

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Facultad de Formación de Profesorado y Educación



TESIS DOCTORAL

La retroalimentación correctiva entre
pares en un intercambio eTándem
español-inglés a través de una wiki

Presentada por

Marijana Ašanin

Dirigida por

Dra. Margarita Vinagre Laranjeira

Madrid, noviembre de 2015

Índice general

Índice de tablas.....	VI
Índice de figuras.....	IX
Siglas utilizadas.....	X
Agradecimientos.....	XI
1. Introducción.....	1
1.1 Objetivo.....	4
1.2 Justificación.....	6
2. Marco teórico.....	9
2.1 El aprendizaje colaborativo.....	9
2.1.1 Definición.....	9
2.1.2 Características del aprendizaje colaborativo.....	11
2.1.3 Modalidades del aprendizaje colaborativo.....	18
2.1.4 Grupos de aprendizaje colaborativo.....	19
2.1.5 Aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.....	22
2.1.6 El papel de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	27
2.2 Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador.....	32
2.2.1 Los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador.....	37
2.2.1.1 El constructivismo.....	37
2.2.1.2 La teoría sociocultural.....	43
2.2.1.3 El aprendizaje por descubrimiento.....	51
2.2.1.4 La teoría de la actividad.....	55
2.2.1.5 La cognición situada.....	59
2.3 Un modelo de aprendizaje colaborativo asistido por ordenador: eTándem.....	63
2.3.1 Definición.....	63
2.3.2 Ventajas del aprendizaje de lenguas en tándem.....	68

2.3.3 Principios del aprendizaje en tándem	74
2.3.3.1 El principio de autonomía	74
2.3.3.2 El principio de reciprocidad	77
2.3.3.3 El principio de bilingüismo	79
2.3.4 Modalidades del aprendizaje de lenguas en tándem	80
2.3.4.1 Tándem a distancia o eTándem	81
2.3.5 El papel del profesor en los intercambios eTándem.....	84
2.3.6 La organización de un intercambio colaborativo en eTándem	90
2.3.7 Actividades para un intercambio en eTándem.....	91
2.4 Herramientas de la web 2.0: Las wikis	94
2.4.1 Introducción	94
2.4.2 Definición de la wiki	95
2.4.3 Características de la wiki	100
2.4.4 Ventajas y desventajas de la wiki.....	103
2.4.5 El uso de las wikis en la educación	107
2.4.6 Las wikis en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	115
2.5 El tratamiento de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras	123
2.5.1 Definición de error	123
2.5.2 Análisis contrastivo y análisis de errores.....	125
2.5.3 La interlengua	129
2.5.4 Taxonomías de errores.....	133
2.5.5 La retroalimentación correctiva en el aprendizaje de la L2.....	146
2.5.6 La corrección por pares en los proyectos telecolaborativos	150
2.5.7 Investigaciones sobre la corrección de errores en los intercambios telecolaborativos realizadas hasta la fecha	155
2.5.7.1 Lee (2008).....	155
2.5.7.2 Vinagre y Lera (2008)	157
2.5.7.3 Ware y O’Dowd (2008).....	161
2.5.7.4 Zouru (2008)	164
2.5.7.5 Sauro (2009).....	166
2.5.7.6 Bower y Kawaguchi (2011)	168

2.5.7.7 Vinagre y Muñoz (2011).....	171
2.5.7.8 Muñoz (2013).....	174
2.5.8 La corrección de errores en proyectos colaborativos a través de la wiki .	176
2.5.8.1 Kessler (2009)	176
2.5.8.2 Lin y Yang (2011)	178
2.5.8.3 Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2012)	180
2.5.8.4 Kedziora (2012).....	183
2.5.8.5 Woo, Wah Chu y Li (2013)	186
2.5.8.6 Aydin y Yildiz (2014).....	188
2.6 Resumen del capítulo	191
3 Metodología	193
3.1 Introducción.....	193
3.2 Preguntas de investigación	193
3.3 Descripción del proyecto	196
3.3.1 Participantes.....	204
3.4 Instrumentos de recogida de datos	206
3.4.1 Análisis de datos.....	211
3.5 Resumen del capítulo	214
4 Resultados	215
4.1 Introducción.....	215
4.2 Tipo de errores corregidos.....	216
4.2.1 Errores corregidos a los participantes angloparlantes	216
4.2.2 Errores corregidos a los participantes españoles.....	221
4.3 Técnicas de corrección	225
4.3.1 Técnicas de corrección empleadas por los participantes españoles	226
4.3.2 Técnicas de corrección empleadas por los participantes angloparlantes..	232
4.4 Reciclado de errores.....	237
4.4.1 Errores reciclados por los participantes angloparlantes	237
4.4.2 Errores reciclados por los participantes españoles	253
4.5 Percepciones sobre el uso de la wiki.....	265
4.6 Otros datos de la investigación	268

4.6.1 Cuestionario previo al intercambio	268
4.6.2 Cuestionario posterior al intercambio	270
4.6.3 Cuestionario a los profesores	277
4.7 Resumen del capítulo	281
5. Discusión de resultados.....	283
5.1 Introducción.....	283
5.2 ¿Cuál fue el error que se corrigió con más frecuencia?	284
5.2.1 Correcciones a los participantes angloparlantes	286
5.2.2 Correcciones a los participantes españoles	291
5.3 ¿Qué técnicas de corrección fueron empleadas por los participantes en el proyecto?.....	295
5.4 ¿Qué tipo de error se recicló con más frecuencia?.....	300
5.4.1 Participantes angloparlantes.....	301
5.4.2 Participantes españoles	310
5.5 ¿Alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores? ¿Hay alguna diferencia o similitud entre los resultados obtenidos en este estudio y los de investigaciones previas?	318
5.6 ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?	323
5.7 Discusión de las respuestas a los cuestionarios	327
5.8 Resumen del capítulo	335
6 Conclusiones	337
6.1 Introducción.....	337
6.2 Primera pregunta de investigación.....	337
6.3 Segunda pregunta de investigación.....	340
6.4 Tercera pregunta de investigación	342
6.5 Cuarta pregunta de investigación.....	344
6.6 Quinta pregunta de investigación.....	346
6.7 Implicaciones pedagógicas	350
6.8 Limitaciones de este estudio	354

6.9 Sugerencias para futuras investigaciones	355
7 Bibliografía	357
Apéndices.....	379
Apéndice A.1 – Cuestionario previo al intercambio en español	379
Apéndice A.2 – Cuestionario previo al intercambio en inglés.....	381
Apéndice A.3 – Cuestionario posterior al intercambio en español	383
Apéndice A.4 – Cuestionario posterior al intercambio en inglés	386
Apéndice A.5 – Cuestionario a los profesores	389

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias entre Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo (Sotomayor, 2010).....	26
Tabla 2. Oportunidades pedagógicas y retos del aprendizaje en tándem (O’Dowd, 2004:155).....	87
Tabla 3. Tipos de wikis.....	98
Tabla 4. Estrategias reguladas por la interacción del alumno en su contexto (Gimeno y García, 2009:17).....	117
Tabla 5. Estudios sobre el uso de wikis en la enseñanza de L2 (adaptado de Li, 2012).....	119
Tabla 6. Temas para la discusión en el intercambio.....	203
Tabla 7. Perfil de los participantes en el intercambio.....	206
Tabla 8. Taxonomía de errores corregidos a los participantes angloparlantes.....	219
Tabla 9. Taxonomía de errores corregidos a los participantes españoles.....	224
Tabla 10. Taxonomía de los errores reciclados por los participantes angloparlantes.....	240
Tabla 11. Errores reciclados por los participantes angloparlantes según la técnica de corrección empleada.....	242
Tabla 12. Taxonomía de errores reciclados por los participantes españoles.....	255
Tabla 13. Errores reciclados por los participantes españoles según la técnica de corrección empleada.....	257
Tabla 14. Recuento total de errores corregidos por los participantes.....	284
Tabla 15. Desglose de las técnicas de corrección recibidas por los participantes angloparlantes según error corregido.....	296
Tabla 16. Desglose de las técnicas de corrección recibidas por los participantes españoles según error corregido.....	297
Tabla 17. Total de errores reciclados por ambos grupos según categoría.....	300
Tabla 18. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría concordancias.....	302
Tabla 19. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría preposiciones.....	302

Tabla 20. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría verbos	303
Tabla 21. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría artículos	304
Tabla 22. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría estructura de la oración.....	305
Tabla 23. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría relaciones entre oraciones.....	305
Tabla 24. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría pronombres	306
Tabla 25. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría adverbios.....	306
Tabla 26. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la categoría errores léxicos	308
Tabla 27. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la categoría errores gráficos.....	309
Tabla 28. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la categoría errores discursivos.....	310
Tabla 29. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría sintagma verbal	311
Tabla 30. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría determinantes.....	312
Tabla 31. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría estructura de la oración.....	313
Tabla 32. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría núcleo del sintagma nominal	314
Tabla 33. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría preposiciones	314
Tabla 34. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría adverbios.....	315

Tabla 35. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría sintagma adjetival	315
Tabla 36. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la categoría errores gráficos	316
Tabla 37. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la categoría errores discursivos	317
Tabla 38. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la categoría errores léxicos	318
Tabla 39. Errores reciclados por los participantes angloparlantes según la técnica de corrección recibida	319
Tabla 40. Errores reciclados por los participantes españoles según la técnica de corrección recibida	320

