El tratamiento digital de los errores y "no-errores": hacia la independencia del alumnado

M.ª Esther Barros Díez
Instituto Cervantes de Berlín

1 Introducción

En el presente artículo se abordarán algunas aplicaciones tecnológicas que, combinadas con otras formas más tradicionales de enseñanza-aprendizaje de idiomas, permiten tratar errores dentro o fuera del aula presencial y/o virtual. Estas sirven tanto para la autocorrección, así como para la prevención de errores fosilizables. Dado que el alumno se adapta a una nueva forma de aprendizaje diferente a la tradicional, se vuelve también más receptivo a la hora de aceptar nuevos modelos como la corrección entre pares o el empleo de rúbricas, entre otros. Estos procedimientos no solamente le permiten tomar una mayor conciencia de sus errores, sino también ser más consciente del paulatino proceso de corrección con mayor motivación, perseverancia y tolerancia: una nueva actitud.

El objetivo de integrar estas herramientas en la clase de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) es conseguir que el aprendiente se responsabilice de su proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes 2012): por ejemplo, que fomente su autonomía a partir de la mejora de su interlengua conscientemente y que aprenda en acción. Para ello, el docente debe supervisar y actuar como profesor facilitador, atendiendo a las diversas necesidades, así como estilos de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a autorregularse y seleccionando los tipos de errores más importantes que se deben tratar según el momento de aprendizaje. También debe considerar cuál es la tipología de actividad más conveniente para superar esos errores, junto con el desarrollo de nuevas estrategias. Por tanto, se aborda el tratamiento del error más allá de la evaluación, integrado como parte de la enseñanza y aprendizaje desde la fase de planificación, sin olvidar el papel que juega el proceso lingüístico de la mediación. Gracias a la coexistencia de estos aspectos, se busca conseguir la independencia del alumnado.

2 Uso de aplicaciones tecnológicas dentro y fuera del aula presencial y/o virtual

Antes de abordar el uso de las aplicaciones tecnológicas dentro y fuera del aula presencial o virtual, hemos de revisar cuál es nuestra actitud ante el error como docentes, dado que esta percepción se transmite al estudiante y condiciona su grado de implicación en clase. Siguiendo a diversos autores (Barros Díez 2006; Grané y Forés 2020), quienes proponen enseñar al alumno que el error es necesario para aprender, animamos al profesor a que convierta la corrección de errores en un hábito[1] saludable e integrado como parte de la clase desde la fase de planificación como un objetivo en sí.

[1] La doctora Krause (2020) sugiere crear una "rutina de corrección de errores", pero nosotros preferimos la palabra "hábito", evitando así que la automatización nos aleje de la finalidad: didactizar el error, aprender de este y hacer uso de los aspectos positivos. Además, según Grané y Forés, "lo no rutinario atrae al cerebro: la sorpresa suscita la curiosidad y activa circuitos emocionales que nos permiten estar atentos y, por lo tanto, facilitar el aprendizaje" (2020, 68).

Es decir, se recomienda combinar la corrección con la prevención de errores, ya que una complementa a la otra.

A la hora de hablar de prevención, pueden resultar de gran ayuda los errores predecibles durante el aprendizaje de una lengua y que son analizados por la lingüística contrastiva. Nos referimos a aquellos tipos de errores esperables por ser comunes a grupos de hablantes de una lengua concreta. El profesor puede anticipar algunos de ellos y recurrir al uso de estrategias para evitarlos. Si deseamos que la prevención de errores y su corrección resulte más eficaz, es imprescindible que el docente planifique esta/s actividad/es como parte integrada de la clase[2]. En los últimos años se han realizado numerosas y valiosas investigaciones en la disciplina de ELE (Ribas Moliné y D´Aquino Hilt 2004).

Por otro lado, las nuevas tecnologías y su diversidad ofrecen herramientas atractivas para enseñar y/o aprender según las preferencias del alumnado. Incluso algunas de estas resultan combinables como, por ejemplo, Zoom o Teams con documentos en Google Drive Docs, Jamboard o Padlet, entre otros, con derecho de edición. De este modo, se puede integrar la corrección/prevención de errores tanto de forma síncrona como asíncrona con una pedagogía diferenciada, es decir, si afecta a un grupo de alumnos de la clase, al total o a uno en concreto[3].

