

MÁSTER UNIVERSITARIO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA
ENSEÑANZA Y EL TRATAMIENTO DE LENGUAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CURSO 2011/2012

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*Análisis y Evaluación del Feedback Correctivo en
los Materiales Didácticos Digitales de Inglés
como Lengua Extranjera*

Alumno: Patricia Ventura Expósito

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	8
3. METODOLOGÍA.....	9
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	9
3.2. SELECCIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA	12
3.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	13
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y EVALUACIÓN	14
3.5. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	15
4. MARCO TEÓRICO	17
4.1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: ENFOQUES METODOLÓGICOS RELEVANTES	18
4.1.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO	21
4.1.2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.....	23
4.2. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE ERRORES	26
4.2.1. EL ERROR SEGÚN EL ENFOQUE COMUNICATIVO	29
4.2.2. EL ERROR SEGÚN EL MCERL.....	31
4.3. EL <i>FEEDBACK</i> EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	32
4.4. ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR	37
4.4.1. COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	39
4.4.2. <i>BLENDED LEARNING</i>	40
4.4.2.1. <i>BLENDED LEARNING</i> EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA	41
4.4.3. MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES	42
4.4.3.1. PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	43
4.4.3.2. EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	44
4.4.4. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE ERRORES EN LA ELAO.....	46
4.4.5. <i>FEEDBACK</i> EN LA ELAO	47
5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	52
5.1. CUESTIONARIO	54
5.2. ANÁLISIS DEL <i>FEEDBACK</i> CORRECTIVO DEL MATERIAL DIDÁCTICO ONLINE	64
5.2.1. EJEMPLOS DE <i>FEEDBACK</i> CORRECTIVO DE OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES	73
5.3. EVALUACIÓN DEL <i>FEEDBACK</i> CORRECTIVO DEL MATERIAL DIDÁCTICO.....	77

5.4. TRIANGULACIÓN DE DATOS	80
6. CONCLUSIONES	82
6.1. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO	82
6.2. ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO ONLINE	83
6.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN	84
6.4. CONCLUSIÓN FINAL Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	85
7. BIBLIOGRAFÍA	86
8. APÉNDICES	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Técnicas de recogida de datos y evaluación	15
Tabla 2: Estrategias de <i>feedback</i> correctivo	35
Tabla 3: Aspectos fundamentales para la evaluación de material didáctico digital	46
Tabla 4: Tipología de FC en diferentes tipos de enseñanza	48
Tabla 5: <i>Feedback</i> correctivo <i>Burlington English</i> para comprensión y expresión oral	71
Tabla 6: <i>Feedback</i> correctivo <i>Burlington English</i> comprensión y expresión escrita	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles comunes de referencia	25
Figura 2: Niveles comunes de referencia: escala global	26
Figura 3: Material didáctico online	54
Figura 4: Pregunta nº 1 – Adecuación del material	56
Figura 5: Pregunta nº 2 – Estructura del material	57
Figura 6: Pregunta nº 3 – Cantidad de ejercicios	58
Figura 7: Pregunta nº 4 – Claridad en la corrección	59
Figura 8: Pregunta nº 5 – Reconocimiento de errores	60
Figura 9: Actividad de comprensión oral	65
Figura 10: Actividad comprensión oral realizada	66
Figura 11: Ejercicio expresión oral	67
Figura 12: Práctica de expresión oral	68
Figura 13: Ejercicio de gramática	69
Figura 14: Ejemplo ejercicio expresión oral <i>Fluency</i>	74
Figura 15: <i>Feedback</i> metalingüístico	75
Figura 16: Elicitación y claves metalingüísticas	76
Figura 17: Rúbrica de evaluación del <i>feedback</i> correctivo de <i>Burlington English</i>	80

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación constituye para la autora el punto final del Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante UNED). Asimismo, pretende constituir también el punto de partida de una carrera investigadora enmarcada en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza de lenguas.

El tema principal de este Trabajo de Fin de Máster es el *feedback* correctivo en los materiales didácticos digitales para la enseñanza de idiomas. La gran demanda de cursos de idiomas unida a la expansión de las nuevas tecnologías han hecho que existan en la actualidad numerosos materiales didácticos digitales orientados tanto a la enseñanza presencial como a la enseñanza a distancia de idiomas. El *feedback* correctivo que ofrecen estos materiales es un aspecto fundamental a tener en cuenta en su diseño y que en ocasiones se ve minimizado frente a otros aspectos menos importantes pero más atractivos para el usuario.

Antes de adentrarnos en la presentación de los temas a tratar en este trabajo, consideramos imprescindible exponer las razones que nos han llevado a investigar en este campo. En la actualidad la investigadora es profesora tutora de inglés en el Centro Universitario de Idiomas a Distancia (en adelante CUID), impartiendo clases de nivel A2 Básico y B1 Intermedio del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La metodología del CUID es semipresencial, y está pensada para estudiantes adultos (a partir de 18 años) que deben adaptar su necesidad o voluntad de aprender un idioma a su situación laboral, personal, etc.

La metodología semipresencial del CUID consiste en la combinación de tutorías presenciales de dos horas a la semana, el estudio autónomo en casa con el material didáctico digital y una comunidad virtual de profesores y alumnos de la UNED. El papel de los tutores en el CUID es el de orientadores y facilitadores del aprendizaje, resolviendo las dudas que a los alumnos puedan surgirles tras el trabajo regular con el material didáctico en casa y promoviendo la práctica de la expresión oral, destreza lingüística que se ve más favorecida en el aula por la presencia del tutor y de los compañeros.

En su primer año como tutora del CUID, la investigadora de este trabajo tuvo su primer contacto con el material didáctico digital básico para los niveles de inglés que en la actualidad sigue impartiendo: *Burlington English. It Listens and Corrects. Everyday English 2 & 3*.

Esta plataforma online permite a los usuarios combinar el estudio en casa con las clases presenciales, y al profesor la oportunidad de controlar la evolución de sus alumnos mediante el almacenamiento de datos del progreso en cada destreza lingüística de cada uno.

Durante las tutorías con el grupo del nivel B1, la profesora se percató de un comentario generalizado sobre el material didáctico online: los alumnos no estaban muy satisfechos con la corrección de las actividades que ofrecía. La versión del material con la que la profesora trabajaba no le permitía verificar si estos comentarios estaban justificados, pero estos últimos despertaron su interés investigador e hicieron que eligiese el tema como núcleo de su trabajo de investigación.

Asimismo, la investigadora obtuvo su Licenciatura en Filología Inglesa en la UNED y, por lo tanto, conoce muy bien las dificultades y satisfacciones que los estudiantes de la enseñanza a distancia semipresencial experimentan a lo largo de estos estudios. Esta empatía de la investigadora con sus alumnos alentó su interés investigador y su intención de mejorar en lo posible los medios con los que cuentan los estudiantes de este tipo de enseñanza.

El tema concreto que se analiza en este trabajo es de especial interés para la investigadora, que como profesora y, anteriormente, estudiante de inglés, sabe la dificultad que entraña en ambos roles: como profesora por las dudas que provoca (“¿qué errores debo corregir?, ¿cómo debo hacerlo para no producir desmotivación en los alumnos?, ¿explico el error o dejo que lo descubran?”) y como alumna, por la confusión y desmotivación a la que conduce en ocasiones (“¿esto es un error?, ¿por qué siempre cometo el mismo error?, no entiendo por qué he cometido este error, etc.”). A estos inconvenientes cabe añadir uno más: la automatización del *feedback* en los materiales digitales. Si para un profesor es complicado dar *feedback*, ¿puede ser fácil para un programa informático? ¿Será de la misma calidad el *feedback* que proporciona un software didáctico que el que proporciona un profesor experimentado?

Justificadas las razones que llevaron a la investigadora a trabajar sobre este asunto, pasamos a exponer los temas que tratamos en este trabajo de investigación.

El tema principal, ya expuesto, es el *feedback* correctivo en los materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas. Esto es, no obstante, únicamente el núcleo de la investigación, que se ve complementado por los siguientes temas:

- Los enfoques metodológicos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas: repaso de los enfoques metodológicos que han fundamentado la enseñanza de lenguas,

centrándonos en los dos más actuales, el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

- El análisis y el tratamiento de errores en la historia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: destacamos la corriente de Análisis de Errores y explicaremos el papel del error y su tratamiento en los diferentes enfoques metodológicos.
- El *feedback* y su papel en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: definiremos qué entendemos por *feedback*, sus tipologías y las diferentes reacciones de los alumnos al *feedback* procedente del profesor.
- La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (en adelante ELAO) y sus diferentes contextos: la comunicación mediada por ordenador y el *blended-learning* o aprendizaje semipresencial.
- Los materiales didácticos digitales para la ELAO: presentaremos los fundamentos y características principales de este tipo de material didáctico. Asimismo, la evaluación de estos materiales requerirá especial atención.
- El análisis y el tratamiento de errores en la ELAO: cómo se detectan y analizan los errores en este tipo de enseñanza-aprendizaje.
- El *feedback* correctivo en los materiales didácticos digitales para la enseñanza de idiomas: ampliaremos aquí información sobre el *feedback* en la ELAO y haremos un repaso por estudios de investigación relevantes sobre el tema.

Tras identificar el tema principal sobre el que se quiere investigar y los temas necesarios a estudiar para llevar a cabo la investigación, pasamos al establecimiento de un objetivo principal que se desglosa en tres objetivos específicos. Tanto uno como otros se expondrán en el capítulo 2 de este trabajo.

Una vez establecidos los objetivos, se decide qué tipo de metodología seguir para realizar la investigación. Este punto es fundamental para la organización y la rigurosidad del estudio, para establecer un orden en los pasos que se deben seguir y para garantizar que el trabajo está asentado sobre unas bases válidas. El tipo de investigación, la muestra de población elegida, la hipótesis planteada al comienzo de la investigación, así como los instrumentos de recogida de datos se exponen en el capítulo 3 de este trabajo.

En el capítulo 4 se presenta el marco teórico que sustenta esta investigación. En él se desarrollan, dentro de los límites que establecen este tipo de trabajo, los temas que hemos listado anteriormente.

Junto al capítulo 4, el capítulo 5 supone el núcleo de la investigación. En este punto se presenta la información recopilada mediante dos instrumentos de medida: el cuestionario y el análisis del material didáctico. A los resultados conseguidos con estas dos herramientas se le añaden los resultados obtenidos de la evaluación del *feedback* correctivo del material objeto de estudio mediante una rúbrica evaluativa. Tras la triangulación de datos llevada a cabo para validar este trabajo de investigación pasamos al siguiente capítulo.

El capítulo 6 comprende las conclusiones a las que ha llegado la investigadora después de llevar a cabo la investigación y de cotejar los resultados. Estas conclusiones cierran el ciclo de investigación-acción y desembocan en nuevas preguntas y reflexiones sobre esta línea de investigación.

Finalmente, en el capítulo 7 se encuentran todas las referencias bibliográficas de las que se hace mención a lo largo de este trabajo. El cuestionario utilizado con los alumnos y la rúbrica evaluativa creada *ad hoc* para esta investigación pueden encontrarse en el capítulo 8, como apéndices.

2. OBJETIVOS

Después de exponer los temas que fundamentan este trabajo de investigación, nuestra intención es presentar los objetivos que se han querido alcanzar.

El objetivo general de este trabajo ha sido comprobar si el *feedback* correctivo que ofrecen los materiales didácticos digitales para la enseñanza de idiomas es de calidad y puede ayudar a los alumnos que los utilizan como recurso básico en su proceso de aprendizaje de un idioma.

Este objetivo general puede desglosarse en tres objetivos específicos, que exponemos a continuación:

1. Analizar el *feedback* correctivo de un material didáctico digital para la enseñanza de inglés de nivel B1 intermedio del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se ha elegido este nivel por ser el exigido para superar la Prueba de Acceso a la Universidad y para poder acceder, en algunos casos, a los Másteres Universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello se ha escogido un material con el que la investigadora se encuentra familiarizada y que utiliza con asiduidad en su trabajo: *Burlington English. It Listens and Corrects. Everyday English 3*.
2. Crear un instrumento de evaluación (rúbrica) que sirva para valorar el *feedback* correctivo de los materiales didácticos digitales para la enseñanza de idiomas. La intención al crear este instrumento es, además de sistematizar la valoración de un aspecto determinado de este tipo de materiales, aportar una herramienta susceptible de ampliación y mejora, que pueda servir para otros profesionales del sector educativo que necesiten evaluar esta dimensión para elegir un material didáctico adecuado para sus alumnos.
3. Asentar las bases para una futura investigación en el tema que implique a otros agentes (alumnos, otros profesores, instituciones educativas) cuyo objetivo será comprobar la efectividad del *feedback* correctivo de los materiales didácticos digitales para la enseñanza de idiomas y elaborar una serie de estrategias para optimizarlo.

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación se ha llevado a cabo siguiendo los principios de la metodología cualitativa, y en concreto del método de investigación-acción, desde un enfoque crítico. La investigación crítica según Santos Guerra (1997: 22 citado por Pino, 2007) “no se conforma con la exploración y la indagación que produce conocimiento sino que trata de favorecer el compromiso y la transformación de la práctica”. Con este trabajo, no sólo se pretende explorar y analizar un aspecto de la práctica educativa, sino intentar descubrir si este aspecto puede mejorar (si debe hacerlo) y cómo.

La metodología de investigación cualitativa, al igual que la cuantitativa, es principalmente empírica y emplea la observación. Esta observación, sin embargo, se caracteriza por ser una observación naturista, sin control, a diferencia de la observación propia de la metodología cuantitativa, que es penetrante y controlada. La orientación al proceso, más que al resultado, es otra de las características de la metodología cualitativa. Normalmente, los resultados de su investigación no son generalizables y se reducen a la interpretación de la realidad en el propio marco de referencia del estudio. Permite, además, conocer la percepción que los sujetos tienen sobre esa realidad. El proceso de investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad y continuidad, frente a la estructuración y sistematicidad de la investigación cuantitativa. La finalidad de la metodología cualitativa es describir y decodificar un fenómeno en su contexto natural intentando determinar su significado más que cuantificar.

La elección de la metodología cualitativa para realizar este trabajo de investigación se basa en las respuestas y resultados que se quieren obtener. La intención de la investigadora no es conseguir una generalización de resultados sino una interpretación de los mismos que lleven hasta un mayor conocimiento del tema a investigar.

Dentro del tipo de investigación seleccionada, se han seguido los principios del método de investigación-acción. Este método aborda cuestiones de mejora y cambio social, y es comúnmente utilizado en el ámbito educacional. Según Latorre (2003), “[L]a investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.”. Analizando esta definición, podemos afirmar que este trabajo de investigación pertenece a este tipo de metodología investigadora, por las siguientes razones:

- Este estudio es eminentemente práctico tanto en su elaboración como en su finalidad. La indagación que se lleva a cabo parte de una base teórica formada por las áreas que engloban el tema del *feedback* correctivo en los materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas áreas son: (1) desde una perspectiva general, la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), y dentro de cada una (2) el análisis y el tratamiento de errores y (3) el *feedback* o retroalimentación y su papel en el aprendizaje de lenguas. A partir de esta base teórica, se realiza un análisis práctico de un material didáctico online para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, con el fin de evaluar la presencia y calidad del *feedback* correctivo que el mismo ofrece a los estudiantes. Este análisis práctico y su posterior evaluación se realizan desde la perspectiva del investigador como docente. Este doble rol del investigador (profesor e investigador), combina teoría y práctica, empezando por la definición y comprensión del problema y acabando en la puesta en práctica de acciones de mejora.
- La colaboración de la investigadora de este estudio con otros profesionales del ámbito y con los estudiantes ha estado presente durante todo el proceso. En un primer lugar, son los propios alumnos y alumnas de la investigadora quienes la ponen sobre aviso con sus quejas generalizadas en relación a las correcciones que reciben al realizar los ejercicios prácticos del material didáctico online utilizado durante el curso. La profesora/investigadora decide indagar sobre este problema y reunir datos suficientes para llevar a cabo un estudio al respecto. Para ello, cuenta con la colaboración y ayuda de una profesora de la UNED que ha actuado como orientadora y tutora a lo largo de todo el proceso de elaboración del estudio. El material didáctico utilizado como base del experimento práctico ha sido proporcionado por el personal de la editorial encargada de publicar el mismo, *Burlington English*. Por último, son de nuevo los estudiantes quienes cierran el círculo colaborativo en este proyecto, expresando sus opiniones y aportando sus ideas de forma anónima en un cuestionario proporcionado por la investigadora.
- La finalidad de este estudio, en efecto y como indica la definición de Latorre, es mejorar la práctica educativa, en nuestro caso, mejorar o investigar formas para mejorar el tipo de *feedback* que un material didáctico digital para la enseñanza de lenguas extranjeras ofrece a los estudiantes. Para alcanzar esta finalidad pasamos por varios ciclos en el proceso de investigación, como son los ciclos de

planificación, observación, acción y reflexión. Este último ciclo de reflexión da lugar a nuevas preguntas que no nos planteamos al principio del estudio, y que ofrecen nuevas vías para seguir investigando.

Existen varias modalidades dentro del método de investigación-acción, de entre las cuales Latorre (1996) elige dos, que siguen las dos grandes líneas creadas por (1) Kurt Lewin, creador del término “investigación-acción” en 1946, y (2) la Escuela Inglesa de la investigación-acción, cuyo principal representante es John Elliot:

1. Investigación-acción diagnóstica: los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción.

Investigación-acción participativa: implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proyecto de investigación.

Investigación-acción empírica: estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos de la manera más sistemática posible.

Investigación-acción experimental: difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realizan a partir de un diseño experimental o cuasi-experimental.

2. Investigación-acción técnica: su propósito es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesorado mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo en los que aparecen preestablecidos los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir.

Investigación-acción práctica: confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste el que selecciona los problemas de investigación y asume el control del proyecto. Puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o en general de un “amigo crítico”.

Investigación-acción crítica: incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales.

Siguiendo la tipología de Lewin, podemos clasificar este trabajo de investigación dentro de la modalidad de investigación-acción participativa, puesto que se ha contado con la participación de un grupo de alumnos como parte fundamental del proyecto de dos maneras: alertando a la profesora sobre un problema relacionado con la práctica educativa y respondiendo a un cuestionario que sirvió como justificación del objeto de estudio. Además, y como se ha comentado anteriormente, durante la elaboración del proyecto, la investigadora cuenta con la ayuda de una profesora que orienta y tutoriza su trabajo.

En cuanto a las modalidades destacadas por la Escuela Inglesa de investigación-acción, el presente trabajo se encontraría entre los propios de la investigación-acción crítica, por el cambio en la práctica educativa que se busca a través del objeto de estudio. Sandín (2003) indica que la teoría crítica tiene la finalidad de liberar, criticar e identificar el potencial de cambio y asume la naturaleza de la realidad como construida, múltiple, holística y divergente.

Por último, cabe destacar que este trabajo de investigación también tiene rasgos de investigación evaluativa, ya que tiene como objetivo evaluar un aspecto problemático de la práctica educativa para mejorar la misma. La investigación evaluativa suele englobarse, junto a la investigación-acción, en el marco de las metodologías orientadas a la práctica educativa (Latorre et al., 1996). Como puntualiza Cabrera (1987), cuando la evaluación tiene como objeto valorar la eficacia ya sea de algún elemento, del proceso, o de un programa en su totalidad tiene el significado de investigación cualitativa. Es decir, se utiliza este término con la finalidad de precisar que la determinación del valor de los fenómenos educativos exige un proceso sistemático y riguroso que aporte evidencias basadas en dicho proceso y no debidas meramente a la intuición. Investigación-acción e investigación evaluativa están pues íntimamente ligadas en este trabajo, puesto que es a través de la evaluación como pretendemos transformar o mejorar el problema planteado.

3.2. SELECCIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA

Por las características del tema de este trabajo de investigación, la población elegida debe estar compuesta por estudiantes de inglés de nivel intermedio B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que utilicen un material didáctico digital como base de su aprendizaje.

La muestra a estudiar en este trabajo está compuesta por 19 estudiantes de inglés de nivel B1 que asisten con regularidad a las tutorías dirigidas por la investigadora de este trabajo en el Centro Asociado de Madrid de la UNED. Estas tutorías no son obligatorias pero sí

recomendadas a los alumnos del CUID de la UNED, y forman parte de la metodología propia de esta universidad, una modalidad semipresencial en la que se combinan medios de formación diversos, como las tutorías presenciales ya comentadas, los materiales didácticos pensados para el aprendizaje autónomo, espacios de trabajo colaborativo virtuales (entre profesores y alumnos) y comunicaciones telemáticas en el campus virtual de la UNED.

El perfil general de los estudiantes participantes responde al de individuos con un nivel de inglés básico A2 superado y que optan a conseguir el nivel intermedio B1 al finalizar el curso académico. Todos los participantes son adultos que han elegido la metodología del CUID porque ofrece más flexibilidad en el aprendizaje que otras metodologías presenciales y permite compatibilizar la vida laboral y familiar con el estudio de un idioma. Por las características del material didáctico básico del curso, sabemos que los estudiantes están familiarizados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La participación de estos alumnos en este proyecto puede dividirse en dos fases:

1. Al comienzo del curso, una vez familiarizados con el material didáctico, cuando surgen comentarios en clase relacionados con los ejercicios y la ausencia de un *feedback* más elaborado para reconocer los fallos y poder mejorarlos. Estos comentarios alientan el interés investigador de la profesora y justifican los comienzos de la investigación.
2. Al final del curso, rellenando un cuestionario de opinión sobre el material didáctico digital que han utilizado durante el curso. El cuestionario es anónimo con la intención de brindar total libertad de expresión a los alumnos.

3.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Una vez identificado el problema sobre el que trata el trabajo, se formula la siguiente hipótesis: el *feedback* correctivo que ofrecen ciertos materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas es escaso y no favorece el proceso de aprendizaje ni motiva a los alumnos.

Dentro de esta hipótesis podemos destacar una variable independiente y dos variables dependientes. La variable independiente sería la presencia y la función del *feedback* correctivo en los materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas. Las dos variables dependientes de la variable anterior serían (1) el proceso de aprendizaje y (2) la motivación de los alumnos.

Los indicadores de la variable independiente, el *feedback* correctivo, son los ejemplos del mismo extraídos del análisis del material didáctico. Por otra parte, los indicadores de la variable dependiente (1) serían los resultados del aprendizaje de los alumnos así como su trayectoria a lo largo del curso y los indicadores de la variable dependiente (2) sería la reacción positiva o negativa de los alumnos hacia el *feedback* correctivo.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y EVALUACIÓN

Las técnicas de recogida de información utilizadas durante el estudio pertenecen a dos grupos: técnicas basadas en la conversación y análisis de documentos.

Dentro del primer grupo, el instrumento utilizado ha sido el cuestionario (Apéndice A). Los participantes en el cuestionario fueron 19 alumnos de inglés intermedio B1 del CUID, asistentes regulares a las tutorías impartidas en el Centro Asociado de Las Tablas (Madrid). El cuestionario, denominado “Encuesta valoración material didáctico online” tiene como finalidad recoger las opiniones y la valoración de los estudiantes sobre el material didáctico utilizado durante el curso.