Índice de figuras

Figura 1. Aprendizaje cooperativo y colaborativo (Zañartu, 2003)	22
Figura 2. Aprendizaje cooperativo y colaborativo: tipos de conocimiento (Zañartu, 2003)	25
Figura 3. Triángulo mediacional expandido de Engeström (1987).....	56
Figura 4. Captura de pantalla de la página inicial de la wiki de los estudiantes de secundaria y bachillerato	199
Figura 5. Total de errores corregidos a participantes angloparlantes	216
Figura 6. Total de errores corregidos a participantes españoles	221
Figura 7. Técnicas de corrección empleadas por los participantes españoles clasificadas según tipo de error corregido	227
Figura 8. Técnicas de corrección empleadas por los participantes angloparlantes clasificadas según tipo de error corregido	233
Figura 9. Total de errores reciclados por los participantes angloparlantes clasificados según técnica de corrección empleada	238
Figura 10. Total de errores reciclados por los participantes españoles clasificados según la técnica de corrección empleada	254
Figura 11. Percepciones de los estudiantes sobre el nivel de dificultad en el uso de la wiki	266
Figura 12. Aprendido/mejorado durante el intercambio.....	271
Figura 13. Valoración general de los temas tratados durante el intercambio	271
Figura 14. Valoración específica de los temas tratados durante el intercambio	272
Figura 15. Tipos de errores cometidos y corregidos en opinión de los participantes	273
Figura 16. Técnicas de corrección empleadas según los participantes.....	274
Figura 17. Vocabulario aprendido y revisado durante el intercambio	274
Figura 18. Material adicional empleado por los participantes	274
Figura 19. Motivos de satisfacción con el intercambio según los participantes	275
Figura 20. Motivos de insatisfacción con el intercambio según los participantes	275
Figura 21. Problemas ocurridos durante el intercambio	276

Siglas utilizadas

AC	Aprendizaje Colaborativo
ACAO	Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador
ACO	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
ALAO	Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador
CALL	Computer Assisted Language Learning
CMC	Computer-Mediated Communication
CMO	Comunicación mediada por ordenador
CSCL	Computer Supported Collaborative Learning
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ELE	Español como lengua extranjera
EFL	English as a Foreign Language
IL	Interlengua
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
MCER	Marco común europeo de referencia para las lenguas
TA	Teoría de la Actividad
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
ZDP	Zona de desarrollo próximo

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer a la Dra. Margarita Vinagre Laranjeira, su tiempo, dedicación e innumerables consejos y correcciones, pero también su optimismo y que consiguiera animarme cada vez que me sentía desmoralizada con el avance de esta tesis.

No quisiera olvidarme de todos los grupos que participaron en este proyecto, los alumnos del colegio La Salle Bonanova de Barcelona y del colegio Fall Mountain Regional High School de New Hampshire (EEUU), y de sus profesoras Olga Sorribas Navarro y Teri Zelenetz que participaron activamente en este proyecto con sus clases, y los estudiantes de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica) y de la Escuela Oficial de Idiomas de San Fernando de Henares (Madrid), que participaron en los intercambios eTándem como voluntarios, a quienes doy mis sinceros agradecimientos ya sin ellos esta investigación no hubiera sido posible.

Doy gracias a mi marido Roberto por su apoyo incondicional, sus innumerables revisiones de mi español y su comprensión y compañía en los buenos y malos momentos. Gracias a mis padres y mi hermano, que siempre han mostrado un gran interés por mi investigación y me han dado muchos animos. Por último, gracias a mi hija Andrea que me alentaba desde dentro para darme fuerzas en la última fase de mi tesis y a mi Doc que ha estado siempre a mi lado desde el primer momento de este proyecto.

1. Introducción

Se ha afirmado con frecuencia que Internet es el mejor descubrimiento del siglo XX. Con su aparición se han acortado las distancias, acercado a las personas y se ha descubierto un mundo lleno de posibilidades solamente a un clic de ratón. Las generaciones jóvenes han abrazado las tecnologías con entusiasmo y muchos se han convertido en verdaderos expertos en su uso, por lo que consideramos un paso natural introducir estas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

El primer objetivo de este trabajo es contribuir a la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (de ahora en adelante TIC) en la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente el inglés (en adelante EFL¹) y el español (en adelante ELE²). Específicamente, se intentará averiguar si en un contexto real, a través de la comunicación con un nativo de la lengua que se está aprendiendo, se produce una mejora de la competencia lingüística en la lengua extranjera a través de la corrección y reciclaje de errores corregidos por el compañero. Un segundo objetivo de la investigación consiste en averiguar si el uso de una wiki, utilizada como herramienta de comunicación en este proyecto, es adecuado para conseguir dicha mejora lingüística.

Para llevar a cabo la investigación, hemos aplicado el modelo de aprendizaje en tándem a distancia (eTándem), organizando dos intercambios de diez semanas de duración entre dos grupos de estudiantes de español e inglés respectivamente. El grupo de estudiantes de español

¹ English as a Foreign Language

² Español como lengua extranjera

estaba integrado por estudiantes del colegio Fall Mountain Regional High School de New Hampshire (EEUU) y estudiantes de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica). Los estudiantes de inglés pertenecían al colegio La Salle Bonanova de Barcelona y a la Escuela Oficial de Idiomas de San Fernando de Henares (Madrid). Las parejas se organizaron teniendo en cuenta la edad y experiencia personal, agrupando por un lado a los estudiantes de los colegios y por otros a los estudiantes universitarios con los adultos de la EOI.

Este trabajo está estructurado como sigue: en el segundo capítulo se abordará la fundamentación teórica y que a su vez consta de cinco partes. En la primera se definirá el concepto de aprendizaje colaborativo, se explicarán sus características y modalidades y se establecerán las diferencias con el aprendizaje cooperativo. Por último, se abordará el uso de las TIC como herramientas de mediación en las tareas de aprendizaje colaborativo en línea.

En el segundo apartado se definirá el concepto de aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) y se introducirán los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo: el constructivismo, la teoría sociocultural, el aprendizaje por descubrimiento, la teoría de la actividad y la cognición situada.

En el tercer apartado se definirá el modelo Tándem, se presentarán las ventajas del aprendizaje de lenguas a través de este modelo, se expondrán sus principios de su aplicación (i.e. autonomía, reciprocidad y bilingüismo) así como las diferencias entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia. A continuación se procederá a definir el papel del profesor en los intercambios tándem en línea, se describirán los pasos a seguir para organizar un intercambio de este tipo y se presentarán las actividades que se pueden realizar.

En el cuarto apartado, se presentarán las herramientas TIC (Web 2.0) y se explicarán las diferencias entre la comunicación síncrona y asíncrona, ya que hemos empleado en este proyecto una wiki, herramienta que facilita la comunicación asíncrona. A continuación se procederá a definir la wiki, se explicarán sus características y se hablará sobre sus ventajas y desventajas. Se prestará especial atención al uso de esta herramienta en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en las tareas orientadas al trabajo colaborativo.

El quinto apartado del capítulo teórico tratará sobre el error y la retroalimentación correctiva. En primer lugar se definirá el concepto de error, se discutirá el papel del análisis contrastivo y del análisis de errores y se explicará el concepto de interlengua. A continuación se presentarán las taxonomías de errores más utilizadas en el contexto del español e inglés como lenguas extranjeras y se analizarán las distintas técnicas de corrección que se suelen emplear en el aula de lengua extranjera. Por último se explicará la corrección por pares en proyectos colaborativos virtuales (telecolaborativos) y se pasará a un análisis detallado de las investigaciones publicadas hasta la fecha sobre la corrección de errores tanto en intercambios virtuales como en proyectos colaborativos a través de la wiki, con lo que se cerrará la parte teórica de este estudio.

En el tercer capítulo se presentará la metodología empleada en esta investigación. En él se introducirán las preguntas de investigación, se describirán los distintos aspectos de la organización del proyecto y se presentarán los participantes en el intercambio. A continuación se describirán los instrumentos empleados para recoger los datos analizados posteriormente y se expondrán los pasos seguidos en dicho análisis para responder a cada una de las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

En el cuarto capítulo, se examinarán los resultados obtenidos. En primer lugar se presentarán los errores corregidos por los dos grupos de participantes clasificados en correspondientes categorías de las taxonomías de Fernández (1997) y proyecto TREACLE (2010). En segundo lugar se expondrán las técnicas de corrección utilizadas por los participantes en el proyecto. A continuación se presentará el recuento y clasificación de errores reciclados, así como el análisis de la técnica o técnicas de corrección que más favorecieron el reciclado de errores. En quinto lugar se analizarán las respuestas a los cuestionarios de los participantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem. Por último, se presentará el resultado del análisis del resto de respuestas a los cuestionarios cumplimentados por participantes y profesores. La discusión de estos resultados se ofrecerá en el quinto capítulo a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Para finalizar, en el sexto capítulo, se presentarán las conclusiones obtenidas en este trabajo de investigación y se describirán las implicaciones pedagógicas, limitaciones de este estudio y sugerencias para futuras investigaciones.

1.1 Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es analizar si la atención a la forma en un intercambio telecolaborativo en eTándem a través de una wiki fomenta el desarrollo de la competencia lingüística de la lengua extranjera. Como objetivo secundario queríamos descubrir si los participantes en el proyecto consideraban la wiki como una herramienta idónea para la corrección lingüística dado que, a fecha de hoy, no se ha encontrado ningún proyecto que trate la

corrección de errores en un intercambio virtual en tándem a través de una wiki. Para conseguir estos objetivos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de error corrigieron con más frecuencia los estudiantes españoles y angloparlantes³ en el intercambio?
2. ¿Qué técnicas de corrección fueron empleadas por los participantes en el proyecto?
3. ¿Qué tipo de error se recicló con más frecuencia?
4. ¿Alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores? ¿Hay alguna diferencia o similitud entre los resultados obtenidos en este estudio y los de investigaciones previas?
5. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?

