Escuchar la pronunciación de las palabras con el acento correcto, aprender su

correcta colocación y saber usar expresiones cotidianas es imprescindible para aprender un idioma. Actualmente hay muchos bares que organizan este tipo de actividades y en los que se puede practicar idiomas tomando algo en un ambiente relajado.

### **5) Escucha música y aprende**



Las canciones son una forma estupenda de aprender idiomas ya que cuentan con una gran cantidad de vocabulario y expresiones coloquiales y cotidianas. En todos los países hay cantantes y grupos de diferentes estilos musicales, así que seguro que no te será difícil encontrar uno que te guste. Un consejo, si no vas a disfrutar de la música que escuchas, ni lo intentes, no tiene sentido. En la web Lyrics Training encontrarás vídeos musicales con ejercicios de rellenar los huecos de las canciones que elijas.

### **6) Investiga sobre la cultura del país**

Los aspectos culturales deben formar parte de la enseñanza de cualquier idioma. Estudiar un idioma a través de sus aspectos culturales, sociales e históricos facilita su comprensión y su aprendizaje. Por ejemplo, es mucho más interesante aprender un idioma a través de la geografía de un país, los platos más típicos, los cineastas, escritores o músicos más importantes en ese idioma, las costumbres de sus hablantes, etc.

### **7) Recurre a juegos**

Si lo que haces lo haces de una manera divertida y entretenida, siempre será mucho más fácil conseguir buenos resultados. En los últimos años han aparecido diferentes videojuegos o plataformas que permiten aprender idiomas de una forma divertida. Uno de los más conocidos es Duolingo. Además de este, los juegos tipo «el ahorcado», «stop» o «sopas de letras», entre muchos otros, también sirven para conocer nuevo vocabulario y expresiones.

### **8) Utiliza aplicaciones de aprendizaje en tu smartphone**

En los últimos años hemos visto un aumento de las aplicaciones para smartphones con las que aprender idiomas. Puedes utilizarlas en cualquier momento del día, como por ejemplo en el metro de camino al trabajo o a cualquier sitio. Busuu y Babbel son de las más reconocidas. Podemos encontrar diferentes recursos para aprender a hablar, escribir y comprender un nuevo idioma.

### **9) Viaja y, si puedes, vive una experiencia en el extranjero**

Viajando y enfrentándonos a diferentes situaciones con personas nativas es como más rápido se aprende un idioma. Si tu estancia es de varias semanas, haz un curso del idioma en el lugar de destino. No dejes de ir a cafeterías, visitar museos, pasear por sus calles... En definitiva: sumérgete en la cultura del idioma que quieres aprender.

### **10) Sé constante**

Si de verdad quieres aprender un idioma tienes que ponerte a ello y dedicarle un número fijo de horas por semana. Si vas a clases, no pienses que con eso es suficiente para aprender un idioma. Para sacarle el máximo partido, dedícale más horas en casa y repasa todo lo aprendido. Y para terminar, un último consejo totalmente imprescindible para aprender idiomas.

### **11) No te desanimes**

No te desanimes si ves que no avanzas al ritmo que te gustaría o si llevas muchos años estudiando el idioma y no ves resultados. Si te esfuerzas y le dedicas el tiempo necesario, al final conseguirás tu objetivo, ¡estamos seguros!

Y tú, ¿sabes algún otro consejo para aprender idiomas fácilmente?

 **HABLAMOS DEL TEXTO**

0. Revisión del vocabulario
2. Haz un resumen del texto.
3. Elige tres consejos del texto con los que estés más de acuerdo. Puedes añadir argumentos para reforzar cada una de ellos.

**B: Segunda sesión**

**LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

**1. NATURALISTA**

Le preocupa el medioambiente y le gusta interactuar con la naturaleza.



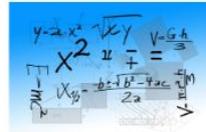
**2. LINGÜÍSTICO-VERBAL**

Tiene capacidad para comunicar, informar... Se le da bien memorizar, escribir y aprender idiomas. Es buen conversador.



**3. LÓGICO-MATEMÁTICO**

Tiene capacidad para pensar de forma lógica. Es bueno resolviendo problemas matemáticos.



**4. INTERPERSONAL**

Es bueno trabajando en equipo. No le cuesta establecer relaciones y es un buen líder.



**5. CINESTÉSICA**

Se mueve con facilidad suele ser bueno creando objetos manualmente. Se le da bien hacer deporte, bailar o artesanía.