Dentro del segundo grupo de técnicas, se examina el material didáctico online utilizado en el curso. Para el análisis utilizamos una versión Demo de “*Burlington English. It Listens and Corrects. Everyday English 3*” que la editorial *Burlington English* facilita a la investigadora. Esta versión cuenta con las mismas características que la versión del estudiante, y por lo tanto, se pueden analizar con detalle los ejercicios que conforman el material, así como el *feedback* correctivo que ofrecen en forma de respuesta.

En cuanto a las técnicas de evaluación para analizar el *feedback* correctivo del material didáctico, utilizamos una rúbrica de evaluación (ver Anexo 2) creada *ad hoc* por la investigadora de este trabajo.

A continuación resumimos en esta tabla, las técnicas e instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación:

Técnicas e instrumentos de recogida de datos		Técnicas e instrumentos de evaluación
Basados en la conversación	Análisis de documentos	
Cuestionario	Documentos oficiales (Material didáctico)	Rúbrica

Tabla 1: Técnicas de recogida de datos y evaluación

3.5. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación-acción se suele conceptualizar como un “proyecto de acción” formado por “estrategias de acción”, vinculadas a las necesidades del profesorado investigador (Latorre, 2003).

Este proceso se entiende de manera generalizada como una espiral de ciclos de investigación y acción que se caracterizan por su flexibilidad e interactividad en todas sus etapas. En este trabajo de investigación se siguen los siguientes pasos:

- Identificación y diagnóstico del problema: en el contexto del aprendizaje de lenguas semipresencial, la investigadora identifica una carencia de *feedback* de calidad en el material didáctico que utilizan sus alumnos y decide evaluar ese *feedback* para confirmar la hipótesis que se formula a continuación.
- Formulación de una hipótesis: el *feedback* correctivo que ofrecen ciertos materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas es escaso y no favorece el proceso de aprendizaje ni motiva a los alumnos.
- Elaboración del diseño de investigación: en esta fase se planifica la metodología que se va a seguir (cualitativa), el método que se va a utilizar (investigación-acción, evaluación) y las técnicas de recogida de datos (cuestionario, análisis de documentos). Una vez planteada esta parte del diseño, se llega a la conclusión de que los resultados del cuestionario y el análisis del material didáctico necesitan un complemento para ser más rigurosos y sistemáticos, y se decide crear un instrumento de evaluación para evaluar el *feedback* correctivo del material didáctico. Posteriormente se decide llevar a cabo una triangulación de datos (cuestionario, análisis del material y rúbrica) con la finalidad de analizar los resultados desde diferentes ángulos, y comprobar las similitudes y diferencias.

- Elaboración del marco teórico: después de elaborar el diseño de la investigación se realiza una recopilación de lecturas relacionadas con la teoría que sustenta el tema sobre el que versa el trabajo, que comprende la enseñanza-aprendizaje de lenguas tradicional y asistida por ordenador, el análisis y tratamiento de errores y el *feedback* correctivo en ambos contextos. A su vez, se investiga sobre los estudios realizados ya sobre el tema en cuestión, para conocer las líneas de investigación y contrastar esos estudios con el nuestro.
- Recogida de datos: la investigadora proporciona un cuestionario a sus alumnos; a su vez, se analiza el material didáctico (metodología didáctica, tipos de ejercicios y actividades, nivel de interactividad, etc.). Llegados a este punto, se analiza de forma específica el *feedback* correctivo que el material ofrece y se evalúa mediante una rúbrica de evaluación.
- Análisis de datos: se procede a la tabulación y análisis de datos del cuestionario, análisis de contenido y rúbrica y se comparan los resultados mediante triangulación.
- Confirmación o refutación de hipótesis: con los resultados obtenidos se decide si la hipótesis que planteamos al comienzo de la investigación es refutada o por el contrario, se confirma.
- Conclusiones y reflexión: una vez finalizada la investigación, se llega a una conclusión que deriva en un proceso de reflexión en el cuál se intenta proponer una propuesta de mejora y futuras líneas de investigación.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado del trabajo de investigación presentamos el marco teórico que sustenta el tema principal del estudio: el *feedback* correctivo en los materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas. La estructura de este marco teórico se divide en cuatro bloques, brevemente explicados a continuación:

- Enseñanza-aprendizaje de lenguas: es la disciplina que engloba de forma más general el tema del estudio. Dentro de este punto presentamos brevemente los diferentes enfoques metodológicos de la Didáctica de Lenguas, prestando especial atención al enfoque comunicativo por ser especialmente relevante en las últimas décadas del siglo XX, y al enfoque orientado a la acción, promovido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Análisis y tratamiento de errores: acercándonos más al tema del estudio, se explica el tratamiento que se ha dado a los errores de los aprendices en la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia de esta disciplina, y en especial en el enfoque comunicativo y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- El *feedback* en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tradicional, analizamos en profundidad qué es el *feedback*, los tipos que hay y el papel que tiene en el proceso de aprendizaje de lenguas.
- Enseñanza de lenguas asistida por ordenador: en este bloque hacemos una descripción general de las características de este tipo de enseñanza de lenguas y nos detenemos en cinco puntos importantes. Los dos primeros apartados, la comunicación mediada por ordenador y el *blended-learning* o aprendizaje semipresencial, presentan dos contextos educativos actuales de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. El tercer apartado habla de los materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas, con sus características y principios básicos, y trata el tema de la evaluación de estos materiales. Por último, los dos siguientes apartados son los más próximos al tema principal de este trabajo de investigación. Tanto el análisis y tratamiento de errores como el *feedback* correctivo en la ELAO, son analizados en detalle para formar una base teórica consistente sobre la cual comenzar la investigación.

4.1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: ENFOQUES METODOLÓGICOS RELEVANTES

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas se han sucedido diferentes opciones metodológicas con el objetivo de encontrar aquella que favoreciera un proceso de aprendizaje más satisfactorio. Antes de destacar los enfoques metodológicos más relevantes en esta disciplina, estableceremos una distinción, ofrecida por Richards y Rodgers (1998), entre los términos “método” y “enfoque” con el fin de aclarar sus significados en este campo. Estos autores revisaron la definición de estos términos que anteriormente (1963) había propuesto Edward Anthony, lingüista norteamericano.

Según Anthony, el “enfoque” se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas. Por lo tanto, el enfoque sería el elemento más teórico, que englobaría al “método” y a la “técnica”, que más adelante también definiremos.

Por otra parte, el “método” representaría una forma determinada de enseñar una lengua, basada en unos principios sistemáticos. Cada método a su vez emplea un tipo de actividades en el aula, que son las que forman lo que se ha denominado “técnica”.

Richards y Rodgers proponen un modelo para la descripción de los distintos métodos, articulado en torno a tres ejes: enfoque, diseño y procedimientos. El enfoque, como ya sugería Anthony, establecía la base teórica sobre la lengua y el aprendizaje de lenguas sobre la que se fundamentaría el método. En el nivel de diseño se determinarían los objetivos generales y específicos, las actividades de aprendizaje y enseñanza, y los papeles de profesores, alumnos y materiales didácticos. Por último, los procedimientos incluirían las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

Una vez establecidas las diferencias entre los términos que nos conciernen en este apartado, presentamos los enfoques más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el siglo XX:

- Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua: desarrollado por lingüistas británicos desde los años treinta hasta los sesenta. Sus líderes fueron Harold Palmer y A. S. Hornby, dos figuras prominentes en la enseñanza de idiomas que intentaron desarrollar una base científica para un método oral de enseñanza de inglés. La influencia de este enfoque fue considerablemente duradera, y ha configurado el diseño

de muchos libros de texto y cursos de inglés usados ampliamente (Richards y Rodgers, 1998). Las principales características del enfoque son las siguientes:

1. En la enseñanza de lenguas los materiales deben presentarse de forma oral antes de presentarlos en forma escrita.
 2. En el aula de idiomas debe utilizarse la lengua objeto (la lengua que se está enseñando).
 3. Los elementos nuevos de la lengua que se presentan en el aula deben practicarse en situaciones.
 4. Utilizan procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial.
 5. En gramática, las formas simples deben enseñarse antes que las complejas.
 6. Una vez establecida una base léxica y gramatical suficiente, se introducen la lectura y la escritura.
- Enfoque Audio-Oral: también llamado Enfoque Estructural, se parecía al Enfoque Oral británico, pero se diferenciaba de él por su estrecha relación con la lingüística estructural americana y sus aplicaciones, especialmente las del análisis contrastivo. Defendía que se realizase la enseñanza auditiva en primer lugar y después la enseñanza de pronunciación, seguida por la expresión oral, la lectura y la escritura. La lengua se trabajaba a través de la estructura. Este enfoque influyó en la enseñanza de lenguas en los Estados Unidos en los años cincuenta, y dio lugar, junto a la corriente psicológica de aprendizaje que surgió en esa época, el conductismo, al Método Audiolingüístico. Algunos de los principios de este método (Rivers, 1964 citado en Richards y Rodgers, 1998) son:
1. Para aprender una lengua hay que basarse en un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se consiguen memorizando, repitiendo, dando respuestas correctas y no cometiendo errores.
 2. La formación audio-oral es la base que permite desarrollar otras destrezas lingüísticas.
 3. El enfoque para la enseñanza de gramática es esencialmente inductivo más que deductivo.
 4. La enseñanza de la lengua necesita complementarse con la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua.

Estos principios se inspiraban, además de en una base lingüística como la lingüística estructural, en la teoría conductista, cuyo principal representante fue B. F. Skinner, quien desarrolló una teoría del aprendizaje aplicable al aprendizaje de la lengua. De manera muy simplificada, podemos señalar los tres elementos básicos del aprendizaje según la teoría conductista. Estos son: (1) el estímulo, que inicia una conducta, (2) la respuesta, que está determinada por el estímulo, y (3) el refuerzo, que señala si la respuesta es adecuada o inadecuada, y anima a la repetición (Skinner, 1957).

- Enfoque Comunicativo: hacia los años sesenta, con el declive de los enfoques anteriores y las críticas lanzadas contra la lingüística estructural por el lingüista americano Noam Chomsky, otra dimensión de la lengua cobró mayor importancia: su potencial funcional y comunicativo (Richard & Rodgers 1998). Por su gran aceptación y presencia en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas del siglo XX, ampliaremos la información sobre este enfoque en el apartado 4.1.1.
- Enfoque por tareas: suele presentarse como una evolución del Enfoque Comunicativo, aunque autores como Breen (1987, citado en Pastor, 2004), uno de los creadores de este enfoque, han insistido en la distancia que los separa. Su objetivo es fomentar el aprendizaje de lenguas mediante el uso real de las mismas, y por tanto mediante la comunicación. Intenta, más que proporcionar contenidos para la comunicación, desarrollar esos mismos procesos de comunicación en el aula, y el instrumento más apropiado para ello es la realización de tareas (Pastor, 2004). La tarea, engloba una serie de actividades para la consecución de un cometido, a través de las cuales se practican distintos componentes de la lengua (pronunciación, vocabulario, estructuras gramaticales, etc.). Nunan (1989), uno de los máximos representantes del enfoque por tareas, definió la tarea como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.” (Nunan, 1989: 10)
- Enfoque Orientado a la Acción: propuesto por el MCERL en 2002, que lo define así:
 - se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno

específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

Ampliaremos los principios y contenidos de este enfoque en el punto 4.1.2.

4.1.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Los orígenes del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas tuvieron lugar tras una serie de cambios sucedidos a finales de los años sesenta del siglo XX. Por un lado, el Método Audiolingüístico comenzó a ser rechazado, en parte, por las críticas recibidas del lingüista americano Noam Chomsky, quien con su nueva teoría generativista, había demostrado que la lingüística estructural no podía explicar determinados fenómenos de la lengua como la creatividad. Por otro lado, los defensores del Enfoque Oral o Situacional, más extendido en Gran Bretaña, comenzaron a poner en duda los supuestos teóricos de este enfoque y destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no había sido tratada con relevancia hasta ese momento: su potencial funcional y comunicativo (Richards y Rodgers, 1998).

Littlewood (1981), considera que hay dos implicaciones en el aprendizaje de lenguas comunicativo que se deben destacar antes de profundizar en su base conceptual y teórica:

1. Un enfoque comunicativo nos hace considerar la lengua desde un punto de vista funcional, es decir, a partir de las funciones comunicativas que cumple. Usamos el lenguaje para “decir”, pero también para “hacer” (preguntar, sugerir, ordenar, etc.).
2. Un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia para la enseñanza de lenguas. Además de enseñar las estructuras de una lengua, hay que proporcionar a los estudiantes oportunidades para que usen la lengua por sí mismos con finalidades comunicativas con el fin de que desarrollen estrategias para relacionar las estructuras de la lengua con funciones comunicativas.

Podemos afirmar, por lo tanto, que el objetivo principal del Enfoque Comunicativo es el desarrollo de lo que Hymes (1972, citado en Littlewood, 1981) denominó “competencia comunicativa”, que según la definición que ofrece el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas “se refiere a la habilidad de no sólo aplicar correctamente las reglas gramaticales de una lengua y formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y a quién” (Richards, Platt y Platt, 1997).

Para ir un poco más allá de esta definición, citaremos los cuatro campos de habilidad que, según Littlewood (1981: 5-6) constituyen la competencia comunicativa de un usuario desde el punto de vista del hablante:

- El estudiante debe manipular el sistema lingüístico hasta alcanzar el máximo nivel de competencia y poder usarlo de forma espontánea y flexible.
- El estudiante debe entender las formas lingüísticas que domina también en un contexto comunicativo.
- El estudiante debe desarrollar habilidades y estrategias para poder comunicar significados de un modo eficaz en situaciones concretas.
- El estudiante debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas.

Siguiendo a Richards y Rodgers (1998: 74) podemos destacar las siguientes características correspondientes a la teoría lingüística sobre la que se basa el enfoque comunicativo:

- La lengua es un sistema para expresar el significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Hasta aquí se han presentado diferentes aspectos sobre la teoría lingüística sobre la que se fundamenta el Enfoque Comunicativo. Según Richards y Rodgers (1998), no hay una teoría de aprendizaje que se pueda relacionar con este enfoque, pero sí varios principios que se pueden deducir de varias de sus prácticas:

- Principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.
- Principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje.
- Principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Aunque conocemos el objetivo general del Enfoque Comunicativo, es difícil concretar unos objetivos específicos, puesto que este enfoque asume que la enseñanza de lenguas debe reflejar las necesidades particulares de los alumnos (Richards y Rodgers, 1998).

Para concluir este repaso por los principios teóricos fundamentales del Enfoque Comunicativo de la enseñanza de lenguas, destacaremos el cambio de rol de alumnos y profesores en el aula con respecto a enfoques y métodos anteriores. Según el Enfoque Comunicativo:

The role of the learner as negotiator –between the self, the learning process, and the object of learning- emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way. (Breen y Candlin 1980: 110)

En el Método Audiolingüístico, se considera que los alumnos pueden ser dirigidos mediante técnicas de formación adecuadas para producir respuestas correctas. Tampoco en el Enfoque Oral de la enseñanza el alumno tiene control sobre su aprendizaje y se cree que puede caer en conductas poco favorables si no son dirigidos por el profesor (Richards y Rodgers, 1998).

El papel del profesor según el Enfoque Comunicativo se dividiría en varios. Breen y Candlin identificaron dos papeles fundamentales: el primero, de facilitador de la comunicación entre los alumnos y los alumnos y las actividades, el segundo, de participante independiente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Richards y Rodgers, 1998). A este doble rol del profesor como facilitador y participante, se añadieron otros, como el de analista de necesidades lingüísticas del alumno (Savignon, 1983) y consejero y gestor del proceso de grupo (Littlewood, 1981; Finocchiaro y Brumfit, 1983).

En otros enfoques, como el Oral, el profesor es un modelo y un director que controla el ritmo y la estructura de las lecciones. Este papel central y activo del profesor también es el propio del Método Audiolingüístico, donde la actuación del alumno está continuamente controlada por el profesor, no como participante, sino como director. (Richards y Rodgers, 1998).

4.1.2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El MCERL es un proyecto que surgió dentro de la política lingüística del Consejo de Europa y que, como resume el Diccionario de términos clave para la ELE (Español como Lengua Extranjera), tiene los siguientes objetivos:

1. Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos.
2. Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.

3. Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.
4. Promover el plurilingüismo.

El MCERL indica que su enfoque en la enseñanza-aprendizaje de lenguas está “orientado a la acción”, lo que significa que se considera al usuario como un miembro de la sociedad que tiene que realizar tareas, y para ello, debe adquirir una serie de conocimientos y desarrollar una serie de competencias que explicaremos más adelante. Para aclarar el significado de este enfoque, el MCERL también afirma que:

Según los principios básicos de la democracia pluralista, el *Marco* se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. Por ese motivo no se puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás. Su función es la de instar a todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas a que declaren de la forma más explícita y transparente posible su fundamento teórico y sus procedimientos prácticos. (MCERL, 2002: 18-19)

Por lo tanto el Enfoque Orientado a la Acción no tiene una base teórica de aprendizaje única sino más bien una visión general del papel del usuario de una lengua en la sociedad. Según el MCERL, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas hay una serie de dimensiones que están relacionadas entre sí:

- Competencias: suma de conocimientos, destrezas y habilidades de un usuario que le permiten realizar acciones; dentro de ellas distinguen entre competencias generales, no relacionadas directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir también para actividades lingüísticas, y competencias comunicativas, relacionadas con la lengua.
- Contexto: conjunto de acontecimientos y factores situacionales, internos y externos al usuario, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Actividades de lengua: ejercicio de la competencia comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar un texto para realizar una tarea.
- Texto: secuencia de discurso hablado o escrito relativo a un ámbito específico y que constituye el eje de una actividad de lengua durante la realización de una tarea.

- **Ámbito:** sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales (ámbito educativo, profesional, público y personal).
- **Tarea:** cualquier acción intencionada necesaria para resolver un problema, cumplir una obligación o conseguir un objetivo.
- **Procesos:** cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la comprensión y en la expresión oral y escrita.
- **Estrategia:** línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por un usuario para realizar una tarea.

Una aportación fundamental del MCERL es el establecimiento de una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que un usuario tiene de una lengua. En cada nivel se proporciona una descripción del grado de competencia de la lengua que el usuario debe alcanzar, presentado en forma de escalas de descriptores y en términos de capacidades para realizar determinadas actividades en una lengua. Estos seis niveles pueden verse resumidos en la siguiente figura, extraída del documento oficial del MCERL:

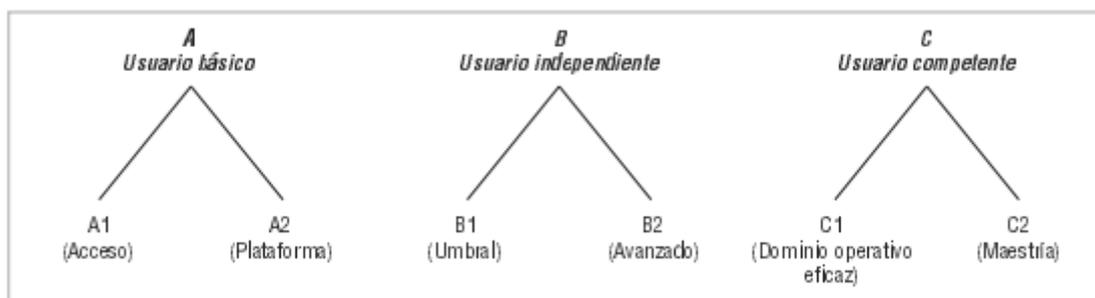


Figura 1: Niveles comunes de referencia

En el siguiente cuadro, se encuentra resumido el conjunto de los niveles comunes de referencia del MCERL:

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 2: Niveles comunes de referencia: escala global

El nivel que más nos interesa y con el que trabajamos en este estudio es el B1 o Nivel Umbral, que define el grado mínimo de dominio que se necesita para alcanzar una habilidad funcional en una lengua. El Nivel Umbral “es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE (lengua extranjera) [...], pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE...” (Atienza et al., 2008).

4.2. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE ERRORES

Entendemos como error, en la producción oral o escrita de un estudiante de una lengua extranjera, una “forma de usar un elemento lingüístico [...] que una persona nativa o que hable con fluidez consideraría que demuestra un aprendizaje defectuoso o incompleto.” (Richards, Platt y Platt, 1997: 137)

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, diferentes tipos de análisis de datos (análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de actuación, etc.) han sido utilizados por los investigadores para lograr una mejor comprensión del proceso de adquisición de una segunda lengua (Selinker, 1972; Corder, 1971; Dulay y Burt, 1974).

El tipo de análisis de datos que nos concierne en este trabajo es el análisis de errores. Esta corriente se desarrolló como una rama de la Lingüística Aplicada durante los años sesenta, con la finalidad de demostrar que los errores que cometían los estudiantes de lenguas se correspondían con estrategias universales de aprendizaje, y que no eran debidos a su lengua materna, teoría esta última, que defendía el análisis contrastivo. Antes de establecer los principios y objetivos del análisis de errores, conviene saber qué concepción del error tenían los enfoques en la enseñanza y aprendizaje de lenguas que vimos anteriormente:

- Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua: la teoría del aprendizaje en que se basaba este enfoque estaba relacionada con la teoría conductista de formación de hábitos, a la vez que adoptaba un enfoque inductivo en la enseñanza de gramática. En la Enseñanza Situacional se consideraba fundamental la corrección de la pronunciación y de la gramática, y los errores debían evitarse por todos los medios (Pittman, 1963, citado en Richards y Rodgers, 1998). La misión de corregir el error era tanto del profesor como de los alumnos, como indica la última secuencia de un ejemplo de actividad a realizar en el aula:

Correction, in which the teacher indicates by shaking his head, repeating the error, etc., that there is a mistake and invites the student or a different student to correct it. Where possible the teacher does not simply correct the mistake himself. He gets students to correct themselves so they will be encouraged to listen to each other carefully. (Davies et al., 1975: 6-7)

- Método Audiolingüístico: basado también en los principios del conductismo, los errores se corregían (con especial hincapié en la pronunciación, acento, ritmo y entonación) y se intentaba reducir la posibilidad de que fuesen cometidos usando un enfoque fuertemente estructurado para la presentación de nuevos elementos lingüísticos (Richards y Rodgers, 1998). Este enfoque basado en estructuras y graduado en niveles puede derivarse en parte del análisis contrastivo, corriente que se dedicaba a establecer las diferencias fundamentales entre la lengua materna y la

lengua objeto, y defendía que la causa de las dificultades en el aprendizaje de lenguas provenía de estas diferencias.