Para intentar responder a dichas preguntas, organizamos dos intercambios colaborativos en línea entre las instituciones anteriormente mencionadas. Los instrumentos para la recogida de datos utilizados en este proyecto fueron el contenido de las páginas wiki que contenían un total de 184 mensajes (45.727 palabras) de los participantes cuyas primeras lenguas (L1 en adelante) eran inglés y español, las respuestas de los estudiantes a dos cuestionarios, uno pre y otro post-proyecto y las respuestas a un cuestionario post-proyecto que se facilitó a las profesoras que participaron activamente en el proyecto. A continuación, se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.

³ Para evitar la repetición de participantes estadounidenses y sudafricanos, se utilizará el término angloparlantes para referirse a este grupo.

Además de las cinco preguntas de investigación planteadas en este trabajo, también se pretendía identificar aquellos aspectos que debían tenerse en cuenta a la hora de organizar un intercambio telecolaborativo a través de una wiki de manera eficaz. Esta información nos ayudaría a formular sugerencias y propuestas de mejora para la implementación de futuros intercambios en tándem a través de una wiki.

1.2 Justificación

Con el advenimiento de la Web 2.0 se ha revolucionado el uso de Internet, que ha puesto al alcance de cada usuario, sin necesidad de tener conocimientos de programación, la posibilidad de crear contenidos o colaborar con otros usuarios ubicados en cualquier sitio del planeta. A través de Internet es posible acceder a una inmensa base de datos, pero también a una comunicación global, síncrona o asíncrona, con cualquier persona que tenga acceso a la red. Para Sotomayor (2010:7) la enseñanza ha sido una de las disciplinas que más beneficios ha obtenido con la irrupción de este fenómeno. Muchos autores (Mancho et al., 2009; Solano y Gutiérrez, 2007; Sotomayor, 2010; Vaqueiro, 2011) consideran los blogs y wikis como las herramientas de la Web 2.0 más útiles en diversos ámbitos educativos, entre ellos el de las lenguas extranjeras, gracias a su carácter colaborativo, facilidad de uso, gratuidad y posibilidad de adaptación a diferentes necesidades y situaciones.

En esta investigación se ha elegido como herramienta de mediación en la comunicación una wiki por varios motivos. En primer lugar, al tratarse de una herramienta asíncrona, ofrece a los participantes en un intercambio colaborativo en eTándem la posibilidad de disponer de más tiempo para componer y responder a un mensaje, identificar y corregir los errores de compañero

y analizar las correcciones recibidas. Asimismo la wiki, por su carácter colaborativo, es generalmente considerada como una herramienta idónea para facilitar la interacción y cooperación en este tipo de proyectos. Se trata de una herramienta extremadamente rápida, económica y sencilla de utilizar, que ofrece muchas posibilidades de almacenaje de los mensajes, bien todos en un mismo espacio o en ficheros diferentes, disponibles para posteriores lecturas y revisiones. Existen numerosas investigaciones sobre el uso de la wiki en diferentes proyectos colaborativos de aprendizaje de lenguas extranjeras, pero hasta la fecha de hoy no se ha encontrado ningún proyecto que haya utilizado la wiki como herramienta de comunicación en un intercambio en eTándem. Los intercambios en eTándem, a su vez, ofrecen muchas ventajas para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que facilitan la comunicación auténtica con un hablante nativo de la lengua que se está aprendiendo. En la pareja, los dos compañeros adoptan al mismo tiempo los roles de aprendices y expertos, consiguiéndose así un equilibrio que no existe en el aula, donde los roles están más definidos. Igualmente, el carácter asíncrono de la wiki permite no solo escribir y revisar los mensajes en cualquier momento, sin necesidad de estar conectados con los compañeros en tiempo real, sino también la posibilidad de aprender con compañeros que se encuentran en diferentes zonas horarias, como es el caso en este proyecto.

En cuanto a la incorporación de un componente de atención a la forma lingüística, son numerosos los autores que mencionan la importancia de involucrar a estudiantes en estos proyectos no solo para conseguir que mejoren su fluidez sino también la precisión lingüística en la comunicación (Ware y O'Dowd (2008); Vinagre y Lera (2008); Bower y Kawaguchi (2011); Vinagre y Muñoz (2011); Muñoz (2013)). Estos estudios analizan el desarrollo de la precisión lingüística a través de la corrección de errores via email. En este estudio decidimos centrarnos en investigar el papel que juega la corrección de errores entre pares en el desarrollo lingüístico de

los participantes y emplear para ello una nueva herramienta de naturaleza colaborativa como la wiki a fin de contribuir a la investigación en este campo.

2. Marco teórico

2.1 El aprendizaje colaborativo

2.1.1 *Definición*

“El aprendizaje colaborativo (AC) es una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad” (Carrió, 2006:10). Vinagre (2010:24) lo define como “aquel en el que los participantes trabajan en parejas o en pequeños grupos para alcanzar un objetivo común y cada miembro del grupo es responsable tanto de su objetivo individual como del de los demás miembros”. Adicionalmente, en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el trabajo en grupo colaborativo es un ingrediente esencial en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de ser una de las competencias más destacadas a desarrollar por los alumnos en la mayor parte de las titulaciones (Martín et al., 2011:2).

Sin embargo, como destaca Calzadilla (2002:4), el hecho de que los trabajos en grupo hayan sido práctica convencional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, no implica que sea una práctica verdaderamente colaborativa, dado que los mismos docentes muchas veces desconocen cómo orientar las actividades de aprendizaje en esa dirección. Para ello, explican Driscoll y Vergara (1997:91), los alumnos deben no sólo trabajar juntos en grupos, sino colaborar en el logro de un objetivo que no se puede alcanzar en forma individual. Es decir, la colaboración es el componente que transforma un grupo en un equipo. Suárez (2003:2) añade

el elemento de “aprender juntos” y aclara que un equipo no es sólo la suma de sus miembros, sino una forma de relacionarse entre ellos, como suma de intenciones y responsabilidades conjuntas. Por consiguiente, en el aprendizaje colaborativo se intenta que los estudiantes trabajen juntos para aprender juntos y varios autores (Calzadilla, 2002; Carrió, 2006; Martín et al., 2011; Suárez, 2003; Vinagre, 2010) subrayan que cada alumno es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros.

Desde el campo de la psicología, algunos autores especialmente ligados a la psicología socio-cultural, postulan que aprender es una experiencia de carácter fundamentalmente social, dónde el lenguaje juega un papel básico como herramienta de mediación no sólo entre profesor y alumno sino también entre compañeros. Varios autores (Anguita et al., 2010; Calzadilla, 2002; Carrió, 2006; Vinagre, 2010) están de acuerdo en que los estudiantes aprenden explicando, justificando o argumentando sus ideas a otros en un espacio donde se busca el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los participantes. Este proceso consiste en que cada participante aporte lo mejor de sí mismo para que el grupo logre un beneficio, consiguiéndose de esta manera que se establezca una relación de interdependencia que beneficia la autoestima de los participantes y las relaciones interpersonales dentro del grupo (Carrió, 2006:9). Consecuentemente, en el aprendizaje colaborativo se intenta conseguir no solo el aprendizaje propio, sino también el de todos los miembros del equipo, se aprende a colaborar y se colabora para aprender.

2.1.2 Características del aprendizaje colaborativo

Según Zañartu (2003:7-8) el aprendizaje colaborativo posee las siguientes características:

a) La interactividad. El aprendizaje colaborativo no es posible sin la interacción de las partes. El aprendizaje se produce cuando hay una intervención entre dos o más participantes, mediante un intercambio de opiniones y puntos de vista. La importancia de esta interacción no se encuentra en la cantidad de intervenciones que se producen, sino en el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje de los participantes. En síntesis, se aprende a través de la reflexión común, del intercambio de ideas, del análisis entre dos o más de un tema concreto, a través de lo cual se obtiene un resultado enriquecido.

b) La sincronía de la interacción. Existen dos momentos significativos en el proceso de aprendizaje: el momento síncrono, que requiere de respuestas inmediatas y el asíncrono, que no es inmediato y permite disponer de un tiempo de reflexión antes de responder. La sincronía es para esta autora una actividad coordinada, que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema mientras que, en el momento asíncrono de la comunicación, el construir conocimiento posee un carácter individual de reflexión y de interiorización.

c) La negociación. Es un proceso por el cual dos o más personas intentan obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema. La negociación es un elemento distintivo de las interacciones colaborativas, y tiene especial importancia cuando se trata de negociar significados, dado que sin negociación, el diálogo se transforma en un monólogo, a la vez que la función del interlocutor se reduce a la de un simple receptor del mensaje.

Según Carrió (2007:3), las características que hemos enumerado arriba nos llevan a descartar términos como aprendizaje pasivo, individual y competitivo, ya que el aprendizaje colaborativo aporta conceptos innovadores como la discusión entre individuos, el liderazgo compartido, la no memorización de conceptos sino la comprensión a través de la explicación y enseñanza a otros y la aportación individual para el enriquecimiento del grupo y no el propio. En otras palabras, en las actividades colaborativas el estudiante no solamente debe proceder a una regulación intrapsicológica de su propio aprendizaje, también debe tener muy en cuenta la organización de sus compañeros de grupo, llevando a cabo lo que Monereo y Romero (2007:153) denominan una regulación interpsicológica de la tarea. En esta misma línea, Calzadilla (2002:5) añade que atendiendo al proceso desde la conformación misma del equipo, se producirá un aprendizaje que, además de resultar rico en cuanto a los productos cognoscitivos logrados, a nivel interpersonal e intrapersonal facilita que los participantes valoren la responsabilidad hacia el proceso educativo, la capacidad para conformar equipos de trabajo productivos y el respeto por los demás y su trabajo. Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo eficaz se debe basar en la negociación (Dillenbourg, 1999), en la argumentación y en el conocimiento compartido (Barros y Verdejo, 2001). Para que exista una verdadera colaboración efectiva, Barros y Verdejo (2001:2) destacan las siguientes competencias y habilidades que los integrantes del grupo deben adquirir y desarrollar: establecer formas de funcionamiento, adoptar criterios para determinar y aceptar soluciones, generar alternativas, explicar, justificar y evaluar opciones. Calzadilla (2002:5) añade que, gracias a este tipo de aprendizaje, se facilita el desarrollo de aquellos procesos cognitivos en los que la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad, tales como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas. Para producir un

aprendizaje colaborativo eficaz esta autora nos ofrece algunas pautas. En primer lugar es necesario estudiar de manera pormenorizada las capacidades, deficiencias y posibilidades de todos los miembros del equipo. El siguiente paso es establecer metas conjuntas, que incorporen las metas individuales, seguido de la elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso. Asimismo, se debe llevar a cabo un chequeo permanente del progreso del equipo, tanto a nivel individual como a nivel grupal. Además, hay que tener en cuenta las relaciones socioafectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y solidaridad, y por último es preciso realizar discusiones progresivas en torno al producto final. Siguiendo estas pautas e implantando un aprendizaje colaborativo eficiente al alumno se le permite recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento (ibídem).