**6. ESPACIAL O VISUAL**

Se mueve con facilidad suele ser bueno creando objetos manualmente. Se le da bien conducir, navegar y mirar mapas.



**7. INTRAPERSONAL**

No le resulta difícil concentrarse y puede ser muy disciplinado. Tiene una gran capacidad para analizarse y conocer sus defectos y virtudes.



**8. MUSICAL**

Es capaz de percibir distintos tonos y crear melodías. Tiene facilidad para imitar acentos.



**¿Se te da bien.... ?**



**PARA COMUNICAR**

- ¡Qué va! Se me da fatal
- Se me da bien/fatal
- Se me dan bien/mal/fatal
- Me resulta fácil/difícil
- Me cuesta mucho
- No me cuesta (nada)
- Me resulta difícil
- Soy bueno/un desastre

**PARA COMUNICAR**

**A mi me cuesta o me resulta fácil/difícil ....**

hablar en español/memorizar fechas, los problemas de matemáticas

**A mi me da vergüenza....**

hablar en público, hablar de mis sentimientos

## ¿Se te da bien ....?



### PARA COMUNICAR

¡Qué va! Se me da bien/mal/fatal  
 Se me dan bien/mal/fatal  
 Me resulta fácil/difícil Me cuesta mucho  
 No me cuesta (nada) / Cuando era joven no me  
 costaba hablar en público  
 Me resulta difícil  
 Soy bueno/un desastre

### PARA COMUNICAR

**A mí me cuesta o me resulta fácil/difícil ....**

hablar en español/memorizar fechas, los problemas  
 de matemáticas

**A mí me da vergüenza....**

hablar en público, hablar de mis sentimientos

## Apéndice 10: Actividad conjunta con Google Docs

Complementos Ayuda Última modificación hace 3 días

idioma.

**9) Viaja y, si puedes, vive una experiencia en el extranjero**

Viajando y enfrentándonos a diferentes situaciones con personas nativas es como más rápido se aprende un idioma. Si tu estancia es de varias semanas, haz un curso del idioma en el lugar de destino. No dejes de ir a cafeterías, visitar museos, **pasear por sus calles...** En definitiva: **sumérgete** en la cultura del idioma que quieres aprender.

**10) Sé constante**

Si de verdad quieres aprender un idioma tienes que ponerte a ello y dedicarle un número fijo de **horas por semana**. Si vas a clases, no pienses que con eso **es suficiente para aprender** un idioma. **Para sacarle el máximo partido**, dedícale más horas en casa y **repasa** todo lo aprendido.

---

**Y para terminar, un último consejo totalmente imprescindible para aprender idiomas:**

**11) No te desanimes**

No te **desanimes** si ves que no avanzas al ritmo que te gustaría o si llevas muchos años estudiando el idioma y no ves resultados. Si te esfuerzas y le dedicas el tiempo necesario, al final conseguirás tu objetivo, ¡estamos seguros!

Y tú, **¿sabes algún otro consejo para aprender idiomas fácilmente?**

Nuria Santiago 12:09 10 feb. :)))

Adam L 11:16 10 feb. Resolver

He estado aprendiendo mucho sobre el baile flamenco y la música flamenca.

J.S 22:42 9 feb. Resolver

yo escucho varios podcast en spotify como: coffeereak spanish and hoy hablamos

Nuria Santiago 12:02 10 feb.

Gracias, Javad, por compartirlo aquí

Adam L 11:20 10 feb. Resolver

Yo uso Anki para aprender palabras. También cambié el idioma de mi teléfono a español. De esa manera uso español todo el tiempo.

Nuria Santiago 12:09 10 feb.

Muchas gracias, Adam, por compartirlo aquí con todos nosotros

[Mostrar todas las respuestas \(6\)](#)

Pauline Brierley 16:14 10 feb.

Cambio regularmente los idiomas en mi móvil, a veces inglés, alemán o español.

## Apéndice 11: Transcripciones del *feedback* correctivo del Ciclo 2

### A: Transcripciones del FC durante la primera sesión del 2º ciclo

#### 1- (3:41) EL\_CE/CH - RP\_R

P: ¿Y escribes algún comentario, tú, Javad? ¿Te gusta escribir comentarios o no?

A: Todavía no, no me siento con consciendo

P: No me siento, con confianza. Te lo escribo aquí. No me siento con confianza.

A: Confianza.

#### 2- (11:41) EG\_CM - RP\_AJ

P: “Depende la nivel de las personas”, ¿no? ¿Nivel es masculino o femenino?