El análisis de errores cambió la concepción que se tenía del error en el aprendizaje de lenguas, y pasó éste a considerarse un paso necesario y normal en este proceso (Corder, 1973). Este cambio de concepción se basaba, en parte, en la teoría sobre la adquisición de la lengua materna que propuso Chomsky en 1965. Según esta teoría, la adquisición de la lengua materna era un proceso de formación de reglas, a partir del *input* lingüístico que el niño recibe, que se interiorizaban mediante la formación y comprobación de hipótesis. Con *input* nos referimos a toda la información lingüística que recibimos (de forma hablada o escrita) cuando nos comunicamos. Al comprobarse que los aprendices de una lengua cometían los mismos errores que los hablantes nativos de esa lengua al adquirirla, se pensó que el proceso de aprendizaje de una L2 (segunda lengua o lengua meta) era el mismo que el de una L1 (lengua materna).

Según Corder, uno de los principales representantes del análisis de errores, el procedimiento a seguir para analizar un error es el siguiente: (1) identificación del error, (2) descripción y clasificación del error, (3) explicación del origen del error y (4) evaluación del error.

En el primer paso, se debe establecer la diferencia entre “error” (*error*) y “fallo” (*mistake*):

We are all aware that in normal adult speech in our native language we are continually committing errors of one sort or another. These, [...] are due to memory lapses, physical states such as tiredness, and psychological conditions such as strong emotion. These are adventitious artefacts of linguistic performance and do not reflect a defect in our knowledge of our own language. [...] It would be quite unreasonable to expect the learner of a second language not to exhibit such slips of the tongue (or pen), since he is subject to similar external and internal conditions when performing in his first or second language. We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his *transitional competence*. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic. [...] It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his *transitional competence*. (Corder, 1981: 10)

Existen numerosas clasificaciones de tipos de errores (Corder, 1973; Brown, 1987; Ellis, 1997): según criterios lingüísticos o niveles de análisis (errores fonológicos, morfosintácticos, semánticos, léxicos, discursivos y pragmáticos), según criterios pedagógicos (transitorios, permanentes, residuales, actuales, globales y locales, etc.) o según su origen, criterio que se sigue para llevar a cabo el tercer paso en el procedimiento de análisis del error.

Para explicar el origen del error, se distinguía entre errores de “interlengua” (*interlingual transfer*) o de “intralengua” (*intralingual transfer*). El término “interlengua”, fue creado por Selinker en 1972, para definir el tipo de lengua producida por el aprendiz de una L2 durante el proceso de aprendizaje de dicha lengua. Este tipo de lengua o interlengua difiere tanto de la lengua materna como de la L2, y por ello también se dice que es el resultado del sistema de interlengua o sistema aproximado. Los errores de interlengua, por lo tanto, son los que están causados por influencia lingüística de la lengua materna, mientras que los errores de intralengua están causados por un aprendizaje erróneo o parcial de la L2.

Por último, la evaluación del error está estrechamente relacionada con el objetivo pedagógico de la corriente de análisis de errores. Una vez dados los pasos anteriores en el análisis, el profesor debe evaluar la “gravedad del error” que el estudiante ha cometido. Este término se utiliza para referirse a la “medida del efecto que tienen en la comunicación, o en otros hablantes de la lengua, los errores producidos por la gente al hablar una segunda lengua o lengua extranjera” (Richards, Platt y Platt, 1997).

A finales de los años sesenta, la corriente de análisis de errores fue perdiendo consistencia debido a su enfoque exclusivo hacia el error, que dejaba a un lado parte importante del aprendizaje de lenguas: las actuaciones correctas de los estudiantes. La dificultad para encontrar un único origen a cada error, puesto que en muchas ocasiones las causas son ambiguas, fue otra de las críticas que recibió esta corriente. (Larsen-Freeman y Long, 1994). Estas críticas unidas a las nuevas perspectivas que surgirían en la década de los setenta, significaron otro cambio en la concepción y el tratamiento de errores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

4.2.1. EL ERROR SEGÚN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Para analizar el tratamiento del error en el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas es necesario tener claro el papel del profesor en este enfoque. Como avanzábamos en el apartado 4.1.1., el papel del profesor en el Enfoque Comunicativo cambia de manera considerable con respecto a otros enfoques metodológicos anteriores. Inevitablemente, el

papel del alumno cambia también, y ambos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje ocupan el mismo nivel en el aula de idiomas. Para que las habilidades comunicativas de los alumnos se desarrollen de manera adecuada es imprescindible que en el aula se cree una atmósfera relajada y que no provoque inhibiciones (Littlewood, 1981)

Las relaciones interpersonales (profesor-alumno, alumno-alumno) que se establecen en el aula son de especial importancia en el Enfoque Comunicativo, y para estimular estas relaciones son necesarias habilidades sociales y una amplia gama de factores de personalidad. Según Littlewood (1981: 94), un aspecto importante del Enfoque Comunicativo que ayuda al profesor a conseguir estimular estas relaciones es el siguiente: “Learners are not constantly being corrected. Errors are regarded with greater tolerance, as a completely normal phenomenon in the development of communicative skills.”

Es apropiado recordar aquí que, esta concepción del error como un fenómeno normal y como paso necesario en el aprendizaje de una lengua fue común en los años sesenta, a partir de la teoría de Chomsky (4.2.) sobre la adquisición de lenguas.

En su libro *A Communicative Approach. An Introduction*, Littlewood estableció una serie de papeles específicos del profesor, que éste puede tener simultáneamente o de forma individual según el momento, en el proceso de enseñanza en el aula. Todos ellos giran alrededor del concepto de profesor como “facilitador del aprendizaje” (*facilitator of learning*), frente al de “instructor”:

- Coordinador de actividades en el aula, que guíen, progresivamente, hacia la adquisición de niveles mayores de habilidad comunicativa.
- Director del grupo de alumnos como “clase” y organizador de las actividades.
- Instructor de lengua, presentando nuevo vocabulario, estructuras, controlando las actuaciones de los alumnos e interviniendo en ellas para evaluarlas, etc. En ciertas actividades, el profesor no intervendrá una vez iniciado el procedimiento y dejará que el aprendizaje se realice de forma individual a través de la actividad.
- Asesor o consejero durante la realización de actividades.
- Comunicador dentro del grupo de alumnos. Como uno más en las actividades de clase, el profesor puede participar proporcionando nuevos conocimientos, aunque sin tomar la iniciativa.

Estos papeles o funciones del profesor dentro del Enfoque Comunicativo dejan claro que, el profesor puede actuar como estimulador del proceso de aprendizaje del alumno, pero no puede controlar completamente ese proceso, puesto que tiene lugar “dentro del alumno”. Con esto nos referimos a que el estudiante seguirá una secuencia de aprendizaje determinada por sus propios procesos naturales o “programación interna” (*internal syllabus*), en la que el profesor no podrá influir de forma directa.

Volviendo una vez más a los principios y objetivos del Enfoque Comunicativo, conseguir desarrollar habilidades comunicativas, el profesor debe evaluar en qué medida el error que ha cometido un alumno (por ejemplo, un error de pronunciación) es un obstáculo para la consecución de su objetivo: conseguir una comunicación efectiva. De ahí que el profesor pueda decidir si corrige o no ese error, y cómo lo hace. Esta decisión puede resultar muy difícil y entrar en conflicto con el papel pedagógico del profesor.

4.2.2. EL ERROR SEGÚN EL MCERL

Los errores y su tratamiento tienen un papel importante en el MCERL, constituyendo un apartado individual dentro del capítulo dedicado al aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

El MCERL establece la diferencia entre “error” y “falta”, en los siguientes términos:

Los errores son debidos a una “interlengua”, representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias. (Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas, 2002: 153)

Podemos entender, entonces, que tanto en una actuación con errores como en una con faltas, la competencia (definida anteriormente en 4.1.2.) del alumno existe, pero en la primera distorsionada, y en la segunda simplemente no se utiliza de la forma adecuada.

Ante los errores y las faltas, el MCERL sugiere distintas actitudes que el profesor puede adoptar, como la interpretación de esos errores y faltas como fracaso en el aprendizaje, fracaso en la enseñanza o instrucción por parte del profesor, como un aspecto positivo que muestra la intención de comunicarse del alumno sin miedo a cometer fallos, o como parte inevitable del proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, se proponen varias formas, diferentes entre sí, de actuar frente a los errores y las faltas. Éstas son:

- El profesor debería corregir inmediatamente todos los errores y faltas.
- Se debería fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo, conseguir erradicar los errores.
- Se deben señalar y corregir todos los errores cuando esto no interfiera en la comunicación (por ejemplo: separando el desarrollo de la corrección del desarrollo de la fluidez).
- Los errores no sólo deberían corregirse, sino también analizarse y explicarse en el momento adecuado.
- Las faltas que son sólo simples deslices se deberían pasar por alto, pero los errores sistemáticos deben erradicarse.
- Se deben corregir los errores sólo cuando interfieren en la comunicación.
- Los errores se deberían aceptar como «interlengua de transición» y no deberían tenerse en cuenta. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002: 154)

Como podemos comprobar, el MCERL ofrece diferentes opciones a los profesores, pero no adopta una postura concreta ligada a un marco metodológico en particular. Toda la responsabilidad cae en el profesor, que es quien debe decidir qué actitud tomar frente a los errores y faltas y establecer el criterio que va a seguir para corregirlos.

4.3. EL *FEEDBACK* EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El tema que analizamos en este apartado es uno de los más relevantes dentro del marco teórico que sustenta este trabajo de investigación. Consideramos conveniente y necesario comenzar con una serie de definiciones de *feedback*, para delimitar sus características más importantes y explicar su relación con el tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas.

El término *feedback* es el término inglés que se utiliza comúnmente para referirse a la “retroalimentación” o “retroacción”, que en Didáctica hace alusión a los “comentarios o información que los estudiantes reciben respecto a cómo han ejecutado una actividad de aprendizaje, ya sea por parte del profesor o por parte de otros estudiantes.” (Richards, Platt y Platt, 1997: 372).

Aunque *feedback* y retroalimentación son términos que pertenecen al campo de la Cibernética, en el área de la investigación educativa se utilizan especialmente en el contexto de la enseñanza. El *feedback* que se proporciona al estudiante durante la enseñanza puede ir más allá de una simple indicación de error, o incluir otro tipo de información, referida por ejemplo a la precisión (de la respuesta del estudiante a una pregunta, por ejemplo), orientación sobre un tema en concreto, estrategias de motivación, comparación con otras respuestas de otros estudiantes, etc. (Hoska, 1993; Sales, 1993 en Dempsey, 1993).

Dependiendo de su función o propósito, se dará un tipo determinado de *feedback*. Es aquí donde debemos diferenciar entre este término y la corrección o tratamiento de errores. El tratamiento de errores podría identificarse con el *feedback* correctivo (en adelante FC). Este tipo de *feedback*, como su nombre indica, tiene la función de identificar el error de un estudiante y, de diferentes formas que veremos a continuación, llegar a la corrección de ese error. Lightbown y Spada (1999: 171) definen el FC como:

Any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive. When a language learner says, 'He go to school every day', corrective feedback can be explicit, for example, 'no, you should say goes, not go' or implicit 'yes he goes to school every day', and may or may not include metalinguistic information, for example, 'Don't forget to make the verb agree with the subject'.

Ellis (2009) ofrece una definición similar a la de Lightbown y Spada:

Corrective feedback takes the form of responses to learner utterances containing an error. The responses are other-initiated repairs and can consist of (1) an indication that an error has been committed, or (2) provision of the correct target language form, or (3) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these.

Además, Ellis examina las dimensiones del FC desde tres perspectivas diferentes:

- Dimensión cognitiva: cómo se procesa el FC en la adquisición de la lengua (mecanismos internos)
- Dimensión social: el papel que juega el contexto en el que se proporciona el FC (trasfondo social de los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje)

- Dimensión psicológica: cómo factores individuales, como la personalidad o la concepción de una lengua, pueden influir en la elección de FC por parte del profesor y en las respuestas de los estudiantes

Dentro de las estrategias de FC que el profesor puede elegir, Lyster y Ranta (1997) proponen las seis siguientes:

- Corrección explícita (*Explicit correction*), proporcionando la respuesta correcta.
- Reformulación del error (*Recasts*), proporcionando la respuesta correcta sin indicar explícitamente el error del alumno.
- Petición de aclaración (*Clarification requests*), con frases del tipo “No he entendido bien” o “¿Puedes repetir?” que indican al alumno que se requiere una repetición o reformulación de su frase.
- Claves metalingüísticas (*Metalinguistic feedback*), en forma de preguntas o información relacionadas con la frase del alumno, orientadas a dar pistas sobre el error sin señalarlo explícitamente.
- Elicitación de la forma correcta (*Elicitation*), mediante preguntas al alumno, frases inacabadas para ser completadas por el alumno, o solicitudes de reformulación. A diferencia de las claves metalingüísticas, la elicitación de la forma correcta, requiere respuestas más allá del sí o el no por parte del alumno.
- Repetición del error (*Repetition*), o parte del enunciado que contiene el error, normalmente con una entonación ascendente.

Ellis añade una estrategia más, las “señales paralingüísticas” (*paralinguistic signals*), con las que el profesor indica al estudiante que ha cometido un error mediante gestos o expresiones faciales.

Un año más tarde del estudio de investigación de Lyster y Ranta en 1997, Lyster llevó a cabo un nuevo estudio que le llevó a modificar las seis estrategias de FC y clasificarlas en tres grupos: (1) corrección explícita, (2) reformulaciones y (3) negociación de la forma (*negotiation of form*). En el campo de la adquisición de segundas lenguas, el término “negociación”, entendido como el intercambio (lingüístico, de ideas, etc.) enfocado a la consecución de un acuerdo entre dos o varias personas, puede interpretarse como el proceso mediante el cual los interlocutores intentan llegar a una comprensión mutua o generar expresiones más adecuadas en una lengua meta. En el contexto del aula de idiomas, la negociación de la forma surge durante la comunicación oral entre el profesor y el alumno,

cuando hay comprensión de significado pero hay también errores lingüísticos en la expresión. El profesor intenta que el alumno note esos errores y los corrija sobre la marcha.

En el grupo (3) encontraríamos las estrategias restantes de la investigación anterior: petición de aclaración, claves metalingüísticas, elicitación y repetición. La clasificación anterior responde al criterio del investigador que reconoció que (1) y (2) ofrecían al estudiante la respuesta correcta, de forma explícita e implícita respectivamente, mientras que (3) no ofrece la respuesta correcta, sino más bien una “pista” para que el estudiante llegue por sí mismo a la corrección del error. (Lyster, 1998)

Resumimos en la siguiente tabla las diferentes estrategias de FC que hemos recogido aquí:

Autor	Estrategia de FC	Acción del profesor
Lyster y Ranta (1997)	Corrección explícita	Proporcionar la respuesta correcta
	Reformulación del error	Proporcionar respuesta correcta sin indicarlo de forma explícita
	Petición de aclaración	Pedir aclaración
	Claves metalingüísticas	Proporcionar información lingüística
	Elicitación	Elicitar la forma correcta
	Repetición	Repetir el error con una entonación ascendente
Ellis (2009)	Señales paralingüísticas	Indicar a través de gestos con las manos o la cara que se ha cometido un error

Tabla 2: Estrategias de *feedback* correctivo

Una vez conocidas las estrategias de FC que puede usar un profesor en el aula de idiomas, es importante conocer qué efectos tiene ese *feedback* en los alumnos que lo reciben. La respuesta de los alumnos al *feedback* que reciben por parte del profesor, se conoce como “*learner’s uptake*”. Se han llevado a cabo numerosos estudios sobre este aspecto, analizando la respuesta de los alumnos a cada tipo de FC.

En el estudio de Lyster y Ranta (1997), los autores afirman que el análisis de las respuestas de los alumnos tendría como finalidad la evaluación de la efectividad de cada tipo de FC, y clasifican estas respuestas en dos grupos “*repairs*” o reacciones que derivan en una corrección del error o respuesta correcta, y “*need-repairs*” o reacciones que derivan en respuestas que necesitan ser nuevamente corregidas. Una secuencia normal profesor/alumno en el aula de idiomas sería la siguiente:

If corrective feedback is provided by the teacher, then it is either followed by uptake on the part of the student or not (no uptake entails topic continuation). If there is uptake, then the student’s initially erroneous utterance is either repaired or continues to need repair in some way. If the utterance needs repair, then corrective feedback may again be provided by the teacher; if no further feedback is provided, then there is topic continuation. If and when there is repair, then it is followed either by topic continuation or by some repair-related reinforcement provided by the teacher. Following the reinforcement, there is topic continuation. (Lyster y Ranta, 1997: 45)

Dentro de cada grupo, Lyster y Ranta presentan diferentes tipos de reacciones de los alumnos al FC del profesor. En “*repairs*” encontramos:

- Repetición del FC del profesor (*repetition*).
- Incorporación del FC a una oración larga (*incorporation*).
- *Self-repair* o “auto-reparación” del error provocada por el FC del profesor.
- *Peer-repair* o “reparación de un compañero” realizada por otro alumno distinto al que el profesor ha corregido.

Por otro lado, en “*need-repairs*” tenemos:

- Aceptación/reconocimiento (*acknowledgment*) del error, con un simple “sí” por parte del alumno al FC del profesor. Esta reacción es difícil de medir puesto que con un “sí”, el alumno puede referirse a “sí, eso quería decir pero me he equivocado” o simplemente “sí”, como respuesta automática a la corrección pero que no implica que el alumno asuma el error y entienda por qué lo ha cometido.
- Repetición del mismo error (*same error*) tras proporcionar el profesor FC.
- Producción de un error diferente (*different error*) tras proporcionar el profesor FC con respecto a un error cometido por el alumno.

- *Off-target* o reacción del alumno al FC con una respuesta distinta a la esperada (aunque relacionada con el FC) y que evita corregir el error.
- Dudas a la hora de responder el alumno al FC del profesor (*hesitation*).
- Reparación parcial del error (*partial-repair*).

A simple vista parecía evidente la relación entre la “auto-reparación” del error por parte del alumno y el aprendizaje de la forma correcta. Sin embargo, esta postura fue criticada por varios autores como Long (1997) quien pensaba que la reacción positiva del alumno en un momento dado no implicaba la adquisición de la forma correcta de la L2, puesto que ese mismo error podía volver a cometerse en el futuro. Otros autores como Schachter (1983) y Ohta (2001), piensan que el hecho de que un alumno no reaccione instantáneamente de manera positiva al FC proporcionado por el profesor no significa que no esté aprendiendo la L2, puesto que la reacción positiva podrá aparecer a lo largo del proceso de aprendizaje.

Varios investigadores han demostrado, así, que la aparición de “*uptake*” como respuesta al *feedback* correctivo no es síntoma de la adquisición o aprendizaje de una forma correcta ni necesariamente un indicador de que ese *feedback* haya producido un efecto positivo en el desarrollo de la interlengua del alumno.

Con este último dato podemos deducir que el *feedback* correctivo es un tema complejo que requiere que el profesor sepa tomar decisiones rápidas y efectivas en el momento en que detecta un error. De estas decisiones (si corregir o no, si hacerlo ahora o más tarde, si corregir directa o indirectamente, adaptar la corrección al tipo de alumno, etc.) dependerá parte del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma.

4.4. ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR

Comienza aquí el bloque dedicado a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), que, junto a los bloques presentados anteriormente forma una gran parte de la base teórica del tema de este estudio de investigación.

El acrónimo ELAO responde a la traducción del término inglés CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), que fue acuñado en el congreso de TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) celebrado en Toronto en 1983.

La definición de CALL del Diccionario de Enseñanza de Lenguas y Lingüística Aplicada de Longman en su edición de 2010 es la siguiente:

The use of a computer in the teaching or learning of a second or foreign language. CALL may take the form of

a activities which parallel learning through other media but which use the facilities of the computer (e.g. using the computer to present a reading text)

b activities which are extensions or adaptations of print-based or classroom based activities (e.g. computer programs that teach writing skills by helping the student develop a topic and thesis statement and by checking a composition for vocabulary, grammar, and topic development), and

c activities which are unique to CALL

(Richards y Schmidt, 2010: 110)

Desde la aparición de la ELAO como disciplina específica en los años sesenta dentro de la Lingüística Aplicada y la Tecnología Instructiva, el desarrollo y avance de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han marcado profundamente su evolución hasta nuestros días.

La historia y evolución de la ELAO ha sido clasificada en fases y enfoques por diversos autores (Warschauer, 1996; Chapelle, 2001; Bax, 2003). A continuación presentaremos, como ya hicimos con el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, los enfoques metodológicos de la ELAO (Bax, 2003):

- ELAO restringida (*Restricted CALL*): comprende aproximadamente el período comprendido entre los años sesenta y ochenta. Como el Enfoque Estructural, que presentamos anteriormente, se basa en la teoría conductista, y las tareas características son los *drills* (o repeticiones continuas de un mismo tipo de ejercicio) y los tests. El papel del profesor es el de director o monitor y el tipo de *feedback* que se proporciona es el más básico que muestra si la respuesta es correcta o incorrecta. En general, todas estas dimensiones tenían un carácter restringido y estricto.
- ELAO abierta (*Open CALL*): a partir de la década de los ochenta, caracterizada por “abrirse” más en cuanto a flexibilidad en las dimensiones anteriormente mencionadas. En este enfoque, el tipo de tareas cambia (simulaciones, juegos, comunicación mediada por ordenador), el papel del profesor está menos restringido, y ya no es sólo

monitor sino facilitador. El tipo de *feedback* que se ofrece al estudiante es más flexible y enfocado al desarrollo de sus destrezas lingüísticas.

- ELAO integrada (*Integrated CALL*): según el autor, aún estaríamos en proceso de alcanzar este enfoque, puesto que en él, la ELAO estará completamente integrada en el aula o en el proceso de aprendizaje, de manera que pase desapercibida o alcance el proceso de “normalización” (*normalisation*) al que se refiere (2003: 23) como: “This concept is relevant to any kind of technological innovation and refers to the stage when the technology becomes invisible, embedded in everyday practice and hence ‘normalised’.” En este enfoque, el profesor sería facilitador y también administrador, el tipo de *feedback* que se proporcionaría al estudiante sería estimulador y le haría reflexionar sobre su trabajo, y las tareas a realizar vendrían dadas por las necesidades de cada alumno en cada momento.

4.4.1. COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La aparición de Internet como medio de comunicación y su alcance en la década de los noventa marcaron un hito en la historia y evolución de la ELAO, facilitando la incorporación de la comunicación mediada por ordenador (o CMC, *computer-mediated communication*) a la enseñanza de lenguas. Así lo explicaba Warschauer (2000):

The Internet in particular has become a new medium of communication that is shaping both the processes and the products of communication. Because computers have opened up new opportunities for communication between both learners and teachers and among second language users themselves, many language teachers see great potential in computer-mediated teaching and learning.