Otras características que identifican el aprendizaje colaborativo y lo diferencian de otros tipos de aprendizaje son las siguientes (Carrió, 2006:12-13):

a) Orgullo de pertenecer al grupo. El grupo se debe reconocer como tal y es necesario que el reparto de tareas sea equitativo. Para ello, es importante que la comunicación entre los miembros del grupo sea fluida y que todos conozcan y acepten las bases del liderazgo compartido. Calzadilla (2002:5) añade que este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, dado que genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que les permite sentirse «parte de», estimulando su productividad y responsabilidad, e incidiendo directamente en su autoestima y desarrollo.

b) Heterogeneidad de los componentes del grupo. Este aspecto permite que los distintos puntos de vista de los componentes del grupo generen unas conclusiones más complejas y ricas. El consenso de las conclusiones a las que llega el grupo parte de puntos de vista distintos y es necesario que se discutan las aportaciones finales, lo que hace que el aprendizaje sea activo desde un punto de vista sociocognitivo, y que se esbozen opciones que el aprendizaje individual o liderado por un solo individuo no habría producido.

c) Intersubjetividad de los conocimientos. Se entiende e interpreta un tema de forma compartida, por lo que los puntos de vista subjetivos se intercambian y discuten hasta obtener uno solo.

d) Liderazgo individual. Cada miembro del grupo es su propio líder y debe responder acerca de los asuntos que le son encomendados por el grupo. El grupo discute las aportaciones de cada miembro y este tiene que defender su interpretación y aportación a las tareas, ya que la base del trabajo colaborativo es la puesta en común de las aportaciones individuales. Todos los esfuerzos de los miembros del grupo hacen que finalmente se consigan unos beneficios valiosos para el conjunto pero también para el individuo, ya que sus conocimientos y sus argumentaciones se ven reforzados.

e) Aparición y soluciones de los conflictos grupales. Dado que todos los miembros del grupo son distintos y que uno de los objetivos del aprendizaje colaborativo es el intercambio de formas de pensar diferentes, es necesario contemplar la aparición de conflictos. Hemos de tener presente esta posibilidad para poder llegar a soluciones adecuadas y evitar la creación de subgrupos o líderes enfrentados, ya que esta situación no aportaría un entorno productivo para el aprendizaje colaborativo, sino que se convertiría en un aprendizaje grupal o individualizado. Si

logramos que los conflictos que aparecen se solucionen de forma colaborativa entre los miembros del grupo, estaremos fomentando una educación dinámica, constructiva e interactiva.

Por consiguiente, en este tipo de aprendizaje se rechaza la observación pasiva, la repetición, la memorización y se promueve la confrontación de opiniones, el compartir conocimientos, el liderazgo múltiple y la multidisciplinariedad (Carrió, 2006:9). Con este tipo de estrategia se estimula la desaparición de observadores pasivos y receptores repetitivos, superando los tradicionales hábitos de memorización utilitaria, para promover procesos dialógicos que conduzcan a la confrontación de múltiples perspectivas y a la negociación propias de la dinamicidad de todo aprendizaje que conduzca al desarrollo (Calzadilla, 2002:4).

Según Driscoll y Vergara (1997:91) los aspectos que caracterizan el aprendizaje colaborativo son:

- 1) La responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo;
- 2) La interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común;
- 3) Las habilidades de colaboración: son las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos;
- 4) La interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje;
- 5) El proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Vinagre (2010:28) considera que estos aspectos son esenciales para el desarrollo social del individuo e imprescindibles para poder garantizar un desempeño profesional exitoso. Sin embargo, según esta misma autora, “a pesar de su importancia, el desarrollo de estas cualidades no siempre figura entre los objetivos pedagógicos del currículo educativo”.

Respecto a los logros del aprendizaje colaborativo, Johnson (1993, citado en Vinagre, 2010:64) señala tres niveles en lo que estos beneficios son observables:

1. Tareas grupales, entendidas como las acciones concretas a realizar en el aula;
2. Dinámica grupal, entendida como la forma de actuar para el desarrollo de dichas tareas y actividades;
3. Nivel personal, entendido como el proceso interno (beneficio) obtenido en este tipo de trabajo.

Según este autor, *las tareas grupales* promueven el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúnen propuestas y soluciones de varias personas del grupo; aumentan el aprendizaje de cada individuo debido a que se enriquece la experiencia de aprender y aumentan la motivación por el trabajo individual y grupal, puesto que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo y compromiso de cada uno con los demás. La *dinámica grupal* se caracteriza por aumentar la cercanía y la apertura, mejorar las relaciones interpersonales, aumentar la satisfacción por el propio trabajo y valorar el conocimiento de los demás miembros del grupo. Por último a *nivel personal* el aprendizaje colaborativo aumenta las habilidades sociales, interacción y comunicación efectivas y la seguridad en sí mismo al tiempo que disminuye los sentimientos de aislamiento y el temor a la crítica y a la retroalimentación. También incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental, permite conocer

diferentes temas y adquirir nueva información, aumenta la autoestima y la integración grupal y fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo basado en los resultados del trabajo en grupo.

De todo lo mencionado en esta sección se puede concluir que el aprendizaje colaborativo:

- a) Genera una interdependencia positiva, dado que los miembros del equipo se necesitan unos a otros y confían en el entendimiento y éxito de cada persona.
- b) Promueve la interacción y el intercambio verbal entre los miembros del grupo, lo que afecta finalmente a los resultados del aprendizaje. El alumno aprende de los compañeros al tiempo que les enseña lo que facilita que el grupo pueda retroalimentarse y enriquecerse.
- c) Valora la contribución individual dado que cada miembro del grupo asume su responsabilidad en la tarea y suma su contribución a las contribuciones del grupo.
- d) Estimula las habilidades personales y grupales. Estas incluyen escuchar, participar, liderar, coordinar actividades, realizar un seguimiento y evaluar.
- e) Obliga a la autoevaluación del grupo, en cuanto a su efectividad como equipo y en cuanto al producto final realizado según la consecución de los objetivos (Johnson, 1993, citado en Vinagre, 2010:65).

Una vez presentadas las definiciones y características del aprendizaje colaborativo, a continuación explicaremos las distintas modalidades en que puede darse este tipo de aprendizaje.

2.1.3 Modalidades del aprendizaje colaborativo

Carrió (2006:11) explica que el aprendizaje colaborativo se puede plantear desde dos puntos de vista o modalidades:

1. Aquella en la que colaboran distintos profesores para ofrecer herramientas de trabajo a los estudiantes;
2. Aquella en la que los aprendices son los que aplican los principios del aprendizaje colaborativo a los conceptos que se enseñan.

En la primera modalidad, los docentes trabajan juntos en la elaboración de materiales para ofrecer a los aprendices una visión multidisciplinar de los conceptos que se les están impartiendo. Para alcanzar el objetivo de un aprendizaje totalmente colaborativo, varios docentes deben enseñar de forma conjunta en el aula, de modo que los conceptos de una misma asignatura se proporcionen desde diversos puntos de vista. Por lo tanto, la finalidad de este tipo de aprendizaje es facilitar a los aprendices una enseñanza colaborativa como herramienta a emplear en el aula, pero no como medio de aprendizaje.

En lo que respecta a la segunda modalidad, el aprendizaje colaborativo ocurre a un nivel distinto en el que los alumnos trabajan en equipo y, a través de la comunicación, solucionan los problemas propuestos por el profesor, quien en este caso se encarga de coordinar el proceso, asegurando que todos los grupos colaboren de igual forma y ayudando a solucionar los problemas que puedan aparecer. Las tareas realizadas de forma individual se evalúan por parte del grupo para transformarlas en una aportación global. Tras este proceso aprenden a buscar información y compartirla, a comunicarse y a autoevaluarse de forma colaborativa y de esta manera llegan a un autoaprendizaje que no se basa en el modelo de enseñanza de principios para

alcanzar conclusiones sino que se parte de los propios conocimientos de los aprendices y de la búsqueda de conceptos nuevos o desconocidos.

Vinagre (2010:49) destaca que los roles de profesores y alumnos son distintos en estas dos modalidades. En la primera, el docente actúa con un rol principal en el proceso de aprendizaje y facilita el material colaborativo enseñándolo de manera interdisciplinar. En la segunda, el profesor actúa de forma pasiva, ayudando a los aprendices cuando es necesario pero sin intervenir. En otras palabras, la responsabilidad del aprendizaje recae en el profesor en la primera modalidad y en el aprendiz en la segunda. El foco de atención de esta investigación será la segunda modalidad en la que los aprendices actúan como agentes activos, siendo ellos mismos responsables de su propio aprendizaje.