Para ilustrar el punto anterior, vamos a centrarnos en la corrección de errores de la expresión oral (EO) o de la expresión e interacción orales (EIO). En el caso de una corrección síncrona, podemos recurrir al chat, tanto a nivel privado como a nivel grupal (Zoom). Si solo un alumno comete un error de forma recurrente (error de competencia), sin llegar a ser falta (error de actuación)[4], se podría enviar la corrección o una alerta por esta vía, puesto que no resulta pertinente para el resto del grupo; de esta manera, se lleva a cabo un tratamiento diferenciado del error. También se recomienda emplear esta vía en aquellas culturas en las que la corrección del error, especialmente en público, supone una pérdida de la imagen del alumno. Por el contrario, si el error afecta a toda la clase, se puede desarrollar su corrección en un documento compartido editable vía Google Drive Docs, tanto de forma síncrona como asíncrona[5]. Con esta forma de corregir, se aumenta el nivel de afectividad del aula, se cohesiona el grupo y se asientan los primeros pasos para la corrección entre iguales (*cf.* 3), incluso se pueden poner en práctica actividades como la escritura colaborativa[6]. En cualquier caso, esta forma de proceder se ha de negociar en clase paulatinamente para evitar choques con las creencias de los estudiantes (Ramos Méndez 2006), así como para aceptar las correcciones de sus compañeros o ser corregidos por otra figura diferente al profesor: un compromiso.

Otra herramienta la constituyen los emoticones, muy útiles para dar refuerzo positivo instantáneo al alumno (una nota de humor), pero no solamente cuando se autocorrige, sino también cuando se emplea un uso correcto dentro de un aspecto

[2] Una metodología que contribuye a la visión de la corrección del error como hábito saludable en el aula es la clase invertida.

[3] Juan-Lázaro y Alejaldre Biel denominan a este concepto "entorno de aprendizaje de clase" (2020, 12), compuesto por una parte física, así como con componentes digitales que sirven como herramienta de comunicación, enlace de repositorios de materiales, realización de actividades fuera de clase, entre otros.

[4] Corder (1967) diferenciaba entre errores de competencia (*errors*), sistemáticos por desconocimiento de la regla, y errores de actuación (*mistakes*), faltas producidas por un *lapsus* o un descuido.

[5] Otra de las ventajas de esta aplicación es la asignación automática de nombres de animales a los participantes (por ejemplo, *tigre*, *gacela*, etc.), lo que permite la corrección anónima y favorece la corrección entre iguales en grupos poco cohesionados.

[6] La escritura colaborativa en el aula es una buena forma para iniciar la corrección entre pares en clase (Cassany 2018).

gramatical complejo; es decir, se trata de alabar el "no-error" (Barros Díez 2006, 284). El resultado es un aumento del nivel de motivación del alumno y del grupo, que normalmente reacciona con una sonrisa, al tiempo que se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes 2012).

A continuación, ejemplificaremos los aspectos comentados con un caso práctico. Imaginemos el caso de un alumno que comete errores con el modo subjuntivo a la hora de expresar probabilidad, pero, por el contrario, no presenta dificultades con verbos de deseo. Si el docente indica al alumno qué aspecto concreto ha de mejorar, al tiempo que alaba los usos que domina, estará facilitando que se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje. Simultáneamente, esta forma de tratar el "no-error" potencia la motivación en el aula de todos sus miembros, factor indispensable para la acción (Pink 2010).

Si continuamos revisando las herramientas pedagógicas para corregir errores, contamos con la pizarra digital, compartible con los alumnos. No obstante, consideramos que se obtienen mejores resultados con otros recursos, como compartir documentos vía Google Drive Docs, pues es más rápido, brinda un mayor número de posibilidades y, además, permite intervenir a varios agentes tanto de forma síncrona como asíncrona. Si el docente anota algunos errores en el documento compartido de clase, junto con las enmiendas (también propuestas por los alumnos), estos comenzarán a consolidar su visión de la corrección como un hábito saludable en grupo. En los casos en los que no resulte viable trabajar con estas aplicaciones, se puede llevar a cabo el mismo procedimiento durante la sesión de clase en un documento Word y enviárselo a los alumnos por correo electrónico al final de la sesión.

Gracias a estas aplicaciones, quedan recogidos algunos errores, fuente valiosa de información (banco de datos), tanto para el alumno como para el docente, ya que sirve para determinar los errores subsanados, cuáles están en proceso de superación, así como dejar otros para un momento posterior del aprendizaje. Exactamente, en esta última fase se ha de detectar los errores fosilizables para que no se conviertan en fosilizados[7]. Algunos instrumentos de recogida y tratamiento de errores podrían ser un diario de clase editable elaborado por el profesor y los alumnos, en el que se traten los errores de clase recogidos o un porfolio[8], en el que aparezca su biografía lingüística[9], es decir, una descripción de sus experiencias de aprendizaje; todo ello cede autonomía al alumno que, simultáneamente, se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje. De nuevo, insistimos en la importancia que cobra el pacto en clase con los alumnos (aceptación) y el compromiso (puesta en práctica) por parte de todos sus integrantes[10].