Podríamos definir de manera breve y sencilla la comunicación mediada por ordenador como la utilización de uno o más ordenadores para facilitar la comunicación entre dos o más personas (Richards y Schmidt, 2010). Entre las herramientas para la comunicación mediada por ordenador podemos diferenciar dos grupos, según el espacio temporal en el que se establece la comunicación:

- Herramientas síncronas: Serían aquellas que permiten una comunicación instantánea entre dos o más personas. Entre ellas las más relevantes en la enseñanza de lenguas son los *chats* (palabra derivada de *Internet Chat Relay*), debates textuales síncronos que difunden mensajes a todas las personas conectadas en un momento dado al debate, y la video-conferencia o los *chats* de voz, que permiten establecer comunicación

visual y auditiva entre dos o más personas, a través de una cámara-web conectada al ordenador de cada usuario. Estas herramientas permiten, por ejemplo, la elaboración de trabajos en grupo desde casa, la interacción con hablantes de diferentes lenguas, o la comunicación con un profesor que se encuentra de viaje.

- Herramientas asíncronas: Serían aquellas en las que la comunicación no es simultánea, sino que los participantes se comunican en momentos distintos. El ejemplo más extendido de este tipo de herramienta es el correo electrónico, que permite, además de la comunicación escrita, el intercambio de archivos (de texto, vídeo, imágenes, etc.) entre usuarios. Dentro de la enseñanza de lenguas, el correo electrónico facilita la comunicación de estudiantes con hablantes nativos de una lengua extranjera. Otra de las herramientas asíncronas más utilizadas en la enseñanza de lenguas son los foros de debate. Los foros son un espacio común donde debatir un tema, sobre el que se puede escribir cuando el participante pueda o crea conveniente (por ejemplo, una vez documentado sobre el tema).

4.4.2. *BLENDED LEARNING*

El término *blended learning* tiene su origen en el mundo de la formación en la empresa y ha recibido diferentes traducciones en el campo de la enseñanza, entre ellas “educación flexible” (Salinas, 1999, citado por Bartolomé, 2004), “enseñanza semipresencial” (Bartolomé 2001, 2004), o “formación mixta” (Pascual, 2003, citado por Bartolomé, 2004).

Por aprendizaje semipresencial entendemos aquel modo de aprender que combina enseñanza presencial y enseñanza virtual (Coaten, 2003, citado por Bartolomé, 2004). Encontramos una definición similar y algo más extendida en el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de lenguas:

The provision of learning opportunities through a combination of several different forms of learning, typically through a combination of technology based resources and conventional teacher or book-based learning. Parts of a foreign language course might be provided through a textbook, for example, and the rest delivered online. (Richards y Schmidt, 2010)

La incorporación del *blended learning* a la enseñanza de cualquier tipo supone un cambio metodológico, comenzando por la centralización del alumno como elemento más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que se utilice el término “*learning*” (aprendizaje) en lugar de “*teaching*” (enseñanza). Bartolomé (2004) afirma que no hay una

teoría general de aprendizaje subyacente en esta modalidad, sino más bien “la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico”. Explica que en el *blended learning* “se analiza qué objetivo de aprendizaje se pretende, qué teoría explica mejor ese proceso de aprendizaje, qué tecnología se adecúa más a esa necesidad...”

A continuación enumeramos una serie de ventajas que varios autores (Garrison y Kanuka, 2004; Twigg, 2003; Owston et al, 2006) destacan de la modalidad de aprendizaje semipresencial:

- Ofrece a las instituciones educativas la posibilidad de adaptar las nuevas tecnologías a sus metodologías de enseñanza, promoviendo a la vez una comunidad investigadora.
- Permite a los alumnos desarrollar habilidades que fomenten un pensamiento crítico y creativo.
- Aumenta la flexibilidad en el acceso a la enseñanza con la inclusión de los componentes online del curso; el alumno puede conectarse cuando y desde donde quiera.
- Reduce costes en los centros educativos (material online, material reutilizable, reducción de clases y por tanto de personal docente, etc.).

4.4.2.1. BLENDED LEARNING EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA

Volviendo a la definición de *blended learning*, modalidad de aprendizaje que combina enseñanza presencial y enseñanza virtual, podemos deducir que esta modalidad puede amoldarse perfectamente a la educación a distancia. Veamos, en primer lugar, las cuatro características más destacadas, según García Aretio (2002), de la enseñanza a distancia:

- Separación del profesor y alumno durante la mayor parte del proceso instruccional.
- Influencia de una organización de apoyo al estudiante.
- Uso de medios de unión entre el profesor y el estudiante y los contenidos del curso.
- Provisión de una comunicación bidireccional entre el profesor, el tutor o la agencia educativa y el estudiante.

Comprobamos que estas características son propicias para la adaptación del *blended learning* como método de aprendizaje en la modalidad de enseñanza a distancia. La comunicación mediada por ordenador (correo electrónico, foros de debate, videoconferencia) y los materiales didácticos online, de los que hablaremos en el siguiente apartado, serían dos de los

pilares, junto con la parte presencial, que sustentarían el *blended learning* en la enseñanza a distancia.

De forma más concreta, la adaptación del *blended learning* a la enseñanza de lenguas proporciona a los alumnos nuevas vías de acceso al conocimiento. Por ejemplo, mediante el material didáctico online de un curso se pueden desarrollar destrezas lingüísticas como la escritura o la lectura, mientras que la expresión oral se puede practicar en el aula, con el profesor y con los demás compañeros. Internet y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, además, pueden aportar una ingente cantidad de información que el alumno puede elegir cómo aprovechar según sus necesidades.

Un ejemplo claro de *blended learning* en la enseñanza de lenguas a distancia lo tenemos en el contexto educativo en el que se desarrolla este trabajo de investigación. La investigadora imparte tutorías presenciales de dos horas semanales a un curso de inglés de nivel B1. Estas tutorías se ven complementadas con un material didáctico online, que será el que analizaremos más adelante en el siguiente capítulo de este trabajo. Esta modalidad de aprendizaje es especialmente favorable para aquellos estudiantes que no pueden ceñirse a un horario de estudio presencial y que necesitan una gran flexibilidad para organizar su agenda durante el curso.

4.4.3. MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

En este apartado presentamos los principios fundamentales y las características principales de los materiales didácticos digitales, así como la evaluación de los mismos.

En primer lugar, y para aclarar los términos que utilizaremos en este apartado, definimos qué es un Material Digital Multimedial (MDM). Poveda (2009) aborda el concepto de MDM como:

Aquel material o recurso digital de aprendizaje que se diseña y desarrolla con una lógica y estructura diferente a los materiales hasta ahora utilizados en el aula de clase, ya que permite la integración de elementos como imágenes, sonido, vídeo y texto, posibilitando el máximo de conectividad e interactividad entre los actores del proceso educativo.

De esta explicación identificamos tres conceptos clave: multimedia (en el propio término MDM), conectividad e interactividad. Existen numerosas definiciones de multimedia, aunque la mayoría coinciden en presentar la integración de medios como aspecto fundamental. Según

Bartolomé (1994), “se considera Multimedia como la combinación de dos o más medios, que implica o asume interactividad a través del computador”. Conectividad e interactividad son conceptos similares, puesto que ambos se refieren a la capacidad de establecer conexiones. El concepto interactividad cobra especial importancia en la ELAO, ya que se considera una de las características fundamentales que todo MDM debe tener. En la enseñanza asistida por ordenador un material interactivo sería aquel que permite una interacción o diálogo entre el usuario y el material o programa informático.

4.4.3.1. PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Del mismo modo que los libros de texto, para diseñar materiales didácticos digitales se deben tener en cuenta una serie de principios. Poveda (2009) destaca los siguientes:

- Pertinencia de los objetivos de formación: se trata de analizar minuciosamente los objetivos que el material pretende alcanzar para conseguir que sea conveniente y adecuado para el proceso de formación.
- Nivel de interactividad y control: identificar si el nivel de interactividad es bajo (nivel mínimo de interactividad), medio (con estructura diversificada que permite seguir varias vías para indagar el material) o alto (adaptado a las necesidades del usuario).
- Usuarios: determinar el grupo potencial de usuarios al que va a ir dirigido el material para definir características del mismo tales como nivel de complejidad, interfaz, estructura, etc.
- Tecnología: tener en cuenta la capacidad de los materiales informáticos que se utilizarán para diseñar los materiales.

El mismo autor cita a Cabero, Gistert et al. (2001) para enumerar los principios metodológicos para el diseño y desarrollo de MDM que presentamos a continuación:

- Simplicidad
- Dinamicidad
- Flexibilidad
- Interactividad
- Hipertextualidad
- Legibilidad
- Didáctica

Guardià (2004) propone también unas características técnicas a tener en cuenta a la hora de diseñar MDM:

- Determinación de los métodos y los soportes de distribución de la información.
- Conformación del equipo técnico y humano que se utilizará para la producción del material.
- Definición de los estándares de calidad que seguirá el programa (referido a las características básicas que se utilizarán para el desarrollo y producción del material; características de los gráficos, forma de presentar los contenidos, elementos y estructura básica para la presentación y desarrollo de la información, etc.).
- Selección y determinación de la plataforma en la cual se ubicará el medio producido.
- Especificación del plan y temporalización del proyecto de diseño del material.

4.4.3.2. EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

A la hora de evaluar materiales digitales se deben tener en cuenta tres parámetros clave, según García Martínez (2002) y Marcelo (2002): (1) calidad, entendida como la conformidad de un producto con su especificación, (2) fiabilidad, como una extensión de la calidad en el tiempo, y (3) usabilidad, entendida como “el alcance al que puede llegar un producto al ser utilizado por unos usuarios específicos para conseguir ciertas metas con eficiencia, efectividad y satisfacción en un contexto de uso concreto” (norma ISO 9241).

Las características ideales que todo material didáctico digital debe tener, como vimos anteriormente, responden a diversos aspectos funcionales, técnicos y pedagógicos. La evaluación del material didáctico digital es un proceso que gira en torno al cumplimiento de una serie de requisitos relacionados con los aspectos mencionados. Marquès (2010) sugiere la siguiente tipología:

- Aspectos funcionales: El material debe ser fácil de usar, intuitivo y agradable. La instalación en el ordenador, así como su acceso cada vez que vaya a ser utilizado, deben ser sencillos y rápidos. Se valora positivamente que se incluya material complementario, como una guía de uso, para facilitar el funcionamiento del material si es necesario. Una opción de ayuda online también es deseable para solucionar las dudas que puedan surgir durante la utilización del material. La adaptación del material a otros contextos formativos permite al usuario utilizarlo en otros entornos (aula, biblioteca, casa) o con otros compañeros, sacando un mayor provecho del mismo. Un buen material digital también debe potenciar el aprendizaje autónomo y el desarrollo

de habilidades metacognitivas. En general, el material didáctico debe facilitar el logro de los objetivos didácticos que se propone.

- Aspectos técnicos: La elección del soporte sobre el cual se encuentra el material va a depender de los recursos tecnológicos con que cuente el usuario. Puede haber excelentes materiales didácticos digitales en soportes poco útiles, como por ejemplo un CDRom o DVD para usuarios con *netbooks* (ordenadores sin lector de CD). Algunos materiales precisan de unos requisitos previos en el ordenador del usuario, como una configuración mínima del sistema o un navegador determinado. También hay materiales que requieren de acceso a Internet para ser utilizados, limitando de este modo su uso en situaciones donde el usuario no pueda contar con él. Es importante tener en cuenta cómo está organizada la información en el material, si sigue una secuenciación lógica y estructurada y si las funcionalidades de los menús son lo suficientemente claras. El grado de interactividad debe ser adecuado y no provocar distracciones en el usuario.
- Aspectos pedagógicos: La identificación de los usuarios potenciales, así como de sus características psicopedagógicas iniciales y sus posteriores progresos deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un material didáctico digital y por tanto su adaptación y adecuación al alumno es un aspecto fundamental en su evaluación. La información que contiene el material digital debe estar actualizada y ser correcta, y la calidad del contenido en general debe cumplir con los objetivos propuestos. El enfoque pedagógico debe estar en consonancia con el paradigma educacional actual, evitando la simple repetición y memorización de conceptos y fomentando la iniciativa y el autoaprendizaje del alumno. Un sistema de seguimiento y evaluación orientado al usuario, así como un *feedback* automático y de calidad son requisitos imprescindibles para que el alumno esté motivado para continuar con su proceso formativo.

En la siguiente tabla podemos ver resumidas las características que un buen material didáctico digital debe comprender, clasificadas según los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la evaluación:

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
FUNCIONALES	Facilidad de uso, facilidad de acceso e instalación, incluye o no material complementario, versatilidad, autonomía, asistencia online, eficacia didáctica
TÉCNICOS	Idoneidad del soporte, requisitos técnicos, diseño e interactividad
PEDAGÓGICOS	Adaptación y adecuación a los usuarios, calidad del contenido/servicio, enfoque pedagógico, evaluación y tutorización, cumplimiento de objetivos, motivación

Tabla 3: Aspectos fundamentales para la evaluación de material didáctico digital

4.4.4. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE ERRORES EN LA ELAO

La multidisciplinariedad de la ELAO, disciplina que se encuentra en la convergencia de la Didáctica de Lenguas Extranjeras, la Lingüística Aplicada y la Tecnología Instructiva entre otras, nos obliga a presentar un nuevo campo imprescindible para comprender el análisis y tratamiento del error en la enseñanza asistida por ordenador. Este campo es el Procesamiento del Lenguaje Natural (en adelante PLN), rama de la Inteligencia Artificial que podemos definir como el análisis del lenguaje humano (natural) a través de un ordenador, por ejemplo, el análisis de un texto escrito para identificar las formas gramaticales utilizadas (Richards y Schmidt, 2010).

Es evidente que para analizar un posible error en una frase producida por un hablante no nativo de una lengua, el ordenador deberá analizar en primer lugar esa frase, y para ello utilizará técnicas propias del PLN. L'Haire y Faltin (2003: 481) establecen así la relación entre el PLN y el reconocimiento y tratamiento de errores en la ELAO:

Computer assisted language learning (CALL) is a field in high demand of natural language processing (NLP) tools. [...] [T]he need in CALL for error diagnosis and for both intelligent and real-time feedback is great. Reliable error diagnosis systems would allow users/authors to overcome the limitations of multiple choice questions and fill-in-the-blanks types of exercises and to present the more communicative tasks to learners.

Estos autores se refieren de este modo al análisis de errores no sólo en ejercicios sencillos que requieren del usuario introducir una palabra o clicar en una imagen, sino en producciones escritas o habladas del usuario en una L2, como pueden ser un texto (una carta, una historia) o un diálogo en un ejercicio de *role play*, donde los alumnos deben interpretar un determinado

papel en un contexto (por ejemplo, un dependiente y un cliente en una tienda). Este tipo de actividades permiten al alumno/usuario desarrollar sus destrezas lingüísticas productivas (escritura y expresión oral), además de las receptivas (lectura y comprensión auditiva).

Las técnicas del PLN que, incorporadas a los programas de ELAO, hicieron posible la inclusión de este tipo de actividades educativas, dieron paso a la Enseñanza de Lenguas Inteligente Asistida por Ordenador o *ICALL* en inglés (*Intelligent Computer-Assisted Language Learning*), y a los Sistemas Tutoriales Inteligentes (STI).

Un STI es un programa informático para la enseñanza asistida por ordenador que interactúa de forma inteligente con el usuario. Su misión es facilitar los procesos de aprendizaje personalizados. Los STI pueden comportarse como un experto, puesto que son capaces de diagnosticar la situación en la que se encuentra el usuario y, de acuerdo con ella, ofrecerle una solución que le permita progresar en el aprendizaje (Ferreira, 2007; Meurers, 2009). Este tipo de programas informáticos supusieron un avance muy importante en el campo del *feedback* correctivo en la ELAO inteligente, que fue la adaptación del *feedback* a cada usuario.

Centrándonos en la detección de errores en CALL existen básicamente tres formas en las que un ordenador reconoce un error lingüístico. Estos sistemas y herramientas son: (1) emparejamiento de formas o *pattern matching* (Yoshii y Milne, 1995) que consiste en emparejar patrones de enunciados de un hablante de L2 con una lista de respuestas esperadas y grabadas previamente en el programa, (2) analizador automático o *parser* (Holland et. al, 1993), que nos dice si una frase es gramatical o no, y (3) sistema híbrido, que combina elementos de las dos herramientas anteriores.

4.4.5. FEEDBACK EN LA ELAO

En los inicios de la ELAO (recordemos la ELAO restringida de Bax) el *feedback* que los programas informáticos de enseñanza ofrecían se limitaba a un simple “correcto/incorrecto”. Como podemos suponer, este tipo de *feedback* correctivo puede ser útil hasta cierto límite (Tschihold, 2003), pero no es suficiente, especialmente en niveles superiores de aprendizaje de lenguas.

Kreindler (1998) propone un *feedback* más flexible, que puede ir desde una técnica para dar pistas que guíen al estudiante hasta la respuesta correcta, a la proporción de recursos online y multimedia (diccionarios, tesauros, gramáticas, etc.) que ayuden al estudiante a comprender

su error y subsanarlo. Esta autora presenta también una serie de criterios que hay que seguir para conseguir un *feedback* de calidad en ELAO:

- Centrarse en el contenido y el significado.
- Priorizar el aprendizaje frente a la evaluación.
- Ser comunicativo y cercano en la interacción con el estudiante.
- Provocar la implicación del alumno.
- Promover las habilidades cognitivas (por ejemplo, la inferencia).
- Proporcionar un enriquecimiento cultural, más allá del lingüístico.
- Debe ser individualizado, puesto que no todos los estudiantes necesitan el mismo *feedback*.
- Debe ser sencillo, claro y económico, evitando los comentarios superfluos.

Antes de comentar los estudios que se han realizado ya en relación con el tema de este trabajo de investigación, retomamos la clasificación tipológica realizada por Lyster y Ranta (1997) con sus correspondientes homólogos en la ELAO:

Tipos de <i>feedback</i>	
Enseñanza de lenguas	Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador
Corrección explícita	Respuesta correcta
Reformulación	Respuesta correcta
Petición de aclaración	¡Inténtalo de nuevo!
Claves metalingüísticas	Explicación del tipo de error (gramática, vocabulario, pronunciación)
Elicitación	Señalar el error
Repetición	Señalar el error

Tabla 4: Tipología de FC en diferentes tipos de enseñanza

Partiendo de esta tipología comentamos a continuación varios estudios de investigación enfocados a demostrar la efectividad de los diferentes tipos de *feedback* en la ELAO.

Nagata y Swisher (1995) realizaron un estudio cuasi-experimental comparando la efectividad de un *feedback* “tradicional” (del tipo “Respuesta correcta” o “Señalar el error”) frente a un *feedback* “inteligente” (del tipo “Explicación del tipo de error”) en una tarea de expresión escrita, en la que un grupo de estudiantes cuya lengua nativa era el inglés debía responder a una frase en japonés producida por un interlocutor imaginario. El aspecto gramatical que se

trataba en la tarea era la voz pasiva en japonés. Estos investigadores comprobaron que el *feedback* inteligente es más efectivo que el tradicional para este tipo de tarea comunicativa y concluyeron que el *feedback* inteligente es beneficioso para el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia gramatical de los estudiantes en el uso de estructuras complejas. Añadieron también que el *feedback* tradicional resultó en una continua repetición del mismo error, puesto que debido a la falta de una explicación significativa sobre el error que los estudiantes habían cometido, estos no entendían por qué sus respuestas eran incorrectas.

En un estudio de seguimiento realizado por uno de los autores anteriores (Nagata, 1997), se comprobó la efectividad de dos tipos de *feedback* diferentes, deductivo e inductivo, en la adquisición de partículas gramaticales para el uso de la voz pasiva en japonés. El *feedback* deductivo consistía en la presentación del error acompañado de una explicación de la regla gramatical pertinente. El inductivo presentaba el error, pero acompañado únicamente de ejemplos correctos que mostraban el uso de esa regla gramatical. El resultado de este estudio fue similar al del estudio anterior, demostrándose que el *feedback* metalingüístico (en este caso el deductivo) es más efectivo a la hora de aprender estructuras gramaticales complejas, como el uso de la voz pasiva en el estudio de 1993.

Las estrategias efectivas del *feedback* correctivo en los STI ha sido un tema ampliamente analizado por Ferreira (2006; 2007). Los STI, como vimos en el apartado anterior, utilizan técnicas del PLN para analizar las entradas en lenguaje natural de los estudiantes. Uno de los objetivos de estos programas es proporcionar un *feedback* más flexible y personalizado, y para ello, han manejado las estrategias más sofisticadas de *feedback*, como las claves metalingüísticas y los “informes de errores”, basados en el análisis de errores (Ferreira, 2007). Sin embargo, estas estrategias siguen estando lejos de la realidad de la interacción entre un profesor y un alumno, y carecen de la fluidez de comunicación que se da en el contexto del aula de idiomas.

Ferreira (2007) llevó a cabo un estudio de investigación sobre las estrategias efectivas de *feedback* correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. Para el estudio participaron dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera, que recibieron dos tipos de estrategias de *feedback* correctivo: (1) claves metalingüísticas y elicitaciones, y (2) repetición del error y corrección explícita. Pese a la brevedad del período de investigación práctica, correspondiente a 3 semanas, y a la cantidad pequeña de sujetos (24), la investigación de esta autora sugiere que los estudiantes de nivel intermedio y avanzado fueron

ayudados significativamente en su aprendizaje por las estrategias del grupo (1). Demostró también que los ejercicios corregidos con *feedback* del grupo (1) condujeron a los alumnos a la auto-reparación de sus errores, mientras que en las estrategias del grupo (2) es el “tutor inteligente” quien repara los errores de los estudiantes. Las investigaciones en adquisición de segundas lenguas sobre la reparación de errores han demostrado que la auto-reparación en el proceso de aprendizaje de una lengua es más beneficiosa que la reparación del profesor, y que, además conduce a la adquisición, siendo menos probable que produzca una reacción afectiva negativa (van Lier, 1998 citado por Ferreira, 2007)

Sanz (2004) investigó también el papel del *feedback* correctivo explícito (claves metalingüísticas) e implícito (respuesta correcta o inténtalo de nuevo) y su efectividad. Sin embargo, y a diferencia de otros investigadores (Nagata 1995, 1997), los resultados de esta investigación no mostraron una diferencia relevante entre el grupo de estudiantes que recibió *feedback* explícito y el que recibió *feedback* implícito. Esta autora relacionó esta similitud entre los grupos y la diferencia de los resultados con los de anteriores investigaciones, con el tipo de tareas realizadas por los estudiantes y la metodología pedagógica que sustentan los programas de ELAO. Según Sanz, los programas utilizados en otros estudios de investigación similares no estaban basados en una base teórica adecuada de adquisición de segundas lenguas, y por ello, los alumnos que utilizaban dichos programas necesitaban un tipo de *feedback* explícito para garantizar el éxito en el aprendizaje de ciertas reglas gramaticales.

En conclusión, podemos afirmar que no hay un criterio común entre los investigadores en el área del *feedback* correctivo en la ELAO, basándonos en los resultados analizados de investigaciones similares. Principalmente, las investigaciones a las que hemos hecho referencia en este apartado, están enfocadas a analizar la efectividad de diferentes estrategias de *feedback* correctivo. Como hemos visto, varias de ellas (Nagata, 1995, 1997; Ferreira, 2007) coinciden en que un *feedback* metalingüístico es el más eficaz, especialmente para la adquisición de estructuras gramaticales complejas. Sin embargo, Sanz (2004), en un estudio similar al de los anteriores autores, concluyó que las claves metalingüísticas no habían conseguido que los resultados de los alumnos mejorasen con respecto a los resultados de los alumnos que habían recibido un *feedback* más tradicional y menos valorado, en general, por los expertos en esta línea de investigación.