Una vez presentadas las modalidades del aprendizaje colaborativo, se procederá a explicar en qué consisten los grupos de aprendizaje colaborativo.

2.1.4 Grupos de aprendizaje colaborativo

Según Tudge (1994), existen tres formas de poner en práctica el aprendizaje colaborativo en grupos, entendiendo este autor por aprendizaje colaborativo la segunda modalidad a la que alude Carrió (2006:11) en la sección anterior:

- a) *La interacción entre pares* consiste en organizar parejas de estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje, para que colaboren entre ellos, participando el docente como mediador y catalizador en las experiencias de aprendizaje del grupo.
- b) *El tutorío entre pares* implica a parejas de estudiantes de distintos niveles en los que uno de los miembros de la pareja ha sido formado previamente para que pueda ejercer como

entrenador (*coach*) de su compañero de menor nivel, mientras desempeñan el trabajo de forma conjunta. Este tipo de aprendizaje logra elevar el nivel de los estudiantes que tenían menos conocimientos porque desean parecerse al resto de sus compañeros y, al mismo tiempo, los estudiantes más adelantados continúan profundizando en el conocimiento.

- c) *Los grupos colaborativos* incluyen un número mayor de estudiantes de niveles distintos que colaboran aportando sus conocimientos individuales y coordinándose con los demás miembros del grupo; trabajan de forma individual y grupal, lo que estimula la interdependencia y asegura la preocupación de todos por el aprendizaje de todos, pues el éxito colectivo depende del éxito individual. El profesor o coordinador actúa como mediador en las tareas, aportando conocimientos y estrategias de aprendizaje al grupo.

Vinagre define un grupo de aprendizaje colaborativo como un conjunto característico de dos o más personas que interactúan dinámicamente, interdependiente y adaptativamente con respecto a una meta y en el que cada una tiene algunos roles o funciones específicas que realizar (2010:53). Es importante tener en cuenta, como destaca la misma autora, que no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje colaborativo. A través del aprendizaje colaborativo los alumnos pueden adquirir las habilidades necesarias para que el trabajo en grupo se convierta en trabajo de equipo, entre las que se encuentran el liderazgo compartido, la iniciativa individual, la toma conjunta de decisiones y la motivación de todos los miembros del grupo favoreciendo así una mejor productividad (Zañartu, 2003:11). Asimismo, en un grupo colaborativo los integrantes pueden ayudarse unos a otros a aprender, discutir, evaluar, resolver problemas, aumentar los logros, mejorar las relaciones personales y descubrir la importancia de completar el conocimiento individual con el conocimiento de los demás, a través de la interacción con otros (Vinagre, 2010:54).

Los miembros del grupo aprenden por sí mismos, pero al mismo tiempo necesitan la aportación de un observador que coordine las acciones y que corrija aquellos aspectos en los que se hacen conjeturas erróneas (Carrió, 2006:14). Martín et al. (2011:3) advierten de que, para que los alumnos alcancen un aprendizaje colaborativo eficaz, el profesor debe tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de organizar grupos eficaces de aprendizaje colaborativo:

- Control de las interacciones colaborativas: estructuración de las tareas, utilización de sistemas de comunicación asíncronos y síncronos entre los estudiantes y el profesorado.
- Dominios de aprendizaje colaborativo: planificación, categorización y distribución de las tareas.
- Tareas en el aprendizaje colaborativo: análisis y resolución de problemas.
- Diseño de entornos colaborativos de aprendizaje: trabajo en equipo.
- Roles en el entorno colaborativo: tamaño del grupo, formas de participación, distribución de roles (el rol de cada estudiante puede cambiar durante el proceso de aprendizaje).

De todo lo dicho anteriormente se desprende que la organización e implementación del aprendizaje colaborativo en el aula requiere cambios profundos en la metodología y en el papel del profesor. Antes de seguir profundizando en estos aspectos, hemos creído relevante explicar en el siguiente apartado las diferencias entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo, dado que con frecuencia se utilizan como sinónimos y sin embargo hay diferencias fundamentales entre ambos tipos de aprendizaje.

2.1.5 *Aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo*

Los términos aprendizaje colaborativo y cooperativos son utilizados por muchos autores como sinónimos ya que en ambos enfoques los alumnos descubren el conocimiento y lo transforman en conceptos con los se pueden relacionar, luego lo reconstruyen y expanden a través de nuevas experiencias de aprendizaje (Panitz, 1997:3). Sin embargo, son ya numerosos los autores (Bruffee, 1995; Carrió, 2006; Dillenbourg, 1996; Gros, 2002; Panitz, 1997; Sotomayor, 2010; Vinagre, 2010; Zañartu, 2003) que destacan que, pese a compartir una base didáctica y tener planteamientos comunes, los dos enfoques poseen algunas características que los diferencian notablemente como se expondrá a continuación.

Según los autores arriba mencionados, cada enfoque representaría un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va desde ser altamente estructurado por el profesor (aprendizaje cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente al estudiante (aprendizaje colaborativo). Véase la Figura 1.

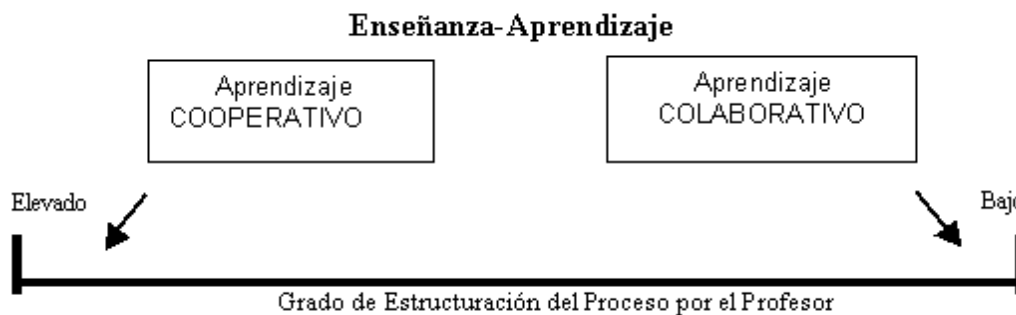


Figura 1. Aprendizaje cooperativo y colaborativo (Zañartu, 2003)

Como señalan Dillenbourg (1996) y Gros (2002) el aprendizaje cooperativo requiere una división de tareas entre los componentes del grupo. Por ejemplo, el educador propone un problema e indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizándose cada uno de la

solución de una parte del problema. De acuerdo con Sotomayor (2010:4), en la cooperación se trata de repartir la tarea de modo que cada estudiante se hace cargo de un aspecto de ella para finalmente poner en común los resultados. Según Vinagre (2010:46), la tarea se divide jerárquicamente en distintas subtareas, y cada miembro del grupo es responsable de una de ellas, es decir de una porción del trabajo. El resultado final es la conglomeración o suma de cada una de las subtareas que conforman el total. Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo está estructurado por el profesor que coordina a los integrantes del grupo y les asigna tareas. Carrió (2006:9) añade que de esta manera se pretenden alcanzar objetivos específicos, organizando las tareas para facilitar el trabajo por lo que existen una serie de reglas rígidas que se han definido previamente.

En el aprendizaje colaborativo, en cambio, se comparte la responsabilidad, dando mayor énfasis al proceso que a la tarea, de tal forma que se construye el conocimiento a través de la colaboración grupal. En este proceso, los participantes se involucran mutuamente en un esfuerzo coordinado para resolver la tarea juntos, una tarea que, a menudo, no serían capaces de resolver individualmente o sin colaboración (Vinagre, 2010:46). El aprendizaje colaborativo requiere una preparación anticipada de la actividad, ya que implica una autonomía de los participantes y un desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre estudiantes, teniendo en cuenta que los miembros del grupo comparten la interacción, el intercambio de ideas y conocimientos. Panitz (1997:3) explica que los estudiantes desarrollan un sentido fuerte de propiedad en el proceso y responden positivamente al hecho de que se les haya dado la responsabilidad completa de resolver el problema planteado. Según este autor, la diferencia principal entre los dos enfoques es que la colaboración es una filosofía de interacción y estilo de vida personal donde los individuos son responsables de sus acciones, incluido el aprendizaje, y respetan las habilidades y contribuciones de sus compañeros, mientras que la cooperación es un

estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de un producto final específico o un objetivo por medio de un grupo de personas que trabajan juntas. Carrió (2006:9) añade que en la colaboración los componentes del grupo participan en el diseño de sus propias actividades y mantienen cierta independencia con respecto a las estrategias de aprendizaje, mientras que en la cooperación el profesor es el que controla las actividades y coordina a los integrantes del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje se entiende como una participación activa por parte del estudiante en el proceso colaborativo y como una aceptación pasiva de información presentada por un profesor experto, en el proceso cooperativo (Panitz, 1997:3). Según Bruffee (1995:12), el aprendizaje colaborativo y el cooperativo se desarrollaron originalmente para educar a personas de diferentes edades, experiencia y niveles de destreza y según se use un método u otro, los profesores suelen hacer diferentes suposiciones sobre la naturaleza y la autoridad del conocimiento.

Este autor señala que el enfoque colaborativo es el que requiere una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes. A la hora de decidir qué enfoque emplear (colaborativo o cooperativo), Bruffee (1995) señala dos tipos de conocimiento como el criterio para decidir: el aprendizaje fundamental y el aprendizaje no fundamental. El aprendizaje fundamental se refiere al conocimiento básico, representado por creencias justificadas socialmente en las cuales todos estamos de acuerdo. Ejemplos de este tipo de conocimiento serían la gramática, la ortografía, los procedimientos matemáticos, los hechos históricos, etc. Para desarrollar este tipo de conocimiento es mejor utilizar estructuras de aprendizaje cooperativo en los grados iniciales.