El profesor, como facilitador, juega un papel fundamental, ya que debe seleccionar durante la sesión de clase qué errores recién cometidos se van a tratar ese día, así como aquellos que había planificado como objetivo de la clase. También es sumamente

[7] El alumno ha de ser consciente de la importancia de esta fase, puesto que los errores fosilizados son muy complicados de eliminar. Además de evitar que algunos errores se fosilicen, se logra la continuidad de los estudiantes en el curso.

[8] El *Porfolio Europeo de las Lenguas* (*PEL*) resulta un documento muy útil para registrar experiencias sobre el aprendizaje de lenguas y culturas con la finalidad de reflexionar sobre estas. Consta de 3 partes: (1) pasaporte de lenguas (cuadros de autoevaluación organizados por destrezas), (2) biografía lingüística (instrumento en el que se recogen experiencias para planificar y evaluar los avances) y (3) el dosier (muestras concretas como proyectos, certificados, entre otros). Algunos modelos de porfolio combinados con la escala de autoevaluación se pueden encontrar en http://sepie.es/iniciativas/portfolio/espana.html#contenido.

[9] El Consejo de Europa (2004) ofrece un modelo de biografía lingüística: http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html.

[10] J. Arnold (2020) propone realizar compromisos (contratos) por escrito para involucrar al alumno durante todo el proceso.

importante en qué fase/s de clase se va a integrar el tratamiento[11]. Además, es posible que algunos de estos errores guardados en el banco de datos y trabajados en clase se vuelvan a repetir con otros grupos. Por tanto, el esfuerzo y el tiempo invertidos conllevarán una rentabilidad al poder reutilizar ciertos materiales en situaciones similares posteriores. Mediante la combinación de algunas de estas técnicas, junto con una actitud positiva del error, se podrá desarrollar la corrección como hábito saludable fuera y dentro de clase.

2.1 Cómo corregir en el aula virtual/presencial

Como mencionábamos en el apartado anterior, las creencias de los alumnos sobre quién, cuándo y cómo se debe corregir juegan un papel fundamental para garantizar las buenas prácticas en el aula. De ahí que la corrección entre iguales se haya de llevar a cabo de forma progresiva, en breves fases y con grupos cohesionados o en proceso de cohesión a efectos de mantener la motivación necesaria para el aprendizaje (Pink 2010). El objetivo de la corrección entre pares es que los alumnos superen los errores a través de la autorregulación, por lo que se apoya en la teoría del constructivismo social (Vygotsky1979). Así pues, se busca que los estudiantes sean capaces de regular sus propios procesos mentales, entre los que se encuentra la atención sobre el/los error/es que ha de trabajar, desarrollar un plan de actuación o ser consciente de su propio aprendizaje.

Previamente a la fase de corrección, el estudiante ha de familiarizarse con un instrumento de trabajo proporcionado por el docente (por ejemplo, una ficha), en la que recoja una serie de preguntas de autorreflexión o indagadoras (Esteve 2011) basadas en sus experiencias anteriores a la hora de aprender idiomas, de modo que pueda transferir estrategias, despertar la capacidad de observación, consensuar metas comunes, automotivarse al ver cómo superó estos escollos en otras lenguas, etc. Veamos algunos ejemplos de dichas preguntas:

1. ¿Cómo sabías que cometías errores?
2. ¿Cuándo solías cometer más errores? ¿En qué momento/s?
3. ¿Cómo superaste los errores en otras lenguas?
4. ¿Te fijaste metas en algún momento? ¿De qué tipo?
5. ¿Cuánto tiempo tardaste en superar algunos errores?
6. ¿Aceptabas la corrección de errores? ¿De quién?
7. ¿Recogías los errores en algún documento (ficha, una tabla Excel, etc.)?
8. ¿Cómo y cuándo te diste cuenta de que los habías superado?
9. ¿Qué tipo de hablante de español te gustaría ser?

Tras la reflexión personal, aparece en la misma ficha una segunda tanda de preguntas indagadoras para comenzar con la corrección entre pares:

1. ¿Cómo has llegado a esta conclusión?
2. ¿Cómo has aprendido este aspecto?
3. ¿Qué estrategias te ayudaron a superar este error?
4. ¿Recuerdas la regla gramatical?