La falta de criterio común que comentamos puede deberse al número de variables de las que depende su efectividad en la corrección de errores. El estadio de aprendizaje de cada

estudiante, sus particularidades individuales o los diferentes aspectos lingüísticos a tratar en una corrección, son algunas de estas variables. Por ejemplo, un tipo de *feedback* puede resultar beneficioso para un estudiante de nivel básico, mientras que ese mismo *feedback* resultará insuficiente para un estudiante de nivel intermedio, que ha desarrollado más sus competencias lingüísticas en el idioma, y es capaz de analizar la causa de su error y subsanarlo si la entiende.

5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo del trabajo de investigación incluye:

- proceso de recogida de datos (explicación y herramientas utilizadas)
- análisis de datos (tabulación de datos y análisis de resultados)
- conclusiones previas (conclusiones de resultados obtenidos de cada herramienta que conducirán a las conclusiones generales)

El objetivo principal de la investigación es evaluar el *feedback* correctivo del material didáctico online que utilizan los alumnos de la investigadora. Para ello procedemos a un análisis de ese *feedback* desde el punto de vista del profesor, utilizando una versión demo del mismo material que utilizan los alumnos. Después de este análisis pasamos a la evaluación del *feedback* mediante una rúbrica con la finalidad de tabular los datos de manera objetiva.

Puesto que los alumnos son parte indispensable de esta investigación, no sólo porque son los que interactúan con el material didáctico, sino porque son ellos los que despiertan el interés investigador de la profesora, se les proporciona un cuestionario de evaluación del material didáctico para que puedan expresar sus opiniones, quejas y sugerencias sobre el mismo.

Con el análisis de los resultados de la rúbrica evaluativa, el análisis del material y el cuestionario, se ha procedido a una triangulación de datos para comparar los resultados y obtener las conclusiones que permiten refutar o confirmar la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

A manera de introducción y antes de analizar los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos, consideramos conveniente hacer una descripción del material didáctico online, *Burlington English Everyday English 3*, del que vamos a hablar en adelante en este trabajo. Su estructura general se divide en las siguientes secciones:

1. Módulo (*Module*): El contenido de cada curso se divide en módulos. El nivel B1 contiene doce módulos.
2. Situación (*Situation*): Cada módulo contiene cinco situaciones, cada una de ellas con una estructura similar. Las cuatro primeras se dividen en dos partes, A (*Listen and Speak*) y B (*Read and Write*), según las destrezas lingüísticas a practicar. En la parte A se trabajan las destrezas orales (comprensión y expresión oral) y contiene cuatro apartados diferentes:

- Diapositivas (*Slideshow*): Diálogos entre personajes que presentan el tema y el vocabulario que se va a practicar en esa situación.
- Vocabulario (*Words*): Presenta el vocabulario nuevo en forma de lista y el alumno debe practicar la pronunciación de cada una.
- Diálogo (*Dialogue*): El alumno puede representar el papel de uno de los personajes en un diálogo y leer sus líneas para practicar la expresión oral.
- Comprobación (*Check*): Contiene ejercicios prácticos (diálogos, vocabulario, etc.)

En la parte B se trabajan las destrezas escritas (comprensión y expresión escrita) y contiene tres apartados diferentes:

- Gramática (*Grammar*): Contiene explicaciones sobre reglas gramaticales y ejercicios prácticos.
- Ortografía (*Spelling*): Ejercicios prácticos de ortografía.
- Lectura (*Reading*): Contiene un texto sobre un tema relacionado con el tema de la situación y unas preguntas sobre el mismo.

La situación cinco es diferente a las anteriores y se centra en el repaso (*Review*) de lo aprendido en las cuatro primeras. Tiene cuatro apartados:

- Tareas (*Task 1 & 2*): Contiene actividades de repaso de la situación (*listening*, rellenar espacios en blanco, etc.)
- Crear (*Create*): Ofrece un diálogo incompleto entre los personajes de la situación para que el alumno pueda completarlo seleccionando el audio y los textos correctos.
- Chat (*Chat*): Ofrece la posibilidad de responder a preguntas dentro de una conversación entre dos personajes.
- Juegos (*Game*): Ofrece diferentes juegos para practicar lo aprendido de una manera divertida.

3. Otras secciones en la parte inferior del menú principal:

- ¿Cómo...? (*How to...?*): Lista de todas las expresiones funcionales presentadas en el curso, ordenadas alfabéticamente y con su correspondiente traducción al español.
- Listado de palabras (*Wordlist*): Vocabulario de todos los módulos del curso con su traducción al español.

- Gramática (*Grammar*): Apartado con todas las reglas y contenidos gramaticales presentados en el curso, con links directos a cada módulo y situación a la que pertenecen.

Progreso (*Progress*): Sección donde se van acumulando los resultados de los ejercicios de cada alumno con el fin de que cada uno pueda seguir su evolución en el aprendizaje. El alumno puede ver el trabajo que lleva realizado sobre diferentes aspectos como pronunciación, comprensión, gramática, tiempo empleado en el estudio, etc.

The screenshot shows the BurlingtonEnglish.com website. At the top, there's a logo for BurlingtonEnglish.com and a UNED Idiomas logo. The main heading is 'EVERYDAY ENGLISH 3'. Below this, there are three main sections:

- MODULE**: A list of 12 modules. Module 4, 'DESCRIBING PAST EXPERIENCES', is highlighted in orange.
- MODULE 4 DESCRIBING PAST EXPERIENCES**: A central section featuring a photograph of a man and a woman sitting at a table with a laptop and a bowl of fruit.
- SITUATION**: A list of five situations for Module 4:
 - WHILE I WAS SHOPPING ... (A. Listen and Speak, B. Read and Write)
 - WHILE I WAS WALKING ... (A. Listen and Speak, B. Read and Write)
 - WHILE I WAS WORKING ... (A. Listen and Speak, B. Read and Write)
 - WHILE I WAS AT A PARTY ... (A. Listen and Speak, B. Read and Write)
 - REVIEW (Review Module 4)

At the bottom, there is a navigation bar with buttons for 'HOW TO...', 'WORDLIST', 'GRAMMAR', 'PROGRESS', and 'LAST SITUATION'.

Figura 3: Material didáctico online

5.1. CUESTIONARIO

El primer instrumento utilizado en la recogida de información para este trabajo de investigación es el cuestionario. El objetivo principal que se buscaba alcanzar con la realización de este cuestionario por parte de los alumnos, es recopilar de forma sistemática y con rigor, sus opiniones, quejas y sugerencias sobre el tema a tratar en este trabajo. Este objetivo general se puede dividir en dos objetivos específicos:

- Conocer la opinión de los alumnos sobre las correcciones que reciben del programa online.
- Saber qué aspectos mejorarían de las correcciones que reciben, para conocer qué esperan ellos del programa.

El cuestionario, denominado “Encuesta valoración material didáctico online”, consta de 10 preguntas obligatorias distribuidas según su tipología:

- 5 preguntas de escala de intensidad en las que el estudiante debe valorar de 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo) diferentes características del material didáctico. Las escalas de intensidad o de apreciación son un tipo de escala de actitud que estructura las opiniones bajo formas de respuesta en abanico, según la evolución o grados de un *continuum* de actitud (Murillo, 2006).
- 2 abiertas en las que el estudiante puede responder y razonar su respuesta por escrito. Las preguntas abiertas dejan completa libertad de respuesta.
- 3 cerradas mixtas, que son preguntas cerradas dicotómicas con una opción añadida abierta.

La herramienta utilizada para elaborar el cuestionario es la aplicación “Formulario” que ofrece *Google Docs*, y que forma parte de los servicios que las cuentas de correo electrónico de la compañía *Google* tienen a disposición de sus usuarios de manera gratuita. Esta aplicación permite crear formularios de manera personalizada y recopilar los datos de manera sencilla. El formulario o cuestionario que podemos crear está automáticamente asociado a una hoja de cálculo que recoge las respuestas de todos los participantes. Una vez recogidas todas las respuestas podemos disponer de los resultados en porcentajes, en números y en gráficos.

Antes de pasar al análisis de datos y resultados, la autora considera conveniente señalar que la brevedad y sencillez del cuestionario es, en parte, debida a los objetivos específicos que se buscan alcanzar con él. Estos dos objetivos, claros y definidos, pretenden recoger de manera general las opiniones de los alumnos, para que sirvan de punto de partida de la investigación, pero no intervienen en el tema principal de la misma, la evaluación del *feedback* correctivo del material didáctico online, que es misión de la investigadora/profesora. Por esta razón, no se considera necesario requerir más de los alumnos.

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras la tabulación de las respuestas, clasificándolos según el tipo de pregunta:

1. Preguntas de Escala de Intensidad (de 1 a 5):



Figura 4: Pregunta nº 1 – Adecuación del material

Del gráfico obtenido se desprende que en general los alumnos consideran adecuado a sus necesidades el material online utilizado durante el curso (un 47,4% lo considera “algo adecuado”), aunque no están excesivamente satisfechos, puesto que sólo un 5,3% lo considera “muy adecuado”. Un porcentaje significativo, el 36,8% no tiene una opinión clara sobre el grado de adecuación a sus necesidades. Esto puede deberse a que algunas características del material les satisfacen y otras no, o porque no estén habituados a este tipo de metodología de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Por último, vemos que tan sólo un 5,2% considera el material “muy inadecuado” y otro 5,2% lo considera “algo inadecuado”. Entendemos que las necesidades de estos alumnos de algún modo no se han visto satisfechas con el material utilizado, quizá porque tuviesen una concepción diferente de la metodología del programa.

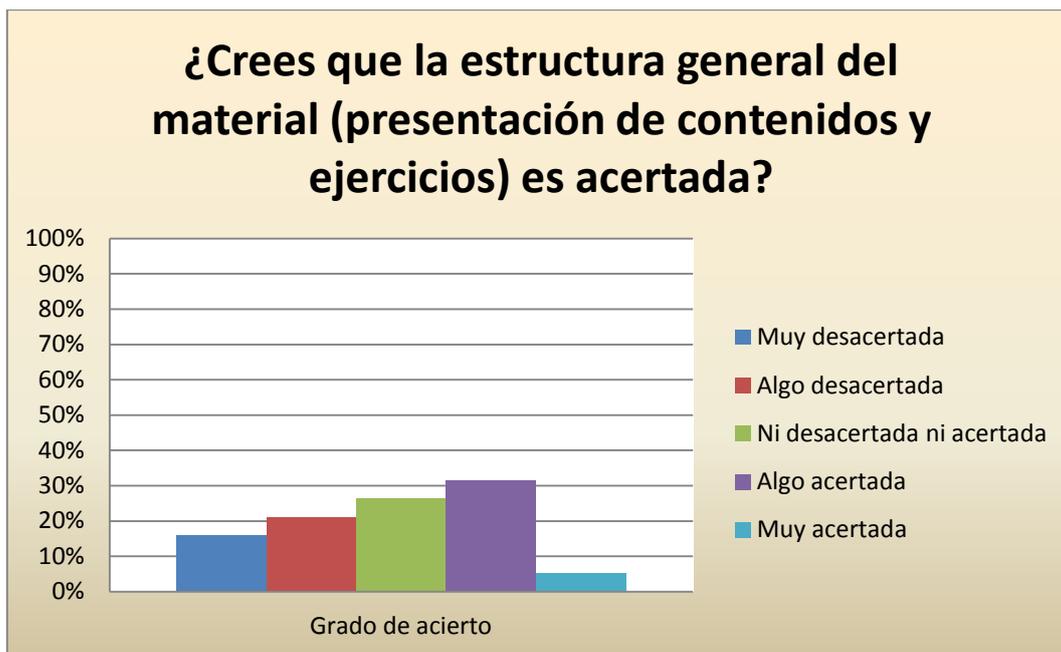


Figura 5: Pregunta n° 2 – Estructura del material

De los resultados obtenidos con esta pregunta podemos observar que un porcentaje significativo considera que está satisfecho con la estructura general del material (un 31,6% la consideran “algo acertada”), aunque no excesivamente (un 5,3% la consideran “muy acertada”). También podemos ver cómo un 26,3% de los encuestados no tienen un criterio definido sobre esta cuestión, probablemente porque no la hayan tenido demasiado en cuenta a la hora de utilizar el material, o porque no les haya supuesto ningún obstáculo a la hora de estudiar con él. Extraemos del gráfico también que un porcentaje cercano al anterior (21,1%) no está realmente satisfecho con la estructura del material, considerándolo “algo desacertado” y que un 15,8% lo considera “muy desacertado”. Esto puede deberse a que algunos alumnos estén acostumbrados a los libros de texto convencionales y encuentren ciertas dificultades para familiarizarse con un tipo de material didáctico online. También puede influir el estilo de aprendizaje de cada alumno.

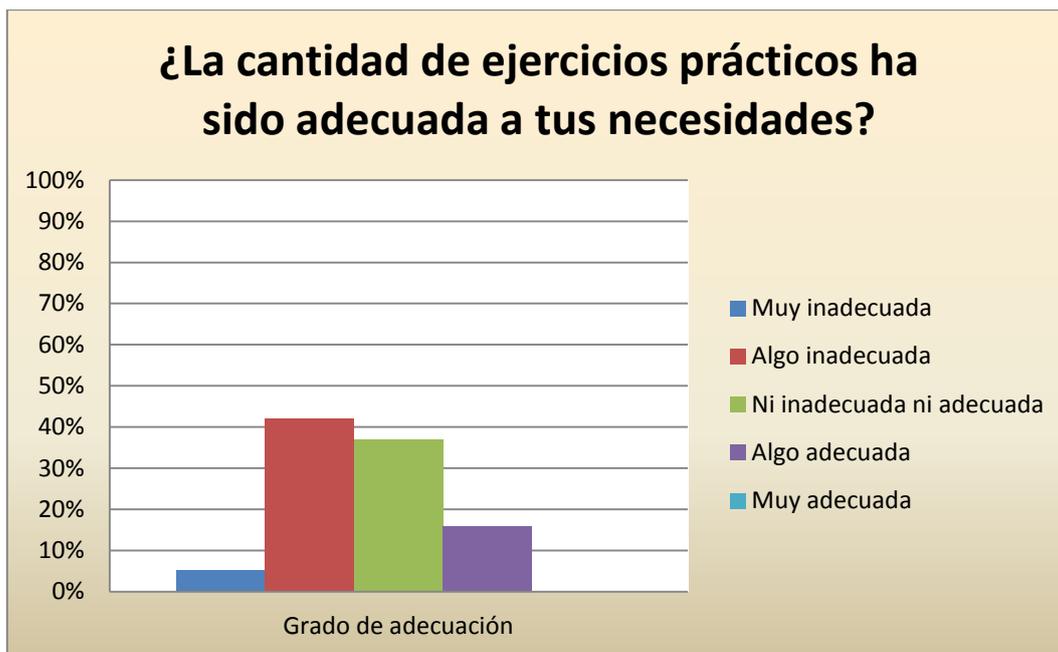


Figura 6: Pregunta n° 3 – Cantidad de ejercicios

En esta pregunta puede apreciarse que una parte significativa de los alumnos encuestados no está satisfecha con la cantidad de ejercicios que el material ofrece (un 42,1% la considera “algo inadecuada”, y un 5,3% la considera “muy inadecuada”). Entendemos por lo tanto que estos alumnos creen que hubiesen necesitado una cantidad mayor de ejercicios prácticos para aumentar su seguridad y confianza a la hora de adquirir nuevo vocabulario, reglas gramaticales, sonidos, etc. Un porcentaje importante tiene una opinión poco definida al respecto (un 36,8% la considera “ni inadecuada ni adecuada”) quizá porque no considere la cantidad de ejercicios un factor importante en su aprendizaje y considere justo el número de ellos que ofrece el material. Por último, un 15,8% sí está satisfecho con la cantidad de ejercicios, aunque no en exceso (ningún alumno ha contestado “muy adecuada”), lo que nos lleva a deducir que hubiesen necesitado más o menos ejercicios para desarrollar alguna destreza lingüística en particular, pero no todas.

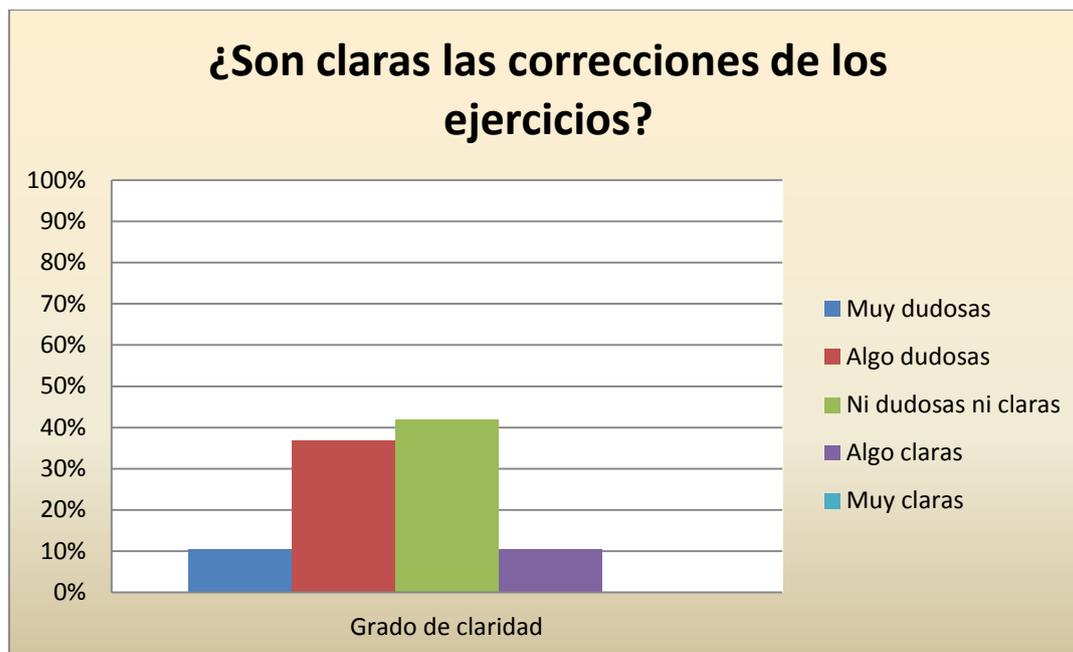


Figura 7: Pregunta n° 4 – Claridad en la corrección

Los resultados obtenidos de esta pregunta muestran que hay un porcentaje significativo de alumnos que encuentran poco claras las correcciones de los ejercicios del material didáctico, en concreto un 37% las considera “algo dudosas” y un 11% “muy dudosas”. Un alto porcentaje no tiene una opinión clara al respecto (un 42% las considera “ni dudosas ni claras”). Esto puede significar que estos alumnos contestaron con poco interés a esta pregunta o que algunas correcciones les parecieron más claras que otras. Un 11% consideran las correcciones “algo claras” y muestran estar satisfechos con este aspecto del material. Esta pregunta está estrechamente relacionada con la siguiente (“En general, ¿te das cuenta fácilmente del error que has cometido?”), y podemos ver que los resultados son parecidos. Sin embargo, en esta pregunta es significativamente mayor el porcentaje de alumnos que no están muy satisfechos con la claridad de las correcciones que el porcentaje de alumnos que tiene dificultades para darse cuenta del error que han cometido, lo que parece algo contradictorio y podemos interpretar como falta de concentración a la hora de responder al cuestionario o falta de interés por el tema.



Figura 8: Pregunta n° 5 – Reconocimiento de errores

Del mismo modo, en el siguiente y último gráfico observamos nuevamente un porcentaje alto de respuesta intermedia (un 53% contestaron que notaban sus errores “ni con dificultad ni con facilidad”), que demuestra que esos alumnos no contestaron con demasiado interés a esta pregunta o que no tienen un criterio claro al respecto. También puede significar, como podremos ver en las siguientes preguntas, que reconocen con mayor facilidad cierto tipo de errores (por ejemplo, los de vocabulario o los de gramática) que otros (los de pronunciación). Un 21% reconocen “con cierta facilidad” los errores que ha cometido y un 5% lo hacen “con mucha facilidad”. Por otro lado, un 16% contestaron que se daban cuenta de sus errores “con cierta dificultad”, y un 5% “con mucha dificultad”. Esto puede deberse, en parte, a que puede ser complicado darse cuenta del tipo de error (léxico, gramatical, sintáctico) cuando la corrección se limita a un “incorrecto” o a sustituir la palabra incorrecta por la correcta, sin explicar el por qué del error.

2. Preguntas cerradas mixtas:

Contamos con tres preguntas cerradas mixtas en el cuestionario, que ofrecen al alumno una alternativa abierta además de las opciones dicotómicas. Al ofrecer una alternativa abierta, podemos dar la opción al alumno de ir más allá en su postura.

La primera pregunta mixta que se realiza en el cuestionario es la siguiente: “Las correcciones de los ejercicios de gramática son: () suficientes, () insuficientes, () otro”. En la tercera opción, “otro”, hay un espacio en blanco para que el alumno que lo desee pueda utilizar otro

calificativo más próximo a su opinión que los que el cuestionario ofrece. Se sigue el mismo procedimiento para las dos preguntas siguientes. Las opiniones al respecto se encuentran bastante equilibradas: un 42% respondió que las correcciones de gramática les parecen suficientes, mientras que otro 42% opina que son insuficientes. El 16% restante eligió la opción abierta y respondió que las correcciones de los ejercicios de gramática son “estrictas”, “escasas” y “poco claras”. La respuesta “estrictas” puede referirse, como veremos en respuestas posteriores, a errores tipológicos del alumno que el programa reconoce como error lingüístico, por ejemplo, la elección del signo equivocado del teclado del ordenador para insertar un apóstrofo o la omisión de un punto final en un ejercicio del tipo rellenar espacios en blanco cuando la palabra que hay que rellenar se encuentra al final de una frase.

La segunda pregunta mixta que encontramos en el cuestionario es: “Las correcciones de los ejercicios orales (grabación de voz, repetición de palabras, etc.) son: () suficientes, () insuficientes, () otro”. Un notable porcentaje (84%), 16 alumnos de los 19 encuestados, opinan que estas correcciones son insuficientes. Por otro lado, un 10% considera que son suficientes, y un 6% califica estas correcciones como “malas”. Como podemos comprobar, existe una gran diferencia entre la opinión de los alumnos sobre las correcciones de los ejercicios de gramática y las de los ejercicios de voz. Entendemos que los alumnos aceptan de mejor grado las correcciones gramaticales, quizá porque estén más acostumbrados a ellas y al tipo de ejercicio de práctica de este aspecto (rellenar espacios, opción múltiple, etc.), que las correcciones de expresión oral, que pueden llegar a ser muy frustrantes, cuando como medida de corrección, únicamente exigen la repetición de la palabra una y otra vez hasta alcanzar la forma correcta. El factor tecnológico también interviene en este aspecto, puesto que los posibles problemas de conexión del micrófono, el ruido de fondo o el tono inadecuado de voz del usuario pueden causar un mal funcionamiento del sistema de reconocimiento de voz del programa.