Por otro lado el conocimiento no fundamental se deriva del razonamiento y del cuestionamiento en lugar de la memorización. Los estudiantes deben dudar de las respuestas,

incluso de las del profesor y llegar a los conceptos mediante la participación activa en el proceso de cuestionamiento y aprendizaje. Como resultado de esta acción, se crea nuevo conocimiento, algo que no ocurre cuando se trabaja con hechos e información asociada al conocimiento fundamental. Bruffee ve los dos enfoques como si fueran lineales y sostiene que el aprendizaje colaborativo está diseñado para empezar justo cuando el cooperativo termina. Esta transición puede ser considerada como un continuo que se desplaza desde un sistema muy controlado y centrado en el profesor a un sistema centrado en el estudiante donde el profesor y los estudiantes comparten la autoridad y el control del aprendizaje. Zañartu (2003) ilustra esta transición como sigue (Figura 2).

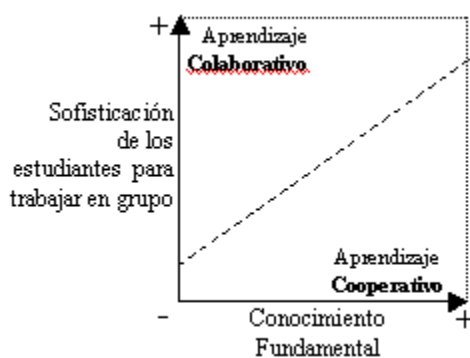


Figura 2. Aprendizaje cooperativo y colaborativo: tipos de conocimiento (Zañartu, 2003)

Sotomayor (2010:3) añade que el hecho de que el aprendizaje cooperativo esté centrado en el profesor y en la estructura propuesta para las actividades mismas, hace que la organización de las tareas y su desarrollo siga más ligado a la verticalidad de la supervisión y a un cierto control establecido, lo que Carrió (2006:10) denomina transmisión de códigos educativos en dirección vertical. Al contrario, el aprendizaje colaborativo se relaciona con la horizontalidad consensuada a través del colectivo o grupo, lo que según Carrió sería la transmisión de códigos educativos en dirección horizontal. En esta organización vertical-horizontal del aprendizaje, se le restaría fuerza a las posibilidades de inventar, crear, generar, investigar o adaptar nuevas formas

y contenidos al desarrollo de la actividad en el aprendizaje cooperativo y se potenciaría en el aprendizaje colaborativo. Véanse las diferencias entre los dos enfoques en la Tabla 1.

Aprendizaje	Tarea	Estructuración	Conocimiento	Interacción	Grados
COOPERATIVO	Repartida	Alta	Fundamental	Profesor- Alumnos	Iniciales
COLABORATIVO	Compartida	Baja	No Fundamental	Pares	Superiores

Tabla 1. Diferencias entre Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo (Sotomayor, 2010)

Panitz (1997) concluye que el aprendizaje colaborativo es una filosofía personal, no solamente una técnica en el aula. Es un método que sugiere una manera de tratar a las personas que respeta y destaca las habilidades individuales de los miembros del grupo y sus contribuciones, dado que se basa en la construcción de consenso, y no en la competición en la que ciertos miembros superan a otros del grupo.

Una vez establecidas las diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo, a continuación se analizará el papel que pueden jugar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en el aprendizaje colaborativo en particular.

2.1.6 El papel de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Muñoz-Repiso et al. (2012:4) destacan que en el momento actual nos encontramos en una situación de importantes cambios en la educación, que afectan especialmente a la educación superior dada su reciente adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En este proceso, el desarrollo no solo de conocimientos sino de competencias en el aula se ha convertido en uno de los objetivos de aprendizaje prioritarios lo que ha supuesto el replanteamiento de los modelos y estrategias docentes empleados hasta la fecha. Las nuevas metodologías y estrategias docentes enfatizan la importancia de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque la mediación de estas herramientas no solo origina cambios en la forma en que se estructura la organización educativa, sino que también reporta beneficios en el aprendizaje de los estudiantes (Cabrera, 2004:3).

Sotomayor (2010) explica que se trataría de crear un “entorno electrónico de aprendizaje que antes no existía y que permitiría poner en relación simultáneamente a millones de personas, sin considerar distancias, ni importar su lugar de residencia” (p. 5). Con las TIC, a través de Internet, es posible acceder a una inmensa base de información distribuida en el mundo, igual que a una comunicación global de ritmo síncrono y asíncrono tanto con una persona como con varias (Suarez, 2003:2). Carrió añade que estas nuevas herramientas han potenciado el aprendizaje de forma colaborativa y han hecho posible que dicho aprendizaje pueda adquirir una dimensión multicultural (2006:26). Autores como Vinagre (2010) añaden que con el uso de las TIC se pueden difundir experiencias y contactar con otros grupos que realicen tareas o proyectos similares, compartiendo conocimientos y fuentes bibliográficas e investigar sobre distintos logros de/con otros grupos aunque estén en lugares muy distintos. Señala la autora que en estos

entornos de aprendizaje existe una gran flexibilidad cognitiva, ya que cada participante puede elegir su propio recorrido y ritmo de aprendizaje según su nivel y se facilita la tarea de aquellos miembros que prefieren no enfrentarse a las clases presenciales con el grupo y se deciden por el trabajo a distancia (p. 68).

Además, como señalan Barros y Verdejo (2001:1), las TIC aportan al campo de la educación aspectos innovadores que suponen una mejora cualitativa en las formas de enseñar y aprender. Estas herramientas facilitan la interacción y el trabajo tanto con aprendices y docentes conocidos cara a cara como con otros remotos e invisibles. Estos últimos enriquecen el proceso de aprendizaje ya que fomentan una voluntad de cooperar que en la presencialidad quizás permanecería pasiva, cubierta por el temor de hablar o el miedo escénico de interactuar en un grupo que no siempre tiene tolerancia y receptividad hacia todos sus miembros por igual (Calzadilla, 2002:9).

En esta misma línea, autores como Muñoz-Repiso et al. (2012) destacan que las metodologías que promueven la integración de las TIC facilitan las relaciones entre los alumnos, aumentan su motivación y autoestima, desarrollan habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos, promueven el respeto, la tolerancia, la flexibilidad y la apertura hacia los demás, enseñan a compartir responsabilidades, a organizarse y dividir tareas, brindan un espacio para superar las dificultades que se puedan tener en un ambiente de confianza y compañerismo y permiten la innovación educativa al incidir en la relación entre esta y la integración de las TIC en contextos de enseñanza (pp. 4-5).

La integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo permite la implantación efectiva de algunas de las teorías y principios de intervención pedagógica existentes, explican Barros y Verdejo (2001:1), sino que aumenta las posibilidades de explorar

nuevos modelos, con una perspectiva multidisciplinar. En suma, se trata de implicar lo tecnológico dentro de una atención pedagógica, como menciona Suárez (2003:1).

A pesar de todos estos beneficios y oportunidades potenciales no hemos de olvidar que las TIC son en sí mismas un mero instrumento para lograr un fin, en este caso, el aprendizaje. “Son medios para poder aprender y colaborar de forma más rápida y eficaz, pero en realidad, su importancia radica en las facilidades que nos aportan, no en los conceptos en los que se basan” Carrió (2006: 26). En este sentido, Suárez (2003) señala que el principal recurso para el aprendizaje no es la interconexión a una red, sino sobre todo, la calidad de las interacciones que se puedan desarrollar entre los diferentes agentes educativos a través de sus hilos (p.1). Por lo tanto es necesario hacer un uso efectivo de la tecnología para acercarla al usuario, lo que tendrá una importancia esencial en la mejora de los procesos educativos. Este proceso incluye tanto los alumnos que se benefician de una herramienta concreta en su aprendizaje como al observador (interno o externo al proceso) al que se ofrece la posibilidad de analizar ese proceso de estudio (Barros y Verdejo, 2001:3).

Adell y Sales (1999:2) concluyen que las TIC están cambiando muchos planteamientos en la educación. Las posibilidades que ofrecen están abriendo paso a nuevos roles docentes y a nuevas estrategias didácticas, como el aprendizaje colaborativo basado en la comunicación entre iguales en un entorno rico en información, un entorno que reúne características especialmente poderosas para la colaboración, tales como: la interactividad, la ubicuidad, y la sincronidad (Zañartu, 2003:1).

Por último, en lo que se refiere al aprendizaje colaborativo, Calzadilla (2002) describe las facilidades que, desde el punto de vista pedagógico, las TIC pueden ofrecer a este proceso:

a) *Estimulan la comunicación interpersonal*, que es uno de los pilares fundamentales dentro de los entornos de aprendizaje virtual, dado que facilitan el intercambio de información y el diálogo y discusión entre todas las personas implicadas en el proceso. En función del diseño del curso, existen herramientas que integran diferentes aplicaciones de comunicación interpersonal o herramientas de comunicación ya existentes. Estas aplicaciones pueden ser síncronas, como el chat, la audio/videoconferencia y asíncronas como el correo electrónico, los foros, blogs o wikis.

b) *Las TIC facilitan el trabajo colaborativo*, al permitir que los aprendices compartan información, trabajen con documentos conjuntos y lleguen a la solución de problemas y toma de decisiones.

c) *Permiten el seguimiento del progreso del grupo, a nivel individual y colectivo*; esta información puede venir a través de los resultados de ejercicios y trabajos, tests de autoevaluación y coevaluación, estadística de los itinerarios seguidos en los materiales de aprendizaje, participación de los estudiantes a través de herramientas de comunicación, número de veces que han accedido los estudiantes al sistema, tiempo invertido en cada sesión y otros indicadores que se generan automáticamente y que el docente podrá chequear para ponderar el trabajo de cada grupo. A su vez los estudiantes podrán también visualizar el trabajo que tanto ellos como el resto de los grupos ha efectuado y aplicar a tiempo correctivos y estrategias metacognitivas que puedan remediar un desempeño inadecuado.

d) *Proporcionan el acceso a información y contenidos de aprendizaje*: mediante las bases de datos bibliográficos en línea, sistemas de información orientados al objeto, libros electrónicos, publicaciones en red, centros de interés virtuales, enciclopedias virtuales, simulaciones y

prácticas tutoriales que permiten a los estudiantes intercambiar direcciones, diversificar recursos e integrar perspectivas múltiples.

e) *Simplifican la gestión y administración de los alumnos:* se permite el acceso a toda la información vinculada con el expediente del estudiante e información adicional que le pueda ser útil al docente en un momento dado, para la integración de grupos o para facilitar su desarrollo y consolidación.

f) *Facilitan la creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación,* con los que el docente podrá conocer el nivel de logro de los estudiantes y rediseñar la experiencia de acuerdo a su ritmo y nivel y que ofrecerán retroalimentación al estudiante sobre su nivel de desempeño (p.8).