[11] Junto a la corrección recordamos la importancia de la prevención, ya en la fase de planificación.

Este instrumento de trabajo se ha de entregar al inicio del curso, una vez se haya negociado cómo se va a realizar el tratamiento de los errores y el grado de implicación del alumno, buscando su compromiso. También se recomienda reutilizar esta ficha cuando los alumnos se encuentren en una fase de regresión de la interlengua.

Con todo ello, el objetivo es sensibilizar al alumno sobre el proceso de error como hábito saludable e invitarlo a tratarlo de forma consciente y positiva para, así, mejorar su interlengua. Si el estudiante es capaz de llevar a cabo esta tarea de manera individual, será más fácil ponerlo luego en práctica con sus compañeros. De ahí que la corrección entre pares haya de ser un proceso consensuado en clase. Además, es indispensable aprender técnicas tanto para corregir como para ser corregido: aceptación.

2.2 Técnicas de corrección de errores entre iguales

Cuando el alumno comienza a autorregularse y el grupo de aprendientes se encuentra, paralelamente, en un proceso de cohesión, se han de introducir algunas técnicas de corrección para garantizar el buen funcionamiento de la corrección entre pares. Esta forma de evaluación compartida entre estudiantes para el aprendizaje se puede realizar desde dos perspectivas complementarias entre sí: la autoevaluación y la coevaluación. El objetivo es fomentar la autorreflexión, así como la identificación de los propios errores (Valero García y Cerio 2005).

También se ha de diferenciar la concepción del tratamiento del error que desarrolla el docente frente a la del alumno. Este breve esquema muestra los pasos que suele seguir el docente (Barros Díez 2006):

1. Identificación: ubicación del error.
2. Clasificación del error: lingüístico, cultural, referencial, pragmático, otro tipo.
3. Causas del error: lingüísticas, estratégicas, psicológicas, didácticas u otras.
4. Corrección: modelo de reparación.
5. Terapia de enmienda.

En el proceso de corrección por parte del alumno, sin embargo, se producen solo algunas de estas fases e incluso puede que en un orden diferente. Aun así, si este es capaz de identificar el error, nos hallaremos ante un gran paso. Probablemente no siempre sepa clasificarlo o buscar las causas, pero, en cambio, sí podrá ofrecer en algunos casos un modelo de reparación. Así, cuando se pregunta al alumno cómo ha sabido enmendar el error, este suele responder porque le sonaba bien, por intuición u otros aspectos similares. Algunas sugerencias para la corrección entre iguales podrían ser las siguientes (Schormann y Schlak 2011)[12]:

1. Modificación (*recast*): el compañero repite la forma correcta en la misma frase.
2. Solicitud de aclaración: *¿No entiendo? ¿Puedes repetir?*
3. Metalingüística: un estudiante indica a otro la categoría gramatical del error que se debe corregir: *la preposición del verbo* enamorarse; *el artículo de* mapa; *el pronombre…*).
4. Repetición de la forma incorrecta: *¿*la mapa?*

En cualquier caso, siempre se ha informar al alumno de que puede consultar a su profesor en caso de duda. Además, está presente en el aula presencial y/o virtual

[12] Otras técnicas se encuentran en Torrijano (2004) o Ribas Moliné y D´Aquino Hilt (2004).

mientras los alumnos realizan las actividades de modo que, si percibe una dificultad, puede intervenir guiando la corrección con preguntas indagadoras (*cf.* 2.1).

Como comentábamos anteriormente, estas técnicas se han de integrar en pequeñas actividades. Por ejemplo, una de ellas podría ser el juego de los detectives, que consiste en elaborar una serie de ejercicios profilácticos en los que el alumno descubre sus propios errores recogidos durante la sesión de clase o en otras tareas asíncronas. Tras esta fase, se seleccionan los más importantes en función del nivel, así como aquellos que mayor dificultad entraña al grupo de estudiantes y se insertan dentro de un contexto. Veamos el siguiente ejemplo de un nivel A1de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002):

(1) —El alumno: **Me gusto la sandía.*
—El profesor retoma el error: **En el mercado compro fruta porque me gusto la sandía*.

Si el docente lo considera necesario, también podría subrayar el error o indicar de qué categoría gramatical se trata. Es probable que, tras la corrección de varios errores en el pleno de clase, el alumno interiorice el estilo del profesor para corregir a sus compañeros.

Uno de los objetivos de la corrección entre pares es que los alumnos puedan aportar una pequeña retroalimentación a sus compañeros, empleando instrumentos como los diarios de clase, las parrillas de observación, las fichas o las rúbricas, de las que nos ocuparemos más adelante (*cf.* 4).