La última pregunta mixta de este cuestionario contiene una dicotomía diferente (sí/no), además de la opción abierta, que sigue siendo la misma que en las preguntas anteriores. Como medida aclaratoria, en esta pregunta se pide al alumno que, de elegir las opciones () no, u () otro, explique por qué. A la pregunta: “¿Recomendarías este material online?”, una mayoría significativa de alumnos, el 74%, sí recomendaría el material, mientras que el 26% no lo haría. Los cinco alumnos que eligieron esta última opción, alegaron causas diferentes, relacionadas con el contenido (“Viene muy poca gramática en el material online”, “Es un material muy poco estructurado para ser un material de una enseñanza online y falta

adentrarse más en la conversación y en la explicación de las correcciones”), aspectos técnicos (“Porque siempre necesitas internet, y porque el micrófono no funciona adecuadamente y te hace perder mucho tiempo”) y otros aspectos generales (“Es caro para lo que ofrece”, “Necesita una mejora, hay material en la web mejor”). En este caso, ningún alumno ha optado por la opción abierta para especificar, por ejemplo, a qué tipo de alumno se lo recomendaría.

3. Preguntas abiertas

Con el objetivo de proporcionar un espacio donde los alumnos tengan la oportunidad de expresar sus opiniones abiertamente y sin constricciones de ningún tipo, se incluyen dos preguntas abiertas en el cuestionario de evaluación del material didáctico online. Ambas preguntas están relacionadas con las futuras mejoras en diversos aspectos del material, que los alumnos sugerirían, basándose en su experiencia individual durante el curso.

La primera pregunta “¿Mejorarías algún aspecto de la forma de corregir del material online?”, es central para el tema de investigación de este trabajo, y surge de la identificación por parte de la profesora/investigadora de una queja común entre los alumnos que acudían regularmente a clase, relacionada con el *feedback* correctivo que recibían del material online al realizar los ejercicios. La totalidad de alumnos encuestados contestaron que sí mejorarían algún aspecto de la forma de corregir:

- Un 37% mejoraría aspectos en las correcciones de los ejercicios de *listening* y pronunciación, ya que afirma no recibir ningún tipo de corrección escrita u oral elaborada, sino un porcentaje de valoración de su ejercicio. Otros aspectos relacionados mejorables que destacan son los “fallos” en la recepción de voz con el micrófono.
- El 31% cree que debería acompañar al error una breve explicación o una remisión al apartado de gramática correspondiente, en lugar de la sustitución de la palabra incorrecta por la correcta.
- Un 26% considera que el material es demasiado estricto en cuanto a la puntuación ortográfica a la hora de responder los ejercicios y mejoraría este aspecto. Estos alumnos no consideran adecuado que la omisión de un punto al final de una frase, la elección errónea del tipo de apóstrofo en el teclado, o la introducción de un espacio de más, sean detectadas como errores, puesto que pueden disminuir su porcentaje de aciertos a la hora de evaluar su actuación global.

- El porcentaje restante (4%) considera que el programa debería aceptar respuestas correctas “más abiertas”, y opina que la forma de corregir debería ser más “intuitiva”.

La segunda pregunta abierta es menos específica que la anterior y pretende reunir las opiniones y posibles sugerencias de los alumnos que han utilizado el material online. Los porcentajes correspondientes a la pregunta “¿Mejorarías algún aspecto general del material online?” se presentan a continuación. Conviene destacar que la suma de porcentajes es superior a 100 debido a la diversidad de respuestas por alumno, que en varios casos ha sido superior a una. Número de ejercicios, reconocimiento de voz y diversidad de ejercicios orales son los tres aspectos que han presentado mayores porcentajes entre las mejoras generales que proponen los alumnos:

- Un 37% de alumnos encuestados coincide en que un aspecto general a mejorar sería la cantidad de ejercicios que ofrece el material didáctico online. Estos alumnos creen que debería ofrecer más ejercicios prácticos de gramática, de conversación, y de respuesta de opción múltiple para adaptarse al modelo de examen que tienen que realizar.
- Con respecto al reconocimiento de voz, el 26% cree que podría mejorar, en especial la continua detección de errores como el ruido de fondo, hablar demasiado alto o adelantarse al hablar.
- En relación al último punto, la diversidad de ejercicios orales, un 16% de alumnos cree que los ejercicios orales deberían ser más variados y, por ejemplo, “ofrecer la posibilidad de conversación, no sólo leer textos”.

Otros aspectos generales que los alumnos consideran mejorables son:

- Aspectos técnicos: un 5% valoraría que el material online pudiese utilizarse sin conexión a internet, para conseguir un mayor aprovechamiento del mismo.
- Estructura: un 5% mejoraría la estructura del temario para que fuese “más clara y directa”.
- Explicaciones/correcciones: el 10% de los alumnos cree que las explicaciones ofrecidas por el material online cuando se comente un error son mejorables en cuanto a calidad. El 5% opina que cuando se comete un error de producción oral “...te manda a practicar y no entiendes por qué”.
- Contenidos gramaticales: un 5% considera que los contenidos gramaticales y sus explicaciones correspondientes son escasas.

Finalmente, un 16% de los alumnos encuestados no mejoraría ningún aspecto general del material, a excepción de las mejoras en la forma de corregir los errores.

Realizando una valoración general de las respuestas recogidas en el cuestionario, consideramos que las preguntas abiertas, aunque presentan mayores complicaciones a la hora de tabular los resultados, proporcionan una información muy valiosa sobre las opiniones de los alumnos. Información que, en algunos casos, no coincide con las respuestas a las preguntas cerradas (mixtas y de escala de intensidad), lo que nos lleva a considerar que estas últimas fueron contestadas con un interés menor o que quizá no presentaban todas las opciones posibles para los alumnos. Un ejemplo de esta inconsistencia en los resultados es el siguiente: en las preguntas de escala de intensidad “¿Son claras las correcciones de los ejercicios?” y “En general, ¿te das cuenta fácilmente del error que has cometido?”, una gran parte de los alumnos encuestados, un 42% en la primera y un 53% en la segunda, no muestran un criterio claro. Es posible, no obstante, que en un tipo de ejercicio reconozcan con mayor facilidad un error (por ejemplo, en gramática), que en otro (por ejemplo, ejercicios de expresión oral).

Con respecto a la opinión general de los alumnos sobre el material, encontramos que la mayoría de los alumnos están satisfechos y que lo recomendarían a otras personas. De forma más concreta, y centrándonos en el tema de este trabajo de investigación, la opinión es algo distinta, y encontramos que todos los alumnos encuestados mejorarían al menos un aspecto en la forma de corregir del material. Este hecho puede dar a entender que hay un porcentaje de alumnos que no considera el *feedback* como un factor importante para la valoración global de un material didáctico. Si bien es cierto que la muestra de población escogida es pequeña y no puede responder a la totalidad de usuarios de este *software* didáctico, consideramos que es relevante comprobar que la totalidad de la muestra encuentra mejorable el *feedback* correctivo del mismo.

5.2. ANÁLISIS DEL *FEEDBACK* CORRECTIVO DEL MATERIAL DIDÁCTICO ONLINE

Procedemos a continuación al análisis del *feedback* correctivo del material online, clasificándolo por destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita).

Feedback para la comprensión oral:

Como comentábamos en el resumen general de la estructura del material, la plataforma online ofrece diferentes oportunidades para practicar la comprensión oral, entre ellas: diálogos (escritos y hablados) entre personajes que se pueden escuchar tantas veces cómo se necesite, con la posibilidad de escuchar palabras o frases aisladas (*Slideshow, Words*), audios sin guión con preguntas de respuesta de opción múltiple, verdadero o falso, ordenar diálogos, responder a preguntas con frases cortas y sencillas (*Check, Task 1*), creación de diálogos escogiendo frases habladas entre varias opciones (*Create*), y juegos en los que intervienen breves audios de diferentes maneras (*Game*).

Veamos el *feedback* que recibe un alumno que comete un error en los ejercicios y actividades relacionadas con la comprensión oral. En la siguiente actividad (imagen) el alumno escuchará un diálogo entre dos personas y tendrá que ordenar las imágenes que se le ofrecen para que concuerden con el diálogo. A continuación vemos una imagen de la actividad con el enunciado seguida de una imagen con la actividad realizada (con errores y aciertos):

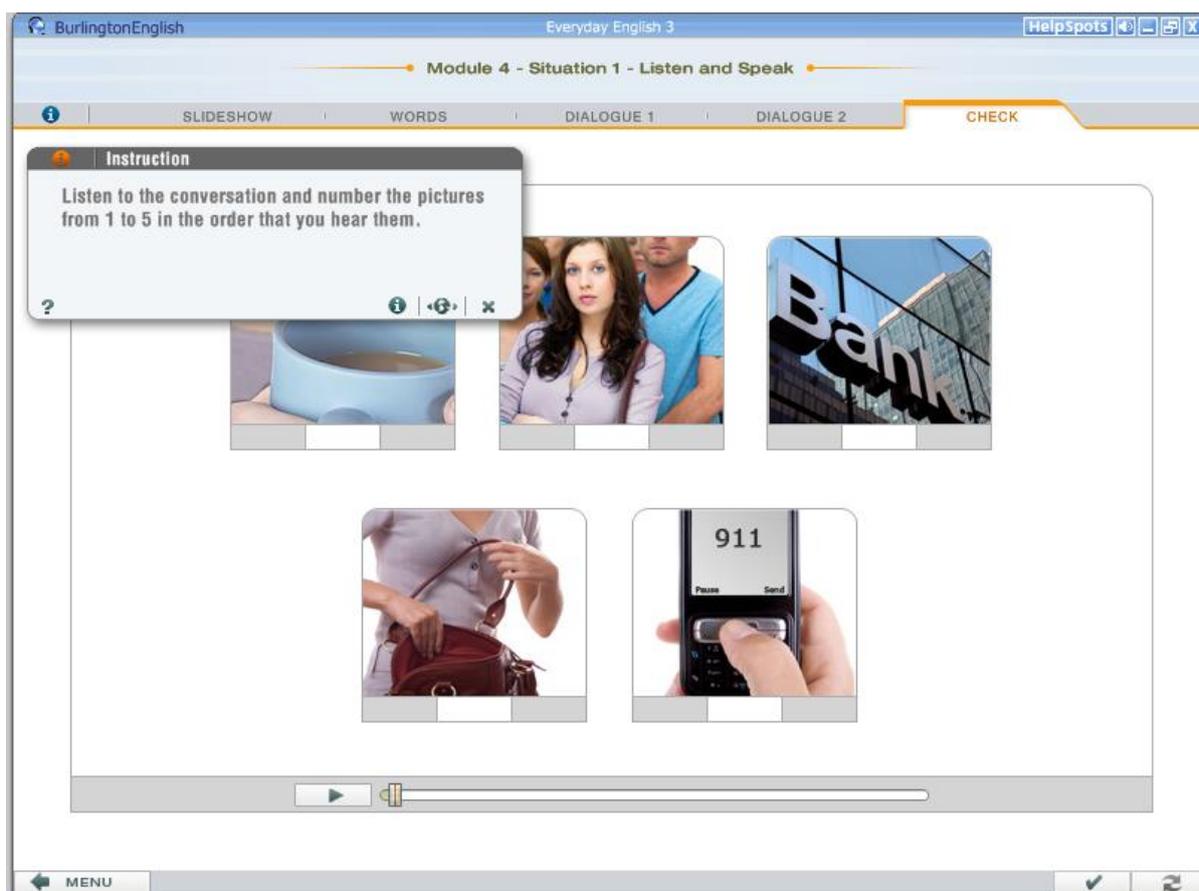


Figura 9: Actividad de comprensión oral

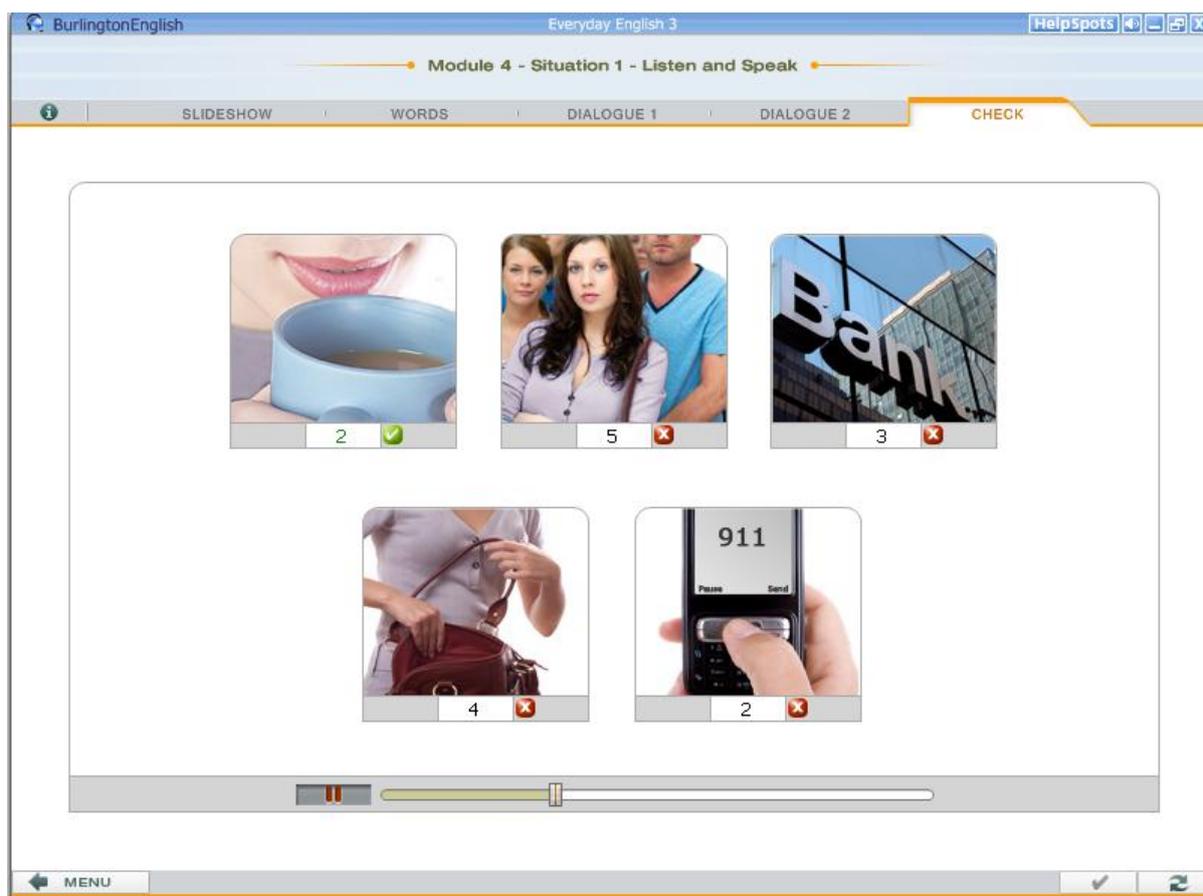


Figura 10: Actividad comprensión oral realizada

El programa indica al alumno cuáles son sus respuestas correctas e incorrectas mediante el uso de unos símbolos (*tick* en color verde para “correcto” y equis en color rojo para “incorrecto”). Haciendo clic en cada símbolo el alumno volverá a escuchar la parte del diálogo que verifica su respuesta (si es correcta) o muestra la correcta.

Podríamos clasificar este tipo de FC como un *feedback* de corrección explícita (Lyster y Ranta, 1997) que muestra si la respuesta es correcta/incorrecta e indica la correcta. La ventaja de este tipo de *feedback* en una actividad como la anterior es que indica al alumno claramente dónde está su error, reproduciendo el extracto del audio que verifica o refuta su respuesta. Desde el punto de vista del alumno, este tipo de *feedback* puede resultar beneficioso en el caso de entender sin dificultades lo que se dice en el extracto. Si el alumno reproduce el extracto donde ha cometido el error y no lo entiende, puede que llegue a un nivel de frustración que le lleve a desanimarse o a bloquearse.

Feedback para la expresión oral:

The screenshot shows the BurlingtonEnglish software interface for 'Everyday English 3'. The current module is 'Module 2 - Situation 1 - Listen and Speak', and the exercise is 'DIALOGUE 1' titled 'TALKING ABOUT MOVING'. The dialogue is as follows:

Mark: (highlighted)

Amy: I know. We live so far from the subway station.

Mark: How do you feel about moving?

Amy: Well, this apartment is so nice and quiet.

Mark: That's true. And the rent here is cheap. But we don't need such a big apartment.

Amy: I don't know, Mark.

Mark: I really think that moving is a good idea. We can look for an apartment that's closer to your cooking school.

Amy: That's a good point. O.K., let's move.

Mark: Do you want me to call a real estate agent?

Amy: Yes, please call.

On the right side, there is a feedback box with the following information:

- Understandability Score: 78%
- Training is recommended
- TRAINING button

The interface also features a 'CHOOSE' button at the bottom center, a 'MENU' button at the bottom left, and a 'SIMULATION' button at the top right. The background shows images of a man (Mark) and a woman (Amy).

Figura 11: Ejercicio expresión oral

En la imagen superior vemos un ejemplo de ejercicio para practicar la expresión oral. El alumno debe elegir un personaje (en este caso Amy) y leer sus líneas como si estuviese dialogando con el otro personaje (Mark). Una vez acabado el ejercicio, el programa evalúa la actuación del alumno y le proporciona una puntuación en forma de porcentaje, como vemos a la derecha en la parte inferior (78%). Si el programa considera que el alumno necesita practicar más la expresión oral, éste es referido a la zona de “entrenamiento” (*Training*, abajo a la derecha). La siguiente imagen muestra cómo es esta sección de la plataforma:

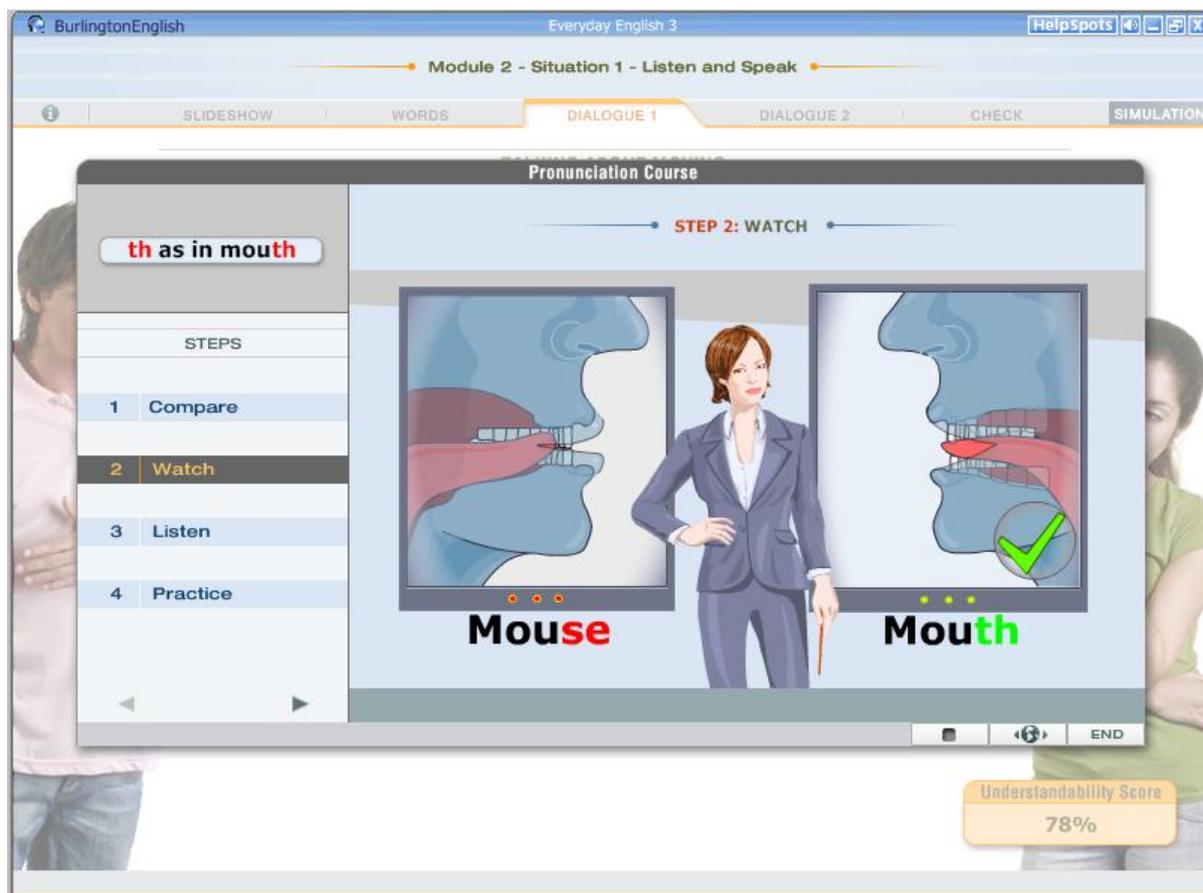


Figura 12: Práctica de expresión oral

Un problema que se le plantea al alumno con este tipo de *feedback* correctivo es la incapacidad para reconocer qué ha hecho bien y qué mal en la grabación del diálogo. Como se puede observar en la figura 12, el único *feedback* que recibe el alumno es una barra de color junto a las frases que ha grabado, que se rellenan según su actuación. Si la barra está completamente coloreada, el alumno entiende que lo ha hecho muy bien, si está completamente vacía, entenderá que lo ha hecho muy mal, pero no sabe a qué se debe su error, si a la pronunciación, a la entonación o a ambas cosas.

El ejercicio de práctica que sugiere el programa tampoco parece claramente justificado, puesto que los aspectos que manda practicar no se encuentran relacionados con el ejercicio realizado anteriormente. En el ejemplo vemos cómo se nos manda practicar la diferencia entre el fonema /θ/ y el fonema /s/. Pese a que la explicación es bastante exhaustiva (forma de colocar la lengua, los labios, etc.), vemos que en las frases que hemos grabado para el ejercicio que han sido puntuadas de forma más baja, el fonema /θ/ aparece únicamente en dos ocasiones.

Feedback para la expresión escrita:

Los ejercicios y actividades que este material online ofrece para desarrollar la expresión escrita son del tipo rellenar espacios en blanco con la/s palabra/s correcta/s (como vemos en la imagen) y ejercicios de opción múltiple pertenecientes a la sección de Gramática (*Grammar 1 & 2*), entre otros. En la sección de ortografía (*Spelling*) se da la posibilidad al alumno de escribir una palabra después de oírla, rellenando espacios en blanco para cada letra.