Una vez exploradas las ventajas que las TIC pueden ofrecer al proceso de enseñanza-aprendizaje en general y al colaborativo en particular, a continuación pasamos a explicar en qué consiste el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador.

2.2 Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador

El aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO en adelante), también conocido como CSCL (del inglés *Computer Supported Collaborative Learning*) o telecolaboración, es uno de los paradigmas educativos emergentes más prometedores para la transformación del sistema educativo, que nace y responde a un nuevo contexto socio-cultural donde se define “cómo aprendemos” (socialmente) y “dónde aprendemos” (en red) (Zañartu, 2003:1). “Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje propone el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumentos de mediación en métodos o enfoques colaborativos de aprendizaje” (Vinagre, 2010:23).

Las experiencias de ACAO apuntan a entender el aprendizaje como un proceso social de construcción de conocimiento de manera colaborativa mediada por las TIC. Este tipo de aprendizaje expresa dos ideas importantes. En primer lugar, la idea de aprender a través de la interacción con otros, en grupo. En este sentido, no se contempla al aprendiz como persona aislada, sino que se parte de la importancia de compartir objetivos y distribuir responsabilidades como formas deseables de aprendizaje. En segundo lugar, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. En este sentido, el software utilizado tiene que favorecer los procesos de interacción y de resolución conjunta de los problemas (Gros, 2004:3).

Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, el hecho de trabajar en grupo no implica que sea una práctica verdaderamente colaborativa (Vinagre, 2010:28), ni interactuar colaborativamente a través de Internet consiste únicamente en vincularse mediante un ordenador desde distintos puntos geográficos (Calzadilla, 2002; Suarez, 2003). Por lo tanto, podemos

definir el ACAO como “una estrategia de enseñanza – aprendizaje por la cual interactúan dos o más sujetos para construir conocimiento, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones, proceso en el cual los recursos informáticos actúan como mediadores” (Baeza et al., 1999:3).

En cuanto a las características del ACAO, Gros (2004:4) enumera los siguientes aspectos esenciales:

1. Un diseño *centrado en el estudiante*, enfatizando las actividades a realizar sobre los contenidos a transmitir. En esta línea Monereo y Romero (2007:5) destacan que el aprendizaje colaborativo se centra principalmente en su componente social, es decir, aprender junto a otros y compartir aquellas experiencias que le son más productivas para que la crítica conjunta aporte un producto final más completo. La creación de una dinámica de grupo requiere percibir correctamente a los otros miembros del grupo y sus recursos y ser capaz de organizar y regular colaborativamente esos recursos para alcanzar el objetivo, es decir, la realización del proyecto en cuestión.
2. Un diseño en el que se concede mucha importancia al *contexto de aprendizaje* por lo que se trata de proponer tareas lo más realistas posibles. Según Carrió (2006:28), si a ello le añadimos el uso de ordenadores para mejorar el proceso de aprendizaje, obtenemos una enseñanza contextualizada y que aporta mayores beneficios.
3. La tecnología se interpreta como una *herramienta mediadora*. El diseño de entornos virtuales para el aprendizaje debe ser analizado dentro del contexto de cambio y evolución de la sociedad. Carrió (2006:31) añade que las principales características del ACAO son que el aprendizaje se realiza a través de una participación colectiva utilizando ordenadores y programas informáticos y que el conocimiento se construye socialmente mediante la interacción. Este proceso social tiene como resultado la generación de conocimiento

compartido, que representa el entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico (Zañartu, 2003:8). Barros y Verdejo (2001:1) explican que, a diferencia de los sistemas de aprendizaje individualizado en los cuales un tutor guía al alumno, los sistemas colaborativos engloban los diferentes participantes, las tareas a realizar y los modos de colaboración, en los cuales es la tecnología la que facilita la comunicación.

Por lo general “los ambientes ACAO involucran estudiantes distribuidos en grupos que trabajan juntos sobre un problema o proyecto común” (Cabrera, 2004:4). Baeza et al. (1999) describen tres formas de colaboración que pueden desarrollarse mediante el ACAO:

- **La colaboración basada en el ordenador:** Varios alumnos trabajan juntos en un solo ordenador desarrollando ideas para diseño o explorando una simulación.
- **La colaboración en una red de trabajo:** Varios alumnos trabajan en un mundo simulado, cada uno desde diferentes ordenadores y geográficamente dispersos.
- **La colaboración en el ciberespacio:** Los estudiantes juegan a roles dentro de mundos simulados (p. 10).

Cualquiera que sea la forma elegida por el profesor, el ACAO tiene como elemento central del proceso el lenguaje, el uso de conceptos abstractos, el intercambio y las aproximaciones sociales (Zañartu, 2003:11). Lo que significa que “los mensajes pueden ser sometidos a diversas transformaciones relacionadas con el tiempo (comunicación síncrona o asíncrona), la distribución (uno-a-uno, uno-a-muchos, muchos-a-muchos) y la codificación en diversos tipos de medios (texto, gráficos, audio, video, hipermedia, multimedia, etc.)” (Adell y Sales, 1999:5).

Resumiendo todo lo anteriormente dicho, en el ACAO se dan básicamente las siguientes premisas:

- El aprendizaje se realiza mediante procesos telemáticos a través de una construcción colectiva;
- La mediación principal se produce a través del ordenador y sus recursos asociados;
- El conocimiento se construye socialmente a través de la interacción profesor – alumno – alumno (Zañartu, 2003:9).

Vinagre (2010) añade que mediante la integración de las tecnologías podemos promover, con mayor facilidad y eficacia, la consecución de objetivos de aprendizaje colaborativo; por un lado la interactividad se refuerza, ya que las herramientas informáticas facilitan una comunicación más ágil y una corrección más interactiva de las actividades. Por otro, esta tecnología interactiva permite desarrollar, extender y mejorar las habilidades interpersonales y penetrar las barreras culturales a medida que aprendices y tutores aprenden a comunicarse a través de las nuevas formas y herramientas de interacción (p. 69). En el proceso de aprendizaje ACAO se expanden las capacidades conceptuales y de interacción cognitiva en los integrantes del grupo, pero a la vez se estimula la iniciativa individual y se favorece una mayor productividad y pensamiento crítico (Carrió, 2006:31).

Sin embargo, “pese a las grandes ventajas que puede reportar la aplicación de las TIC al aprendizaje colaborativo, es importante señalar que los grupos de aprendizaje no se vuelven colaborativos porque trabajen en entornos virtuales” (Vinagre, 2010:69). La tecnología nos permite disponer de mayor flexibilidad para la implementación del aprendizaje colaborativo, explica esta autora, pero no por ello debemos asociar aprendizaje colaborativo y nuevas

tecnologías, ya que estas son solo una herramienta de mediación que puede facilitarnos este tipo de aprendizaje. La mejor propuesta formativa será la que elija la herramienta más adecuada según el perfil del grupo, los objetivos de aprendizaje, las tareas a realizar y las competencias a desarrollar (ibídem).

Además, otra ventaja significativa del ACAO reside en la coincidencia de los objetivos de las actividades colaborativas mediadas por ordenador, basadas en los conceptos de colaboración, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad, con los del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En estos objetivos se subraya la necesidad de que los estudiantes se involucren en procesos de aprendizaje centrados en el alumno, auténticos, apoyados por una evaluación continua o formativa, que los transforme en aprendices autónomos, como esenciales para la formación de los ciudadanos del siglo XXI (Monereo y Romero, 2007:5). Vinagre (2010) advierte que para poder implementar el ACAO con éxito, es preciso abandonar los enfoques metodológicos tradicionales y generar entornos adecuados, disponer de medios tecnológicos suficientes y preparar tareas y actividades didáctica y minuciosamente (p. 70).

Una vez definido el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, se pasará a presentar los fundamentos teóricos en los que se basa.

2.2.1 *Los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*

Los fundamentos teóricos en los que se basa el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador son el constructivismo, con sus máximos representantes Piaget (1964) y Kelly (1955), la teoría sociocultural de Vygotsky (1930; 1934), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1984), la teoría de la actividad de Leont'ev (1947) y Engeström (1987) y la cognición situada propuesta por Brown, Collins y Duguid (1989). El aspecto que todos estos enfoques tienen en común es que rechazan el marco de análisis individualista del conductismo y cognitivismo, y enfatizan y priorizan la realidad social como origen del aprendizaje individual. Esta idea se originó en la obra de Vygotsky, quien defendió que las cogniciones individuales se tenían que engendrar en primer lugar en relaciones sociales e interiorizarse a través de estas en el sistema mental de cada persona (Rodríguez, 2001:65). A continuación se presentarán los principios más representativos de cada una de estas teorías.