Por su parte, las clases en línea permiten otro tipo de actividades en grupo a través de las salas que serían más difíciles de llevar a cabo en una clase presencial al precisar de un mayor número de aulas. Una posible actividad es realizar breves dictados en pares a fin de mejorar la ortografía, pronunciación o entonación, entre otros, monitorizada con los instrumentos mencionados anteriormente (chat, Padlet, Jamboard, etc.) y con el fin de retroalimentarse entre iguales.

Tanto en una modalidad de clase como en la otra, se busca que el alumno amplíe su zona de desarrollo próximo (en adelante, ZDP, Vygotsky 1979) gracias a la reflexión, la interacción, así como a la mediación. Insistimos en que la cohesión grupal y la actitud son fundamentales para poner en funcionamiento estas buenas prácticas.

3 Aportaciones informáticas para la corrección de errores entre iguales

Las nuevas tecnologías ofrecen múltiples herramientas para corregir los errores en el aula. Antes de comenzar con el proceso de corrección, tanto el docente como el alumno han de focalizar su atención en los aspectos que se desea mejorar. Por lo general, los errores que mayoritariamente se suelen corregir son aquellos de origen lingüístico: gramatical, léxico, fonético, entre otros.

Una de las posibles herramientas es Quizzlet, que ayuda a poner en marcha estrategias como la memorización a través de tarjetas digitales para corregir errores en el reverso y con la forma correcta en el anverso. También sirven para corregir errores interlingües[13], es decir, aquellos que se generan dentro de la lengua que es objeto de aprendizaje. Asimismo, resultan útiles para prevenir errores, pues esta aplicación facilita el aprendizaje de colocaciones, estructuras gramaticales, así como antónimos y

[13] En el enlace siguiente encontramos un ejemplo de las formas opositivas de *ser* y *estar* que sirven para prevenir o superar errores interlingües: https://quizlet.com/50212972/ser-vs-estar-practice-flash-cards/.

sinónimos de palabras (en este caso, se recomienda enseñar estas categorías léxicas contextualizadas dentro de una frase para que el alumno tenga un contexto definido). Además de poner en marcha la técnica de la autocorrección, sirven para evitar aquellos errores fosilizables, es decir, en proceso de fosilización. Cuando se corrige entre iguales, consideramos oportuno que los alumnos se hagan algunas preguntas indagadoras para poder autocorregirse con la ayuda del compañero, así como emplear instrumentos de trabajo (fichas de recogida de datos) que permitan dar una sucinta retroalimentación posterior.

Otra aplicación muy interesante es Tellagami, vídeos con avatares prácticos para trabajar la comprensión oral, así como otros aspectos lingüísticos como la pronunciación o la entonación. En esta aplicación el propio alumno puede crear la actividad con sus compañeros de clase, guiado por el docente[14]. En una siguiente fase se ha de valorar el resultado a través de criterios de evaluación fijados anteriormente.

Por otro lado, contamos con Kahoot!, que se puede emplear para mejorar la comprensión de lectura, la corrección de registros formales e informales, así como introducir aspectos socioculturales (por ejemplo, tema clichés), lo cual nos permite ir más allá de la perspectiva lingüística[15]. Además, también sirve para mejorar la expresión escrita a través de la coevaluación con instrumentos como las rúbricas (*cf.* 4).

Cuando el docente precise centrarse en el aspecto morfológico de algunas categorías gramaticales como, por ejemplo, los verbos en pasado, puede emplear Educima, una aplicación que ofrece la posibilidad de crear sopas de letras con la opción de incorporar las formas correctas de los verbos irregulares en indefinido[16]. A su vez, los alumnos pueden aprender vocabulario relacionado con un tema concreto. De forma complementaria, encontramos Conjuguemos[17], que permite realizar actividades relacionadas con los paradigmas verbales, por lo que resulta una herramienta muy útil para autocorregirse.