Vemos a continuación un ejemplo de ejercicio de gramática para practicar el uso de *used to*, ya realizado, con aciertos y errores:

The screenshot shows a web browser window titled 'BurlingtonEnglish' with the page 'Everyday English 3'. The main content is a grammar exercise titled 'USED TO'. At the top, there are tabs for 'GRAMMAR 1', 'GRAMMAR 2', 'SPELLING', and 'READING'. Below the title, there is a table of verbs: wear, sing, read, live, work, perform, speak, go. The exercise consists of several sentences with dropdown menus for verb selection. Correct selections are marked with a green checkmark, and incorrect ones with a red 'X'.

wear	sing	read	live	work	perform	speak	go
When I was a little boy, we <input type="text" value="used to live"/> <input checked="" type="checkbox"/> in a very small apartment.							
We didn't have a lot of money, so I <input type="text" value="use to wear"/> <input checked="" type="checkbox"/> my brothers' old clothes.							
I didn't like that at all.							
My parents didn't know English, so we <input type="text" value="used to sing"/> <input checked="" type="checkbox"/> Spanish at home.							
We didn't watch a lot of TV when I was little.							
We <input type="text" value="used to go"/> <input checked="" type="checkbox"/> to the library every week with my mother.							
I <input type="text" value="use to read"/> <input checked="" type="checkbox"/> three books a week.							
My parents and my brothers sing very well, so we <input type="text" value="used to perfor"/> <input checked="" type="checkbox"/> together.							
When I was 14 years old, I saw a great band singing on stage.							
I wanted to be a singer too. I worked very hard.							
I <input type="text" value="used to work"/> <input checked="" type="checkbox"/> at a supermarket during the week to make money,							
and on the weekends I <input type="text" value="spoke"/> <input checked="" type="checkbox"/> at clubs.							
Today, I'm a singer in a band.							

At the bottom of the interface, there is a 'GRAMMAR RULE' section with a checkmark icon and a refresh icon.

Figura 13: Ejercicio de gramática

El programa indica al alumno los fallos con el símbolo que vimos anteriormente (equis en rojo). Si el alumno hace clic en este símbolo aparecerá la forma correcta. Este tipo de *feedback* correctivo es el mismo que vimos en el ejemplo de ejercicio para la comprensión oral. El alumno dispone de la explicación de la regla gramatical a practicar en el ejercicio en la pestaña naranja que hay en la parte inferior de la pantalla (*Grammar Rule*). Aunque los errores cometidos en este ejercicio son deliberados, si los hubiese cometido en realidad un

alumno, no tendría una explicación clara de por qué sus respuestas son incorrectas. Un recordatorio en cada error de que el objetivo principal de este ejercicio es practicar *used to*, ayudaría a los alumnos a focalizar su atención en el uso de esta expresión y no en otras.

Feedback para la comprensión escrita:

Los ejercicios que aparecen en la sección de Lectura (*Reading*) presentan textos, normalmente relacionados con el tema que se ha dado en la Situación, con preguntas para responder del tipo verdadero/falso y opción múltiple. Estos ejercicios, como otros del mismo tipo que hemos visto anteriormente, ofrecen al alumno la respuesta correcta, con la diferencia de que no marcan en el texto la frase o frases que lo demuestran. Esto puede ser un rasgo positivo, puesto que obligan al alumno a releer el texto y analizar más detenidamente todos los extractos para encontrar su error. Sin embargo, también puede resultar algo frustrante cuando el alumno no entiende el error o no encuentra en el texto la respuesta correcta.

Los ejemplos anteriores, clasificados por destrezas lingüísticas, son tan sólo una pequeña muestra que puede servir para hacernos una idea general del tipo de ejercicios y actividades que están relacionados con cada destreza y del tipo de *feedback* correctivo que proporciona cada uno. Puesto que esta pequeña muestra no puede englobar la totalidad de ejercicios, actividades, y *feedback*, intentaremos hacer un análisis más exhaustivo en las tablas que presentamos a continuación. La primera estará dedicada a las destrezas lingüísticas orales: comprensión y expresión oral. La segunda, a las destrezas lingüísticas escritas: comprensión y expresión escritas.

En la columna *Feedback* Correctivo, indicaremos únicamente el tipo de *feedback* que reciben los alumnos cuando su respuesta es incorrecta, a excepción de los ejercicios para la expresión oral, en los que no hay respuesta correcta o incorrecta, sino que dependen de la actuación del alumno (pronunciación, entonación, etc.)

 COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

EJERCICIO/ACTIVIDAD	FEEDBACK CORRECTIVO
Escuchar diálogos (con texto)	No hay <i>feedback</i>
Escuchar palabras, repetir las y grabarlas.	Barras coloreadas según la actuación del alumno. Puntuación en forma de porcentaje total una vez finalizado el ejercicio.
Elegir un personaje en un diálogo y leer/grabar sus líneas.	Barras coloreadas según la actuación del alumno. Puntuación en forma de porcentaje total una vez finalizado el ejercicio.
Escuchar diálogos y elegir la imagen correcta.	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto.
Escuchar diálogos y elegir respuesta (opción múltiple o dos opciones).	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto.
Escuchar diálogo y ordenar frases según el mismo.	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto.
Escuchar diálogo y responder verdadero o falso.	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto.
Escuchar diálogo y responder con frases completas.	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto y proporciona la frase correcta (escrita).
Escuchar diálogo y relacionar imágenes con nombres.	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto y proporciona la respuesta correcta.
Escuchar diálogo y completar frases.	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto y proporciona la forma correcta (escrita).
Escuchar diálogo/texto y rellenar huecos en blanco.	Incorrecto. Repite el extracto de audio que dice lo correcto y proporciona la palabra correcta (escrita).

Tabla 5: Feedback correctivo Burlington English para comprensión y expresión oral

Como vemos en la Tabla 5, en los ejercicios para practicar la expresión oral que requieren grabación de voz, el *feedback* que se recibe puede resultar algo confuso. El porcentaje de puntuación que recibe el alumno al finalizar el ejercicio es total, para todo el ejercicio, y por lo tanto sólo le quedan las barras coloreadas para medir su actuación en el ejercicio. Por otro lado, la sugerencia del programa que dirige al alumno a la sección de práctica o entrenamiento

de pronunciación no se encuentra estrechamente ligada con el ejercicio realizado y por eso puede resultar confuso para el alumno (“...te manda a practicar y no entiendes por qué.”, comentario extraído del cuestionario del apartado 5.1.).

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA	
EJERCICIO/ACTIVIDAD	<i>FEEDBACK CORRECTIVO</i>
Gramática: ejercicios con respuestas de opción múltiple (dos o varias opciones).	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No hay explicación gramatical del error.
Gramática: escribir la forma correcta (verbo, tiempo verbal, voz, etc.).	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No hay explicación gramatical del error.
Gramática: ordenar palabras para formas frases.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No hay explicación gramatical del error.
Gramática: crear preguntas a partir de respuestas.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No hay explicación gramatical del error.
Gramática: completar preguntas utilizando determinado tiempo verbal.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No hay explicación gramatical del error.
Gramática: relacionar frases.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No hay explicación gramatical del error.
Lectura: texto con preguntas del tipo verdadero o falso.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No indica el extracto del texto que muestra la respuesta correcta.
Lectura: texto con preguntas de opción múltiple.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No indica el extracto del texto que muestra la respuesta correcta.
Lectura: texto con frases sobre el mismo que hay que completar.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No indica el extracto del texto que muestra la respuesta correcta.
Lectura: texto con preguntas a las que se responde insertando una palabra, o un número.	Incorrecto. Proporciona la respuesta correcta. No indica el extracto del texto que muestra la respuesta correcta.

Tabla 6: *Feedback* correctivo *Burlington English* comprensión y expresión escrita

Como podemos ver en la Tabla 6, el tipo de *feedback* correctivo que ofrece la plataforma online para los ejercicios de gramática y las actividades de lectura comprensiva, es de corrección explícita (Lyster y Ranta, 1997). Este tipo de corrección aporta de manera automática la forma correcta, pero debe ser el alumno quien, con las dos formas – correcta e incorrecta- sea capaz de reconocer el error y de comprenderlo. Como vimos en los estudios comentados en el apartado 4.4.5. del marco teórico de este trabajo, para este tipo de ejercicios (expresión escrita, gramática), un tipo de *feedback* metalingüístico puede ser más efectivo.

5.2.1. EJEMPLOS DE FEEDBACK CORRECTIVO DE OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

En este subapartado del análisis del *feedback* correctivo de *Burlington English Everyday English 3*, presentamos dos ejemplos de *feedback* correctivo en otros materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas, con el objetivo de comparar las estrategias utilizadas en uno y otros. En el primer ejemplo, analizamos un tipo de *feedback* correctivo para ejercicios de expresión oral. En el segundo, el *feedback* correctivo pertenece a un ejercicio de gramática.

El Instituto de Tecnologías de la Lengua de la Universidad Carnegie Mellon de Pensilvania (EEUU), creó el *software* interactivo *Fluency* para desarrollar las destrezas orales de estudiantes de inglés como lengua extranjera. En la Figura 14 podemos ver una muestra del tipo de *feedback* correctivo que proporciona este *software* en un ejercicio de grabación de voz similar a los que hemos analizado en *Burlington English Everyday English 3*, la lectura de una frase:

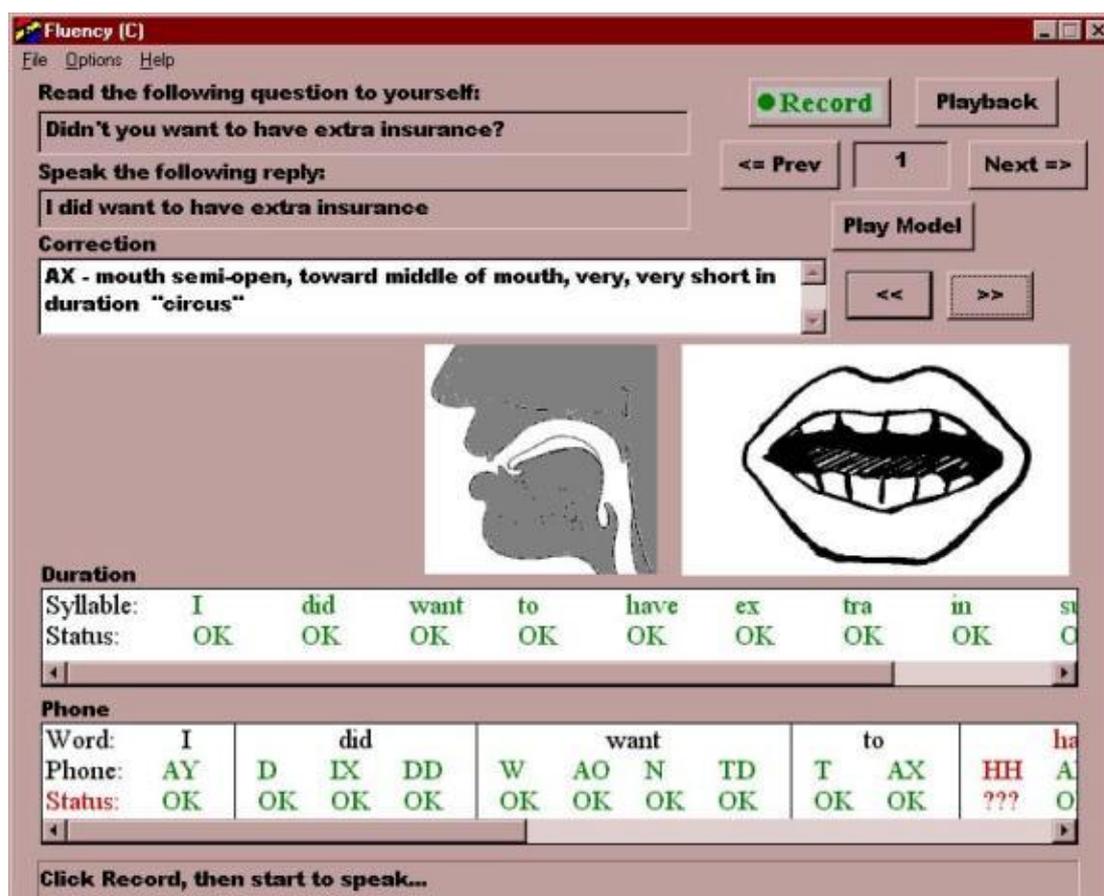


Figura 14: Ejemplo ejercicio expresión oral *Fluency*

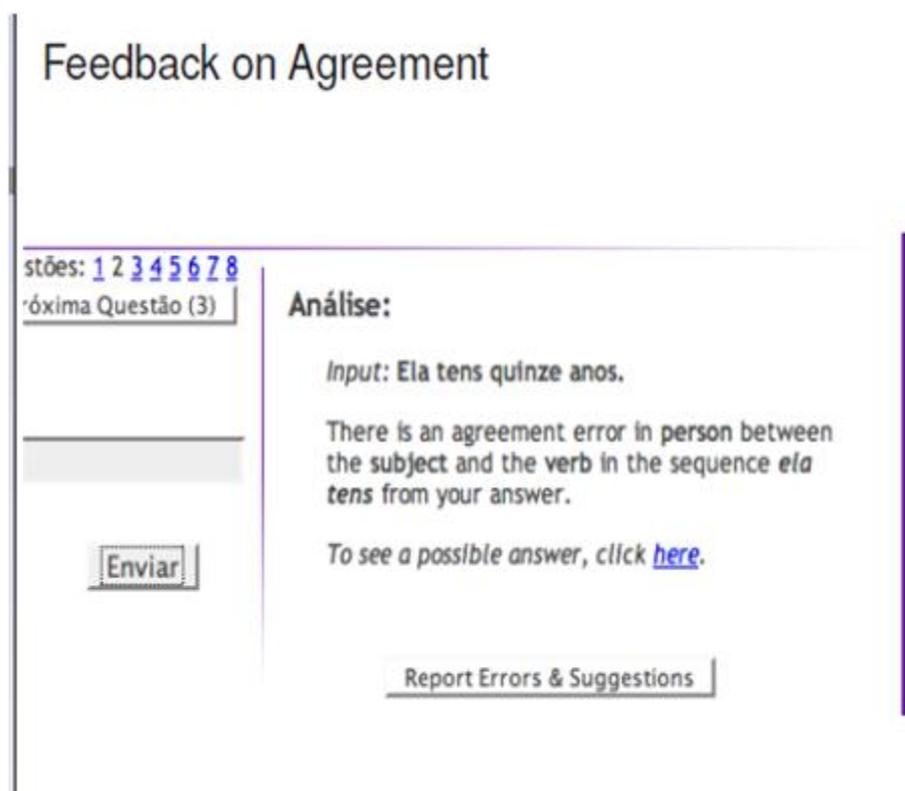
La ventaja de este *software* es que muestra el análisis del reconocimiento de voz realizado al alumno, palabra por palabra, como vemos en la parte inferior de la imagen, en los rectángulos en blanco. De esta forma el alumno puede localizar su error y, del mismo modo que con la sección *Training* de *Burlington English*, practicar los sonidos que le resultan más difíciles.

Otro punto positivo de *Fluency* es que también proporciona un *feedback* positivo para las actuaciones correctas del alumno. Citamos a este respecto a Schmidt, investigador en el área de los factores afectivos y cognitivos que afectan al aprendizaje de lenguas extranjeras, y en especial del papel que juega en él la motivación:

Feedback can be an important factor (either positive or negative) that affects student motivation. Corrective feedback (error correction) that simply tells a student that he or she has made an error can be very discouraging, which is one reason many teachers are reluctant to correct student errors at all. It can be argued that the best feedback is that which is provided when it is most useful for the student, usually just before the

same task is presented again. A well timed reminder of points to be watchful of and errors to be avoided can help students to carry out a particular learning task more successfully. In other words, feedback that promotes success is motivating; feedback that merely signals failure is demotivating. (Schmidt et al., 1996: 18)

El siguiente ejemplo de *feedback* metalingüístico corresponde al STI Tagarela (*Teaching Aid for Grammatical Awareness, Recognition and Enhancement of Linguistic Abilities*) diseñado por investigadores de la Universidad de Ohio, como material didáctico digital para la enseñanza de portugués para estudiantes de habla inglesa. La Figura 15 muestra el *feedback* proporcionado en un error de concordancia de número entre un pronombre personal y el verbo que le acompaña. La Figura 16 corresponde al *feedback* en otro error gramatical, la ausencia de verbo en una pregunta.



The screenshot displays a web-based interface for a Portuguese grammar exercise. At the top, the title "Feedback on Agreement" is centered. Below the title, on the left, there is a navigation menu with the text "Questões: 1 2 3 4 5 6 7 8" and "Próxima Questão (3)". A button labeled "Enviar" is positioned below the menu. The main content area on the right is titled "Análise:" and contains the following text: "Input: Ela tens quinze anos." followed by "There is an agreement error in person between the subject and the verb in the sequence *ela tens* from your answer." and "To see a possible answer, click [here](#)." At the bottom of the main content area, there is a button labeled "Report Errors & Suggestions".

Figura 15: *Feedback* metalingüístico

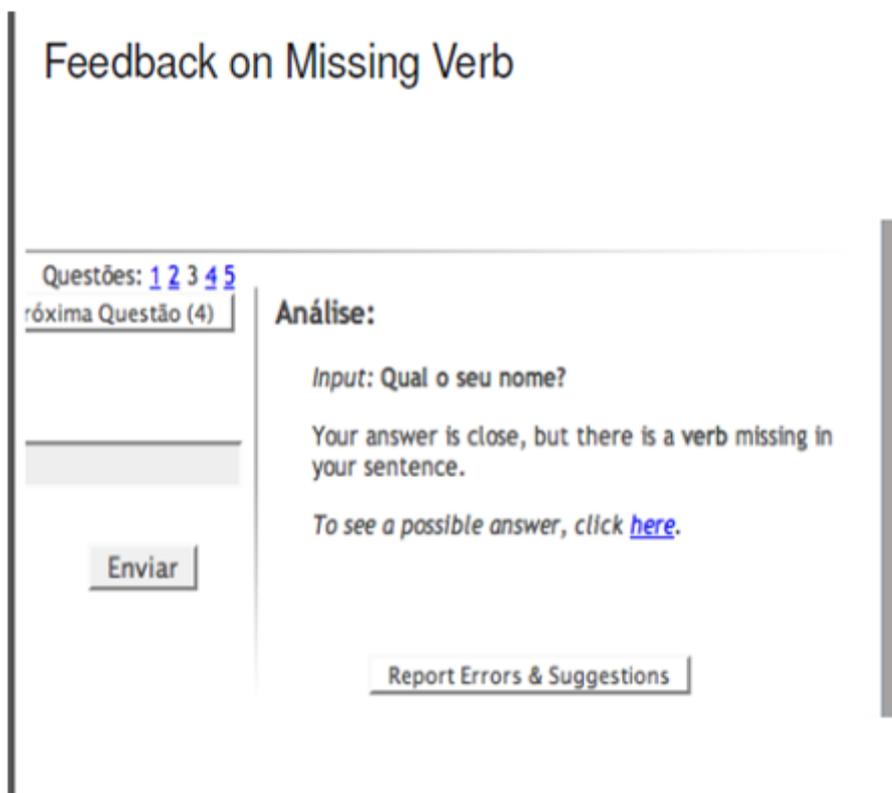


Figura 16: Elicitación y claves metalingüísticas

En el error de concordancia se proporciona un *feedback* metalingüístico (“claves metalingüísticas” de Lyster y Ranta, 1997) en la lengua materna del estudiante (inglés). De esta forma el alumno sabe cuál es su error, mientras que si lo único que tiene es la forma correcta, puede ver la diferencia entre ambas formas pero no identifica el error y es más fácil que vuelva a cometerlo en posteriores ocasiones. Además, vemos como la respuesta correcta no se ofrece inmediatamente, en la misma pantalla donde está el error, dando la oportunidad al alumno de poder reflexionar sobre su error y rectificar antes de hacer clic en la respuesta correcta. Como sugerencia personal, un mensaje explicativo sobre una posible causa de este error (transferencia lingüística, por ejemplo), ayudaría a desarrollar la conciencia lingüística (*language awareness*) del alumno. Entendemos la “conciencia lingüística” como “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla” (*Association for Language Awareness*).

Vemos en la Figura 16, donde el error es la ausencia de verbo en una frase, que el *feedback* que se ofrece explica dónde está el error y cuál es, aunque tampoco proporciona inmediatamente la respuesta correcta. Este tipo de *feedback* no sería tan fácil de clasificar, puesto que tiene elementos de diferentes estrategias: claves metalingüísticas (verbo) y elicitación (“Estás cerca, pero...”). Podría exigir todavía algo más del alumno si utilizase

únicamente como estrategia de *feedback* correctivo la elicitación, mostrando el siguiente mensaje: “*Your answer is close, but there is something missing in your sentence.*”

Concluimos con estos ejemplos el análisis del *feedback* correctivo de *Burlington English Everyday English 3*, que pretende ser una muestra tan exhaustiva como el límite de este trabajo de investigación permite, y que va a dar paso finalmente a una evaluación individual del aspecto mencionado.

5.3. EVALUACIÓN DEL *FEEDBACK* CORRECTIVO DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Tras realizar el análisis del *feedback* correctivo de *Burlington English Everyday English 3*, mediante la observación directa y la utilización del *software*, comprobamos que parte de este análisis ya está evaluando este material. Sin embargo, este análisis evaluativo no es sistemático, y por lo tanto, necesita una mayor rigurosidad para obtener unos resultados válidos. Para alcanzar la sistematicidad y rigurosidad requerida para un trabajo de investigación, la investigadora decide elaborar una rúbrica que sirva para evaluar el *feedback* de los materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas.

Antes de proceder a la presentación de la rúbrica y a la evaluación del *feedback*, ofrecemos una definición en tres partes de la evaluación de materiales para la ELAO, propuesta por Philip Hubbard (2006: 1):

Evaluation refers to the process of (a) investigating a piece of CALL software to judge its appropriateness for a given language learning setting, (b) identifying ways it may be effectively implemented in that setting, and (c) assessing its degree of success and determining whether to continue use or to make adjustments in implementation for future use.

Para nuestro propósito nos identificamos con la definición (a), con la particularidad de que lo que se va a evaluar no es el material didáctico en sí, sino un elemento aislado como es el *feedback* que proporciona.

El instrumento de evaluación que utilizamos, como vimos anteriormente, es una rúbrica o matriz de evaluación (ver Apéndice B) creada *ad hoc* por la investigadora de este trabajo. En el contexto educativo, una rúbrica es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo. Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles

de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata (Vera, 2004).

Esta herramienta permite evaluar de forma más objetiva que la observación directa, ya que los criterios de medición están especificados y son conocidos por todos. Esto ofrece una clara ventaja frente al análisis realizado a través de observación directa, como es el caso de nuestro análisis anterior, ya que reduce significativamente la subjetividad en la evaluación, requisito indispensable para que un trabajo de investigación sea válido.

Las partes fundamentales de nuestra rúbrica son:

- Aspectos: Características que el *feedback* correctivo debe tener.
- Descriptores: Descripción de cada característica según el grado.
- Valoración: Escala de calificación.