A: Ah, masculino. El nivel

#### 3- (12) EG\_CE - RP\_AJ

P: “El tele”

A: La tele

#### 4- (12:08) EG\_RE - RP\_AJ

P: Escuchar una podcast

A: Un podcast

P: Exacto, es masculino. Un podcast.

#### 5- (12:25) EF\_CE - RP\_AJ

P: Ningún person. ¿Qué le pasa a “ningún persona”

A: Ninguna persona

P: Exacto, ninguna persona.

#### 6- (12:43) EG\_CE/SP - RP\_AJ

P: “A veces es no positivo”. ¿Cómo lo dirías? Hay que cambiar algo por algo.

A: Ah, no es positivo.

P: Muy bien. A veces no es positivo.

#### 7- (13:07) EG\_CE/CM - RP\_AJ

P: La primera idioma. Idioma, ¿es masculino o femenino?

A: ¿Femenino? ¿no?

P: Esta nos engaña

A: Vale, vale. Exception.

#### 7- (15:02) EL\_E - RP\_R

A: Las páginas webes

P: ¿Las páginas?

A: Las páginas web o las páginas webes, no?

P: webs, webs

A: Webs, webs

### 8- (26:35) EL\_T - RP\_AJ

A: Hoy.... ¿“nowadays”? , ¿cómo se dice?

P: hmm

A: Hoy día, en hoy

P: Actualmente, actualmente. Te lo escribo aquí.

### 9- (28:35) EG\_CE/CM - RP\_AJ

P: ¿Qué pasa en otros lugares?

A: Otras

P: Muy bien. ¿Femenino o masculino

¿Lugares? ¿femenino? Es masculino. Es masculino.

¿Masculino?, lugar. Vale.

Vamos a ponerlos en la lista negra. El lugar.

### 10- (29:07) EL\_CE - NRP\_RC

P: “Necesitas vocabularios”, es en singular. Necesitas vocabulario

A: ¿Necesitas vocabularios?

P: Es como en inglés, “you need vocabulary”, ¿No? No dices “You need vocabularies”

A: Sí, sí, ok.

## B: Transcripciones del FC durante la segunda sesión del 2º ciclo

### 1- (7:29) EG\_E - RP\_AJ

A: Una persona muy lógico

P: Una persona muy...

A: Lógica

P: Muy bien

### 2- (13:26) EG\_CM - RP\_AJ

A: Sí, sí. Se me da bien.

P: Cómo es plural, como es plural. Se me...

A: Se me dan bien, se me dan bien

P: Muy bien

### 3- (13:44) EG\_E - RP\_AJ

P: Ritmo de las canciones

A: No, me resultan difícil

P: Te resul...

A: tan . Las canciones, ¿no? Música, ah, música. Qué va, me resulta difícil.

P: Muy bien, muy bien.

**4- (14:48) EG\_RE - RP\_AJ**

P: ¿Cómo lo dirías?

A: No se le da fatal

P: ¿No se le da fatal? o ¿sí se le da fatal?

A: Sí, sí se le da fatal

P: Muy bien

**5- (16:54) EG\_E - RP\_AJ**

A: ¿Cómo te da matemático?

P: ¿Cómo?

A: Como se te dan las matemáticas. Lo matemático, el matemático..

P: Bueno... Aquí podrías decir “cómo se te dan las matemáticas”

A: Como se te dan, vale.

**6- (17:17) EG\_E - RP\_AJ**

A: Como se te dan las matemáticos

P: Las matemáti...

A: Las matematicos, cas, cas. Las matemáticas.

**7- (22:28) EL\_RI - NRP\_RC**

A: Teat... Theater, teatro

P: Ah, hacías teatro, Javad. Y entonces lo hacías a gusto y lo hacías cuando eras pequeño.

**8- (23:23) EG\_E - NRP\_D**

A: Cuando era joven no me cuesta hablar en público

P: No me?

**9- (23:28) EG\_CE/CH - RP\_I/RP\_R**

A: No me cuestaba, no me cuestaba

P: No me costaba. Javad, te lo voy a apuntar aquí. No me costaba hablar en público

A: No me costaba

**10- (29:41) EL\_CE - RP\_R**

A: Mis com

P: Com pa ñe ros

**11- (30) EL\_CE - NRP\_ME/RC**

A: una reunión internal

P: Interna, ¿no? Entre vosotros

A: Sí

P: Muy bien. Pues que vaya muy bien, Javad.