Por supuesto, existen muchas más aplicaciones que las citadas anteriormente e incluso surgen otras nuevas con gran rapidez. En cualquier caso, estas herramientas gamificadas pueden funcionar tanto de forma síncrona como asíncrona en el aula presencial y/o virtual. Para optimizar los resultados y evitar que la actividad se convierta en un mero juego, se recomienda insertarla dentro de fichas de aprendizaje, diarios, parrillas de observación, entre otros, que permitan el seguimiento de la actividad con las preguntas exploratorias. Asimismo, es conocido que las formas de competición, como los concursos, resultan muy motivadoras para los estudiantes. La ventaja de todas estas aplicaciones radica en que el alumno puede crear la actividad a partir de sus propios errores, junto con sus compañeros, guiados por el profesor. Incluso pueden hacerlo empleando sus propios dispositivos móviles, tan importantes hoy día entre el alumnado. En esta fase de aprendizaje es importante que el profesor dé refuerzo positivo tanto por haber alcanzado los objetivos lingüísticos como por haber puesto en práctica la corrección entre pares. De esta forma, se produce un tratamiento del error en acción y se potencia el componente afectivo en clase.

---

[14] En este enlace un alumno realiza una presentación sobre su lugar de vacaciones. Al escuchar posteriormente la grabación, podrá descubrir cómo suena su español y centrarse en algunos aspectos fonéticos para mejorar, al tiempo que descubre aquellos que ya domina (no-error): https://www.youtube.com/watch?v=PaXuAvDwzWc.

[15] En el siguiente enlace aparece una actividad para corregir errores de otros estudiantes y aprender a dar una breve retroalimentación a sus compañeros: https://www.youtube.com/watch?v=ByCn3MTAEvA.

[16] En esta aplicación los propios alumnos pueden crear una sopa de letras con las categorías morfológicas con las que cometen errores, entre otros: https://www.educima.com/wordsearch.php.

[17] Este conjugador de verbos resulta muy útil, por ejemplo, como apoyo de actividades de expresión escrita: https://conjuguemos.com/.

Consideramos oportuno que, a medida que el docente realice avances en la integración de las nuevas tecnologías en el aula, emplee instrumentos de reflexión, como el porfolio de competencia digital docente, que incluye la creación de materiales sostenibles (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado 2017) u otros instrumentos complementarios como los que proponen Carandell, Keim y Tigchelaar (2010).

4 Empleo de rúbricas como herramientas de corrección, evaluación, coevaluación y autoevaluación

Como indicamos en el apartado 2.1, la autorregulación es una parte fundamental del proceso de aprendizaje del alumno, ya que le permite trabajar autónomamente de forma reflexiva, así como potenciar su autoevaluación. En la fase inicial, se recomendaba la corrección entre pares con técnicas e instrumentos fáciles de poner en práctica. Tras las primeras experiencias, junto con una fase de revisión, se puede avanzar e introducir la evaluación entre pares con rúbricas. En este caso, el objetivo es evaluar para aprender con otros y de otros (Vázquez 1999) y, así, desarrollar la ZDP del alumno.

Así pues, precisamos de nuevos instrumentos a los mencionados hasta ahora: las rúbricas. Algunas aplicaciones como Corubrics, Moodle o Rubistar [18] permiten al docente elaborar rúbricas en función de las necesidades de sus grupos. Se ha de emplear un lenguaje claro y asegurarse de que el alumno se ha apropiado de la terminología antes de ponerla en práctica con sus compañeros a través de la autoevaluación con una actividad.

Un tipo de cursos idóneos para el uso de rúbricas son los de preparación para los Diplomas DELE. En las guías de estos exámenes de dominio figuran diversos modelos de expresión e interacción escritas (EIE), así como de expresión e interacción orales (EIO) con calificaciones diferentes, un informe de interpretación de cada nota conferida y las escalas de evaluación[19]. Con vistas a la preparación de la prueba oral, el profesor puede adaptar las escalas y transformarlas en rúbricas en las que se incluye alguna pregunta indagadora (primer paso). Fuera del aula, el alumnado se familiarizará con este documento y leerá los textos de los que se examinaron otros candidatos anteriormente, poniendo así en práctica la clase invertida (segundo paso). En la sesión siguiente de clase, se visiona un vídeo a modo de ejemplo en el que se muestra una entrevista de un examen que los alumnos han de evaluar[20], empleando, para ello, las rúbricas (tercer paso). Posteriormente, pondrán en común sus calificaciones en grupos (cuarto paso). Al final de la sesión, el docente presenta los resultados con los informes (quinto paso).

Tras esta primera fase de experimentación, los participantes del curso realizarán sus presentaciones en forma de monólogo y sus compañeros deberán evaluarlos con las rúbricas (sexto paso). A fin de garantizar la interacción, así como mantener la atención durante la clase, los evaluadores deberán formular una pregunta polémica al final de la actividad (séptimo paso). A continuación, el alumno que haya realizado la presentación

[18] En estas páginas web se encuentran numerosos modelos de rúbricas: https://corubrics-es.tecnocentres.org/; http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es; https://docs.moodle.org/all/es/R%C3%BAbricas.