Consideramos cinco aspectos fundamentales (columna izquierda) que el *feedback* correctivo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas debe contemplar. Elegimos estos aspectos o dimensiones en concreto por ser los más relevantes en los estudios sobre el *feedback* correctivo en la ELAO. Estos son: identificación e indicación del error (claridad), estatus del error, *feedback* positivo (motivación), interactividad e individualización.

En los descriptores explicamos los rasgos del *feedback* correctivo en cada dimensión, según la escala de valoración que establecemos. La escala que elegimos es amplia y flexible en cada nivel (1-3, mejorable; 4-7, aceptable; 8-10, bueno), puesto que consideramos que la cantidad de matices que engloba cada aspecto, así lo requiere:

ASPECTOS	1-3	4-7	8-10	VALORACIÓN
	Mejorable	Aceptable	Bueno	
Identificación e indicación del error (claridad)	No se identifica el error ni se indica dónde se ha cometido, sólo su existencia.	Se indica que existe un error pero no se localiza fácilmente ni se identifica el tipo.	El error se identifica claramente, los símbolos para indicar error/acierto son fácilmente identificables.	7
Estatus del error	Cuenta como error cualquier error tipológico, muy poco flexible, sólo acepta una forma correcta.	Flexible, acepta formas similares a la correcta, pero no establece categorías de errores.	Flexible, establece categorías de errores e informa al usuario de la gravedad del error.	3
Feedback positivo (motivación)	No valora las respuestas correctas, tan sólo las indica.	Valora las respuestas correctas y es motivador.	Valora positivamente todas las respuestas correctas, refuerza lo enseñado y es motivador.	3
Interactividad	No favorece la interacción, se limita a proporcionar el <i>feedback</i> .	Favorece la interacción, pero esta es poco natural y el lenguaje no es comunicativo.	Favorece la interacción, dialoga con el usuario (“negociación de la forma”).	3
Individualización	No se adapta a las particularidades del usuario ni lleva una evaluación continua de sus resultados.	Es individualizado, pero no recomienda al usuario actividades de refuerzo personalizadas.	Se adapta totalmente a las particularidades del usuario y le proporciona actividades de refuerzo adecuadas y personalizadas.	8
				TOTAL: 24/50

	Mejorable	Aceptable	Bueno
TOTAL	1-16	17-33	34-50

Figura 17: Rúbrica de evaluación del feedback correctivo de Burlington English

La valoración personal del *feedback* correctivo que ofrece el material objeto de estudio se refleja en el resultado total (24/50, Aceptable). Evidentemente esta es una valoración general, puesto que no estamos evaluando el tipo de *feedback* que se da para cada tipo de ejercicio o actividad de manera independiente. Esta valoración podría ser el punto de partida para una evaluación más exhaustiva orientada no sólo a la calidad del *feedback* sino a la efectividad del mismo, factor tanto o más importante que el analizado con esta rúbrica y que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, este estudio tendría que contar con un período de tiempo más largo y con la participación de alumnos para formar un estudio experimental con resultados objetivos y rigurosos.

Con los resultados obtenidos en la valoración de la investigadora con esta rúbrica, y la posterior triangulación de datos (a continuación) –cuestionario, análisis y evaluación del *feedback*- se cierra el ciclo de acción de este trabajo de investigación y damos paso al período de reflexión, que vemos en el capítulo 6.

5.4. TRIANGULACIÓN DE DATOS

Siguiendo a Latorre (2003), autor al que ya hicimos referencia en el capítulo 3 (Metodología), podemos definir la triangulación como un control cruzado entre diferentes puntos de acceso a los datos obtenidos en una investigación. Con esta técnica buscamos la contrastación de los distintos datos para validar el proceso analítico final y evitar anticipar conclusiones. En concreto, en este estudio de investigación se han contrastado los datos obtenidos de las tres técnicas de recogida de información utilizadas: (1) cuestionario, (2) análisis del material y (3) rúbrica evaluativa.

Una vez analizados los datos y contrastados llegamos a las siguientes conclusiones:

- La apreciación de la investigadora, en su doble rol como profesora e investigadora, en relación al *feedback* correctivo del material coincide con la de los alumnos. Todos ellos mejorarían al menos un aspecto del *feedback*, como comprobamos en el cuestionario (el 100% contestó que mejoraría algún aspecto, y especificó cuál/es). Esto coincide con los comentarios del análisis del material (ausencia de *feedback*

metalingüístico, *feedback* poco claro en la expresión oral) y los resultados de la rúbrica.

- Las valoraciones más bajas en la rúbrica (estatus del error, *feedback* positivo e interactividad) se extraen de los resultados del análisis del material. Estos aspectos no se midieron específicamente en el cuestionario, por tratar éste el tema desde una visión general y adaptada a los alumnos. Sin embargo, vemos que un 16% hizo alusión indirectamente al tema de la interactividad, opinando que los ejercicios orales deberían “ofrecer la posibilidad de conversación, no sólo leer textos.”
- Los ejercicios y actividades enfocados a desarrollar las destrezas orales, en especial, la expresión oral, han sido los peores valorados por los alumnos en relación al *feedback* que ofrecen (el 84% considera el *feedback* insuficiente), coincidiendo con los resultados del análisis del *feedback* realizado por la investigadora.

Como conclusión general extraída de esta triangulación de datos, comprobamos que la observación y evaluación de la investigadora se ven refrendadas por las valoraciones de los alumnos. Es necesario hacer constar, sin embargo, que para alcanzar una mayor objetividad, hubiese sido positivo contar con la colaboración de un tercer agente en la investigación (otro profesor, un experto, etc.), ya que el análisis y la evaluación realizados, aunque sustentados por un marco teórico y metodológico, además de por las experiencias de otros estudios realizados al respecto, siguen teniendo un elemento de subjetividad por haberse llevado a cabo por una única investigadora.

6. CONCLUSIONES

En este apartado procedemos a la presentación de las conclusiones que se han alcanzado una vez examinados los resultados de la investigación. En primer lugar, retomamos la hipótesis que se propuso al principio del estudio y comprobamos si se confirma o por el contrario es refutada. Después, exponemos las conclusiones a las que hemos llegado, así como las futuras líneas de investigación que quedan abiertas para un estudio posterior.

Recordamos a continuación la hipótesis formulada en el apartado de metodología de este trabajo: el *feedback* correctivo que ofrecen ciertos materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas es escaso y no favorece el proceso de aprendizaje ni motiva a los alumnos.

En vista de los resultados obtenidos en el análisis de datos que vimos en el punto anterior, podemos concluir que se confirma esta hipótesis en dos de las tres dimensiones que comprende: el *feedback* correctivo es escaso y poco motivador. Podríamos atrevernos a afirmar que tampoco favorece el proceso de aprendizaje, pero para ello deberíamos haber llevado a cabo un estudio más exhaustivo y extendido en el tiempo, que hubiese contado con la participación de varios grupos de alumnos para medir sus progresos y la efectividad o fracaso del *feedback*.

Vemos a continuación, paso a paso, cómo los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de este trabajo.

6.1. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Los resultados obtenidos tras la tabulación de las respuestas sorprenden en cierto modo a la investigadora, que esperaba unas respuestas mucho más homogéneas en cuanto a la opinión sobre el *feedback* correctivo, basándose en los comentarios recibidos en clase sobre el mismo. Sin embargo, las respuestas a las preguntas de tipo escala de intensidad demuestran un criterio poco definido sobre el tema, (no así las preguntas mixtas y abiertas) ya que algunos de los porcentajes más altos se encuentran en el punto intermedio de la escala.

Tras el análisis exhaustivo de las respuestas al resto de preguntas del cuestionario (mixtas y abiertas), encontramos una relación entre estas últimas y la falta de decisión en las primeras. Concretamente, en dos de las preguntas más relevantes para el tema del estudio, sobre la claridad del *feedback* (pregunta nº4) y el reconocimiento del error (pregunta nº5), los porcentajes significativos neutros pueden deberse a la diferencia entre el *feedback* recibido en

cada tipo de ejercicio. Es decir, para un alumno el *feedback* de los ejercicios de gramática es claro pero el de los ejercicios de expresión oral no. De ahí que les sea difícil definir un criterio para valorar el *feedback* en general.

A pesar de esta diferencia entre un tipo de preguntas y otro, los resultados del cuestionario son significativos y relevantes a la hora de contemplar si el *feedback* correctivo del material es o no escaso, una de las dimensiones que se valoran en la hipótesis de este trabajo. Más de la mitad de los alumnos encuestados (58%) valoró negativamente la cantidad y calidad del *feedback* en los ejercicios de gramática, considerando las correcciones insuficientes (42%) “estrictas”, “poco claras” y “escasas” (16%).

Del mismo modo, un porcentaje muy alto (94%) opinó negativamente sobre la escasez y la calidad del *feedback* en los ejercicios de expresión oral, calificando las correcciones de insuficientes (84%) y malas (10%). Por lo tanto, desde el punto de vista de la muestra de población escogida para este estudio, el *feedback* correctivo de *Burlington English Everyday English 3* es escaso. Veamos, si los demás resultados de la investigación coinciden con esta opinión.

6.2. ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO ONLINE

Los resultados obtenidos del análisis del *feedback* correctivo del material online por parte de la investigadora nos llevan a la misma conclusión que los resultados del cuestionario. Recordemos brevemente los comentarios que recibe un alumno cuando comete un error con este programa: correcto/incorrecto (para todo tipo de ejercicios, excepto los de expresión oral) o porcentaje valorativo de la actuación del alumno (para los ejercicios de expresión oral). Únicamente en los ejercicios que reciben un porcentaje valorativo continúa el proceso de *feedback*, sugiriéndose al alumno que practique determinado sonido en inglés. Sin embargo, este proceso (valoración seguida de recomendación) se ve poco fundamentado, llegando a parecer aleatorio, al faltarle una explicación de por qué el programa decide en ese momento que practique un sonido u otro. Esto podría mejorar con una indicación de los errores cometidos en la pronunciación, ya sea palabra o palabra, o por segmentos de voz.

En el resto de ejercicios y actividades (gramática, lectura comprensiva, expresión escrita, etc.) el proceso de *feedback* correctivo se limita a la indicación del error (cuando es el caso), seguida de la proporción de la respuesta correcta en la mayoría de ellos, excepto en algunos de comprensión escrita, donde sólo se indica que la respuesta es incorrecta. Es notable aquí la

ausencia de *feedback* correctivo elaborado (tipo de error, estatus del error, posibles razones por las que se ha cometido, recomendaciones para subsanarlo, etc.).

Por último, notamos también una ausencia de *feedback* positivo en las respuestas correctas del alumno. Este tipo de *feedback* es beneficioso para la motivación del alumno y contribuye al aprendizaje de la lengua, al contrario que un *feedback* que se dedica exclusivamente a corregir y puede llegar a desmotivar al alumno en su proceso de aprendizaje. Con esto podemos afirmar que el *feedback* correctivo que encontramos en el material didáctico online objeto del estudio es escaso y no promueve la motivación del alumno, confirmándose así dos dimensiones de la hipótesis de trabajo.

6.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

El instrumento que completa el proceso evaluador del *feedback* correctivo del material didáctico objeto de este estudio, la rúbrica de evaluación, nos ofrece unos datos favorables para la confirmación de nuestra hipótesis. Recordamos que los aspectos a valorar en la rúbrica de evaluación son aspectos comunes en la literatura sobre el *feedback* correctivo en los materiales para la ELAO, y que además, han sido tratados en este trabajo, desde un enfoque teórico en el capítulo 4 (Marco Teórico), y desde un enfoque más práctico en el análisis del material.

La puntuación que alcanza el *feedback* correctivo de *Burlington English Everyday English 3*, según la valoración de la investigadora de este trabajo lo califica como “Aceptable”. En la escala de valoración, un *feedback* aceptable se encuentra entre 17 y 33 puntos, recibiendo el material de *Burlington English* una puntuación de 24/50. Esto significa que, el *feedback* correctivo de este material, pese a cumplir correctamente con algunos aspectos, como la individualización del *feedback*, necesita mejorar otros muchos.

En concreto, los aspectos del *feedback* que reciben una puntuación más baja son: estatus del error, *feedback* positivo e interactividad. Es de esperar que un material didáctico online en el que los alumnos van a basar gran parte de su aprendizaje de inglés como lengua extranjera, cumpla de forma satisfactoria con estos aspectos, ya que factores como la motivación, son claves para el desarrollo positivo del aprendizaje.

Con este factor, la motivación, volvemos a nuestra hipótesis de investigación, y comprobamos que el *feedback* correctivo de ciertos materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas no motiva a los alumnos.

6.4. CONCLUSIÓN FINAL Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación muestra claramente que todavía queda mucho por estudiar y mejorar en el tema del *feedback* correctivo en materiales didácticos digitales para la enseñanza de idiomas. Concretamente, el material objeto principal de nuestro estudio demuestra que, pese a pertenecer a una editorial de prestigio, no cumple con las expectativas de un *feedback* correctivo de calidad.

Sin embargo no es únicamente en el campo de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador donde el tema del *feedback* es mejorable. En la enseñanza de lenguas tradicional (en el aula, a distancia) el *feedback* constituye un tema complicado sobre el que no existen en la actualidad, tras años de investigación, unos criterios comunes relacionados con aspectos como su efectividad y su aportación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Lejos de desanimarnos, esta complicada realidad del *feedback* en la enseñanza de idiomas, nos alienta a querer seguir investigando sobre el tema, con dos líneas claras: la propuesta de estrategias de optimización del *feedback* correctivo en los materiales para la ELAO y la revisión y ampliación de los aspectos a incluir en nuestra rúbrica de evaluación, principal aportación de la investigadora en este trabajo de investigación.

Con la propuesta de estas dos futuras líneas de investigación, damos por concluido este trabajo, no sin antes destacar que los objetivos presentados al comienzo del mismo, se han visto cumplidos en su totalidad. Esto no habría sido posible sin la inestimable colaboración de la Dra. Elena Martín Monje, tutora de la investigadora, y Leticia Pérez Zaldívar, consultora de producto de *Burlington English*, quien facilitó a la investigadora una versión demo del material didáctico que se ha analizado en este trabajo e hizo explícito su interés en recibir los resultados de esta investigación. Confiamos en que estos sean útiles de cara a futuras actualizaciones del software, y se vean reflejados en el mayor aprovechamiento del material por parte de los alumnos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Anthony, E. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Atienza, E., Castro, D., Inglés, M., López, C., Martín, E., Pueyo, S., y Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos claves de ELE*.
- Barr, J.D., y Gillespie, J.H. (2003). Creating a computer-based language learning environment. *ReCALL*, 15(1), 68-78.
- Bartolomé, A. (1994). Sistemas Multimedia en Educación. In F. Blázquez (Ed.), *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación* (pp. 40-46). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Bartolomé, A. (2004). *Blended learning. Conceptos básicos*. Píxel Bit. Revista de Medios y Educación, 7-20.
- Bax, S. (2003). CALL-past, present and future. *System*, 31, 13-28.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Bevan, N. (2006). *International Standards for Human Computer Interaction*. London.
- Breen, M., y Candlin, C. (1980). The essentials of the communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2001). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: SAV Universidad de Sevilla.
- Cabrera, F. (1987). La investigación evaluativa en educación. En L. Caballero (Ed.), *Técnica de Evaluación y seguimiento de Programas de Formación Profesional*. Madrid.
- Chapelle, C.A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Council for Cultural Cooperation. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
- Corder, P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education.
- Corder, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Davies, P., Roberts, J., y Rossner, R. (1975). *Situational Lessons Plans*. Mexico City: Macmillan.
- Dempsey, J., Driscoll, M., & Swindell, L. (1993). *Text-based feedback Interactive Instruction and Feedback*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Dulay, H.C., y Burt, M.K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39, 379-406.
- Ferreira, A. (2007). Estrategias efectivas de *feedback* correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Revista Signos*, 40.
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach*. Oxford: Oxford University Press.
- García Aretio, L. (2002). *Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Martínez, F.A. y Ortega Carrillo, J.A. (2002). *Creando cultura evaluadora de la calidad de los materiales didácticos usados en la formación ON LINE Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.

- Guarddon Anelo, C. (2011). *CUID Everyday English B1 Intermedio*: Burlington Books.
- Guardià, L. (2004). *El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital Aprender en la virtualidad* (pp. 171-187). Barcelona: EDIUOC/Gedisa.
- Hoska, D.M. (1993). Motivating learners through CBI feedback: Developing a positive learner perspective. En J. V. Dempsey y G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Hubbard, P. (2006). Evaluating CALL software. En L. D. a. N. Arnold (Ed.), *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching* CALICO The Computer Assisted Language Instruction Consortium.
- Kreindler, I. (1998). Designing feedback that is hard to ignore: A boost from multimedia. In K. Cameron (Ed.), *Multimedia CALL: Theory and Practice* (pp. 243-250). Exeter, UK: Elm Bank Publications.
- L'Haire, S., y Faltin, A. V. (2003). Error diagnosis in the FreeText project. *CALICO*, 20(3), 481-495.
- Larson-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial GRAÓ.
- Latorre, A., Latorre B., Marcos A., De Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. (J. Hurtado Ed.).
- University of Leeds. (2010). *Guide to the design of questionnaires*. http://iss.leeds.ac.uk/site/scripts/documents_info.php?categoryID=312&documentID=217#pagenavbox (Última consulta 09/09/2012)
- Lightbown, P.M. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218.

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.

Marcelo, C. (2002). *E-learning teleformación: Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.

Marquès, P. (2010). *Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Meurers, D. (2009). *Individualized Feedback in Intelligent Tutoring Systems*. Paper presented at the European Summer School in Language, Logic and Information, Bordeaux.

Murillo Torrecilla, F.J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*.

Nagata, N. (1997). The Effectiveness of Computer-Assisted Metalinguistic Instruction: A Case Study in Japanese *Foreign Language Annals*, 30(2), 187-200.

Nagata, N. y Swisher, V. (1995). A Study of Consciousness-Raising by Computer: The Effect of Metalinguistic Feedback on Second Language Learning *Foreign Language Annals*, 28(3), 337-347.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese* Lawrence Erlbaum.

Owston, R.D., Garrison, D. R., y Cook, K. (2006). Blended learning at Canadian universities: issues and practices *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, California: Pfeiffer.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*: Universidad de Alicante.

Pino, M. y Rodríguez, B. (2007). *Métodos y Técnicas de Recogida y Análisis de Datos*: Universidad de Vigo.

Poveda, D. (2009). *El papel de los materiales digitales multimediales en el aula*. Paper presented at the IV Congreso de la CiberSociedad 2009. Crisis analógica, futuro digital.

Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.

Richards, J.C. y Schmidt, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Eds.). (2010). Pearson Education.

Sandín Esteban, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones.*: McGraw Hill.

Sanz, C. (2004). Computer delivered implicit vs. explicit feedback in processing instruction. En B. V. Patten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* Lawrence Erlbaum.

Savignon, S. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*: Addison-Wesley.

Schachter, J. (1993). Second language acquisition: Perceptions and possibilities. *Second Language Research* 9, 173-187.

Schmidt, R., Boraie, D. y Kassabgy, O. (1996). Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections. En R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the new century* (pp. 9-70): Univeristy of Hawaii.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-231.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Estados Unidos: Copley Publishing Group.

Tschichold, C. (2003). Lexically driven error detection and correction. *CALICO*, 20(3), 549-559.

Twigg, C. A. (2003). *Improving learning and reducing costs: new models for online learning*. EDUCAUSE Review.

Warschauer, M. (1996). *Computer Assisted Language Learning: an Introduction Multimedia Language Teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.

Warschauer, M. y Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.

Yoshii, R. y Milne, A. (1995). Analysis of and feedback for free form answers in English and Romanized Japanese *CALICO*, 12(2 & 3), 59-88.

8. APÉNDICES

Apéndice A: Cuestionario “Encuesta valoración material didáctico online”

Encuesta valoración material didáctico online

Este cuestionario formará parte de un proyecto de investigación sobre feedback correctivo en los materiales didácticos online para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Como estudiante y usuario de "Burlington English It Listens and Corrects" tienes la oportunidad de participar para contribuir a una futura mejora de este material didáctico. Muchas gracias por tu colaboración.

*Obligatorio

¿El material online se ha adecuado a tus necesidades? *

Valora de 1 a 5 según el grado de adecuación

1 2 3 4 5

¿Crees que la estructura general del material (presentación de contenidos y ejercicios) es acertada? *

Valora de 1 a 5 según el grado de acierto

1 2 3 4 5

¿La cantidad de ejercicios prácticos ha sido adecuada a tus necesidades? *

Valora de 1 a 5 según el grado de adecuación

1 2 3 4 5

¿Son claras las correcciones de los ejercicios? *

Valora de 1 a 5 según el grado de claridad

1 2 3 4 5

Las correcciones de los ejercicios de gramática son: *

Suficientes

Insuficientes

Otro:

Las correcciones de los ejercicios orales (grabación de voz, repetición de palabras) son: *

Suficientes

Insuficientes

Otro:

En general, ¿te das cuenta fácilmente del error que has cometido en un ejercicio? *

Valora de 1 a 5 el grado de facilidad

1 2 3 4 5

¿Mejorarías algún aspecto de la forma de corregir del material online? *

Responde sí o no y da una o varias razones

¿Mejorarías algún aspecto general del material online? *

Responde sí o no y da una o varias razones

¿Recomendarías este material online? *

Sí

No

Otro:

Si has respondido NO u OTRO a la pregunta anterior, explica por qué.

Con la tecnología de [Google Docs](#)

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Apéndice B: Rúbrica - Evaluación *feedback* correctivo material didáctico online

ASPECTOS	1-3	4-7	8-10	VALORACIÓN
	Mejorable	Aceptable	Bueno	
Identificación e indicación del error (claridad)	No se identifica el error ni se indica dónde se ha cometido, sólo su existencia.	Se indica que existe un error pero no se localiza fácilmente ni se identifica el tipo.	El error se identifica claramente, los símbolos para indicar error/acierto son fácilmente identificables.	
Estatus del error	Cuenta como error cualquier error tipológico, muy poco flexible, sólo acepta una forma correcta.	Flexible, acepta formas similares a la correcta, pero no establece categorías de errores.	Flexible, establece categorías de errores e informa al usuario de la gravedad del error.	
Feedback positivo (motivación)	No valora las respuestas correctas, tan sólo las indica.	Valora las respuestas correctas y es motivador.	Valora positivamente todas las respuestas correctas, refuerza lo enseñado y es motivador.	
Interactividad	No favorece la interacción, se limita a proporcionar el <i>feedback</i> .	Favorece la interacción, pero esta es poco natural y el lenguaje no es comunicativo.	Favorece la interacción, dialoga con el usuario (“negociación de la forma”).	
Individualización	No se adapta a las particularidades del usuario ni lleva una evaluación continua de sus resultados.	Es individualizado, pero no recomienda al usuario actividades de refuerzo personalizadas.	Se adapta totalmente a las particularidades del usuario y le proporciona actividades de refuerzo adecuadas y personalizadas.	
				TOTAL: /50

	Mejorable	Aceptable	Bueno
TOTAL	1-16	17-33	34-50