[19] Escalas holísticas y analíticas para autoevaluarse (https://examenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_c1.pdf); ejemplos para el nivel C1; textos de la prueba de comprensión de lectura (https://examenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE_C1_EIO_T1_T2_2010.pdf).

[20] Recomendamos esta entrevista completa del nivel C1: https://www.youtube.com/watch?v=s1zgxd-4KsE.

debe autoevaluarse y calificarse (octavo paso). Tras esta fase y de manera anónima, los compañeros anotan una calificación en un documento compartido de Google Docs (noveno paso). Finalmente, se pone en común la nota final, así como algunos detalles importantes que van más allá de los aspectos lingüísticos, pero que también pueden jugar un papel importante para superar la prueba, como la adecuación a la tarea (décimo paso).

Tarea número 3 de la prueba de expresión e interacción orales de los Diplomas DELE, nivel C1.
A continuación, vas a calificar a un candidato que realiza la entrevista, pero antes cliquea en la página número 38 del siguiente documento para familiarizarte con las partes del examen oral y responde a las siguientes preguntas:

Antes de escuchar al candidato:
a) ¿En qué consiste la tarea?
b) ¿Cuál es el tema?
c) ¿Cuáles son los cuatro aspectos más importantes que ha de tratar?

Ahora escucha al candidato atentamente y responde a estas preguntas de forma general.

Durante la entrevista:
a) ¿Ha cumplido con los objetivos de la tarea? Contenido.
b) ¿Has entendido lo que el candidato decía? Comunicación.
c) ¿La estructura era clara y se diferenciaban las transiciones entre las partes (inicio, desarrollo, final)? Organización textual.
d) ¿Has detectado errores lingüísticos (gramática, vocabulario, otros)?
e) ¿Se adecuaba el estilo, registro de la presentación?
f) ¿Cómo ha interactuado con el entrevistador (tomar la iniciativa, argumentar, contraargumentar, etc.)? Interactuación.
g) ¿Era la duración de la exposición adecuada?

Después de la actuación: emplea la siguiente rúbrica para evaluar al candidato.
a) Anota dos aspectos que te han gustado.
b) Anota dos aspectos que no te gustaría repetir en tu actuación.

Tabla 1. Ficha del observador

Aspecto aque se evalúa	Excelente (3)	Bien (2)	Regular (1)	No apto (0)	Nota
Contenidos Argumento Discurso Registro	Argumentos con **fluidez y precisión, registro adecuado**. Discurso claro y bien estructurado **con matices**.	Argumentos con **precisión, naturalidad, clara y estructurada** (pequeñas vacilaciones).	Argumentos comprensibles con explicaciones, pero **información poco clara o incompleta**.	**No** proporciona la **información** requerida. Discurso **demasiado breve y confuso**, con dudas y rodeos.	

Elementos lingüísticos Precisión Entonación Fluidez	Expresarse con **precisión (énfasis, diferenciación, sin ambigüedades). Entonación adaptada** a temas y situaciones.	Mostrar un **alto grado de corrección gramatical con pequeños errores**. Conversar **con fluidez**.	**Errores gramaticales,** léxico general, repetitivo. **Pausas** que afectan a la fluidez.	Limitaciones lingüísticas: **no se dice lo deseado**, no expresa bien los puntos de vista. Realiza **pausas** (afectan a la fluidez). **Errores gramaticales**, **léxico muy general**.	
Interacción Conversación compleja Claves no verbales	Dominio en **conversaciones complejas**. **Negocia** conflictos de **forma cómoda**. Uso de **claves no verbales**.	Interactuar con **adecuación, flexibilidad y eficacia**. Acciones paralingüísticas (volumen de la voz, tono, risa).	Intervención activa, pero **poco clara y completa**. Precisa **ayuda del interlocutor**.	**Dificulta la conversación** para llegar a un acuerdo. Exige un **esfuerzo considerable por parte del interlocutor**.	
Calificación					

Tabla 2. Modelo de rúbrica para la calificación de la prueba de EIO

Esta actividad se puede llevar a cabo con las tareas de EIE, como mencionábamos al inicio de este apartado. El docente entrega las rúbricas, junto con un modelo de cartas recogido en las guías de los diplomas. Tras la lectura de estos materiales, los alumnos deben calificar la tarea con las rúbricas. Una vez que los alumnos han establecido la nota, el profesor entrega las calificaciones oficiales que comparan entre pares. Posteriormente, los alumnos corregirán y calificarán los modelos de expresión escrita de otros compañeros de clase con una breve retroalimentación: corrección entre pares. En esta fase suelen surgir cuestiones acerca de las posibles enmiendas de corrección de un error. Se ha de prestar especial atención a los registros empleados relativos al ámbito académico.

El resultado que se persigue es que los alumnos aprendan no solo a trabajar con errores, sino a conocer los criterios de calificación con los que ellos mismos serán evaluados cuando realicen el examen. De esta forma, el estudiante asume una vez más la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, en este caso aplicado a la evaluación.

5 Conclusión

La corrección de errores tanto dentro como fuera del aula virtual se ha de abordar desde la fase de planificación de clase como un objetivo en sí, junto con la prevención y el tratamiento de errores fosilizables. Para ello, una técnica eficaz es la corrección entre iguales con grupos de estudiantes bien cohesionados y receptivos a esta modalidad. En este sentido, las buenas prácticas, el pacto y el compromiso en clase resultan aspectos imprescindibles para garantizar el éxito, al tiempo que se consolida también el factor afectivo en el aula.

Por otro lado, la corrección de errores como hábito saludable es el resultado de una serie de procesos. En primer lugar, el alumno ha de ser capaz de autorregularse y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje de manera gradual. Si es capaz de dar este paso, la corrección entre pares resultará más fructífera. Así pues, en este campo coexisten dos aspectos fundamentales de la lengua: la interacción y la mediación, que han de ser monitorizadas por el docente.

En relación con lo anterior, las aplicaciones informáticas representan un paso importante en el proceso del tratamiento del error desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje. Estas se deben integrar dentro de actividades conectadas con los objetivos de clase, así como con preguntas de autorreflexión. Asimismo, la gamificación en el aprendizaje arrojará resultados mejores y perdurables.

La coevaluación entre pares con rúbricas constituye también un método eficaz a la hora de poner en práctica la evaluación entre iguales. Se trata de una técnica todavía poco conocida, pero que está adquiriendo cada vez mayor importancia.

En conclusión, es importante considerar que la independencia del alumnado es tanto un producto como un proceso sometido a fases de inestabilidad o vulnerabilidad de las que tanto el docente como el propio interesado han de ser conscientes para mantener la motivación, es decir, el motor de la acción en el aprendizaje de lenguas. De manera simultánea, el profesor también se desarrolla profesionalmente, pues mejora sus competencias docentes en el aula e incluso puede crear materiales sostenibles gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías en su entorno laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2020). *La dimensión afectiva en el aprendizaje*. Madrid: Cambridge de didáctica de las lenguas.

Barros Díez, E. (2006). *El estudio de los errores y no-errores de 'por' y 'para' en el caso de germanohablantes*. Fráncfort: Peter Lang.

Carandell, Z., Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para la autorregulación. En A. Alsina i Pastells, K. Melief y O. Esteve Ruescas (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Barcelona: Octaedro.

Cassany, D. (2018). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.

Consejo de Europa (2004). *Portfolio europeo de las lenguas*. Recuperado de: http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. En T. Ribas i Seix, A. Camps i Mundó, V. Pagès, M. Ferrer, M. Milian, S. Linares Ciscar y M. Vilà (Eds.), *Llengua Catalana y Literatura. Investigació, innovació i bones practiques* (pp. 29-47). Barcelona: Graó.

Grané, J. y Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias. 12 acciones para generar resiliencia desde la educación.* Barcelona: Octaedro.

Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.

Juan-Lázaro, O. y Alejaldre Biel, F. (2020). *Competencias digitales en el aula*. Madrid: UDIMA.

Krause, S. (2020). Warum brauchen wir Fehlerkorrektur? *Goethe Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache*. Recuperado de: https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/mag/21933966.html.

Pink, D.H. (2010). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva*. Barcelona: Gestión 2000.

Ramos Méndez, C. (2006). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE*, 10, 105-116. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf.

Ribas Moliné, R. y D´Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.

Schormann, M. y Schlak, T. (2011). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – *Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht*, 22(1), 43-84. Recuperado de: https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2011-Schoormann-Schlak.pdf.

Torrijano Pérez, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.

Valero García, M. y Cerio, L.M.D. de (2005). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. En Asociación de enseñantes Universitarios de la Informática (Ed.), *Actas del Simposio Nacional de Docencia en la Informática, SiNDI* (pp. 25-32). Recuperado de: https://www.informatica.us.es/docs/25aniversario/FerminSanchez.pdf.

Vázquez, G. (1999): *Errores sin falta*. Madrid: Edelsa.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.