2.2.1.1 El constructivismo

Martorell y Prieto (2009:173) señalan que, ante todo, el constructivismo es una epistemología, es decir, una teoría del conocimiento, entendido como “un proceso de construcción genuina del sujeto” (ibídem). La idea principal que expresa el constructivismo es que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En otras palabras, todas las personas se implican activamente desde su nacimiento en la construcción de un sentido personal del mundo partiendo de sus propias experiencias (Williams y Burden, 1999:30). En consecuencia, según la

posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 1997:24-25). Los representantes más destacados del constructivismo son Piaget (1964) y Kelly (1955), cuyas teorías se expondrán a continuación.

Piaget, psicólogo suizo, fue el constructivista más influyente y postuló que entre el sujeto y el objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática y que el conocimiento surge de la interacción entre ambos. Este autor afirma que al igual que el cuerpo evoluciona hasta un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y por la madurez de los órganos, también la vida mental puede ser concebida como si evolucionara en la dirección de una forma de equilibrio final representado por el espíritu adulto (Piaget, 1964:11). El desarrollo mental de un niño lo entiende como una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción, llega a ser más sólido. Este proceso se consigue a través de dos aspectos distintos: *las estructuras variables*, que definen las formas o los estados sucesivos de equilibrio y un cierto *funcionamiento constante* que asegura el paso de cualquier nivel al siguiente (op.cit., p.12). Las estructuras variables las define como “las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)” (ibídem). Teniendo en cuenta estas estructuras, se pueden distinguir seis etapas o periodos en el desarrollo cognitivo de un niño, que se caracterizan por la aparición de estructuras originales cuya construcción las distingue de las etapas anteriores. Cada una de estas etapas se constituye mediante las estructuras que la definen como una forma particular de equilibrio y la evolución mental se produce cuando se da una equilibración mayor y mejor. Esta equilibración se consigue mediante la *asimilación* y la *acomodación*. La asimilación es el proceso en el que las cosas y las personas se incorporan a la actividad propia del sujeto, es decir el mundo exterior se asimila a las

estructuras ya construidas, mientras que en el proceso de acomodación son las estructuras existentes las que se reajustan en función de las transformaciones experimentadas, es decir se acomodan a los objetos externos (op.cit., p. 16). Las unidades de las estructuras son los esquemas y estos son precisamente los que cambian a través del desarrollo. Asimilar es incluir un acontecimiento en los esquemas ya existentes produciéndose una consolidación del esquema; la acomodación se da cuando la aplicación del esquema a los datos produce inconsistencia, lo que lleva a modificar el esquema (Martorell y Prieto, 2009:180).

Piaget explica que toda la vida mental tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente y esta incorporación se lleva a cabo mediante estructuras u órganos psíquicos, cuyo radio de acción es más o menos extenso: “la percepción y los movimientos elementales dan en primer lugar acceso a los objetos próximos y en su estado momentáneo, y posteriormente la memoria y la inteligencia prácticas permiten simultáneamente reconstituir su estado inmediatamente anterior y anticipar sus próximas transformaciones” (Piaget, 1964:17). Ahora bien, al asimilar de esta forma los objetos, tanto la acción como el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, o sea, a reajustarse con cada variación exterior. La adaptación sería el equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones y, según Williams y Burden (1999), es el aspecto esencial del aprendizaje (p.32). Piaget (1964) destaca que “esta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización, como una adaptación siempre más precisa a la realidad” (p. 17).

Desde el punto de vista funcional, o sea, teniendo en cuenta los móviles generales de la conducta y el pensamiento, la adaptación junto con la *organización* son funciones constantes, comunes a todas las edades. Pero aunque estas funciones sean comunes en todas las etapas, los

intereses varían considerablemente de un nivel mental a otro y las explicaciones particulares tienen formas muy distintas según el grado de desarrollo intelectual (op.cit., p.13).

Cuando esto se extrapola al proceso de aprendizaje, Vinagre (2010:74) concluye que “para que se produzca el desarrollo cognitivo, es necesario incorporar nueva información sobre aquello que ya es conocido, añadirla a otras nociones anteriores teniendo en consideración los esquemas de los que dispone el sujeto y reorganizar estos últimos conforme a la nueva información recibida”. Según ella el aprendizaje es el resultado del proceso establecido entre el profesor y el alumno, o incluso entre los alumnos, es decir, el resultado de la interacción. De esto se desprende que es necesario, para que el aprendizaje se produzca, que el profesor ayude, estimule y permita al alumno construir su conocimiento mediante un proceso participativo (op.cit. p.75).

Kelly es un psicólogo constructivista que defiende la concepción de que las personas intentan prever y controlar los acontecimientos que les pueden afectar, basándose en la teoría personal del mundo, es decir, lo que él denomina los constructos personales. Según este autor, “La vida supone la representación o la construcción de la realidad”⁴(1995:6) y los constructos son formas de construir el mundo. Las personas están activamente implicadas en la construcción de su comprensión de la realidad, por lo tanto los constructos de cada individuo son “personales” y diferentes, dado que cada uno interpreta de distinto modo la misma realidad. Kelly los define como moldes transparentes a través de los cuales un hombre observa su mundo y luego intenta ajustarlos sobre las realidades que componen el mundo (op.cit, p. 7). Gracias a estos constructos, una persona es capaz de trazar la ruta de su conducta, utilizando sus experiencias previas para

⁴ Cita original: “[...] life involves the representation or construction of reality” (Kelly, 1995:6).

anticipar lo que ocurrirá en el futuro. En general, una persona procura mejorar sus constructos incrementando su repertorio, alterándolos para un mejor ajuste y subsumiéndolos en constructos o sistemas superiores. Los constructos expresan nuestro modo de identificar las cosas formando clases y diferenciándolas de las demás, y son dicotómicos bipolares: bueno-malo, blanco-negro, gordo-flaco.

Vinagre (2010:76) explica que si aplicamos esta teoría al aprendizaje, nos aporta una explicación sobre cómo el sistema de los constructos propios de cada estudiante puede repercutir en el proceso del aprendizaje. Según ella, cualquier tarea requiere que el aprendiz asimile conocimiento nuevo, lo que significa que constantemente tiene que ajustarse y adaptarse. En el caso de que solamente sea necesario realizar pocos cambios en los constructos existentes, el aprendizaje se produce fácilmente. No obstante, “si estos ajustes requieren reestructuraciones importantes de los constructos personales subyacentes, el aprendizaje es difícil y puede llegar a ser frustrante” (ibidem). En todo caso, los alumnos están implicados en un proceso activo de creación de significado y de su propia comprensión del mundo que les rodea (Williams y Burden, 1999:37)

Aplicando los principios del constructivismo a la enseñanza y en especial a la enseñanza de una lengua extranjera, Corrales (2011) considera este enfoque adecuado para ser utilizado en el aula, dado que apoya la creación de significados y la comunicación en vez del aprendizaje de la gramática aislada de la realidad, es decir fomenta el aprendizaje significativo en vez del aprendizaje memorístico (p.162). Según esta autora, en la pedagogía constructivista ya no existe el alumno “recipiente” que recibe toda la información y conocimiento del profesor omnisciente (op. cit., p.164). Desde esta perspectiva el aprendizaje se contempla como un proceso activo en el cual el alumno construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas, y según Williams y

Burden (1999), al aprender una lengua nueva, los alumnos están activamente implicados en dar su propio sentido al material lingüístico y a las tareas que se les presentan (p.32). Sin embargo, esta construcción no se realiza partiendo de cero, sino sobre una base de los significados que los alumnos han podido construir previamente. Por consiguiente, cuando un estudiante aprende una segunda lengua (L2 en lo sucesivo), los nuevos conocimientos de la misma se van sumando a los conocimientos adquiridos anteriormente y de esta manera el alumno va construyendo su propia realidad y sus significados (Corrales, 2011:164).

Aplicando este enfoque al aprendizaje colaborativo, Rochelle et al. (2000:79) apuntan que las investigaciones que analizan cómo se produce el aprendizaje han demostrado que los estudiantes aprenden mejor a través de la construcción de conocimiento por medio de una combinación de experiencia, interpretación e interacciones estructuradas con los integrantes del aula escolar, compañeros de clase y profesores. Es más, como explica Lipponen (2002:75), este aprendizaje se produce cuando los aprendices con diferentes niveles cognitivos, o bien con los mismos niveles cognitivos pero con diferentes perspectivas, se involucran en una interacción social que lleva a un conflicto cognitivo. Esto provoca un desequilibrio que obliga al individuo a llevar a cabo determinadas actuaciones con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio, resultando en la construcción de nuevas estructuras conceptuales. Esto significa que el aprendizaje colaborativo se conceptualiza “como un proceso de interacción en el que conjuntamente se comparten, negocian y construyen significados para solucionar un problema, crear o producir algo” (Onrubia et al., 2008:236). En la enseñanza de una L2 esta interacción es un factor fundamental tanto entre el profesor y el alumno, con el *input* que los aprendices reciben y el *output* significativo que producen, como entre la nueva información y el conocimiento previo que permite al estudiante construir un nuevo conocimiento y crear nuevos significados

(Corrales, 2011:162). No obstante, es importante destacar que desde la perspectiva constructivista el aprendizaje no se ve como el producto de una construcción conjunta, sino que tiene lugar en la mente individual.

Por último, para conseguir un mejor aprendizaje a través de la construcción de conceptos nuevos sobre los que ya poseemos, es importante que las actividades propuestas se apoyen en situaciones reales o cercanas. De acuerdo con Hernández (2008:27), una manera de lograr que el aula tradicional se convierta en un nuevo espacio –donde tengan lugar las actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos y reales– es mediante la introducción de las TIC. Este nuevo espacio facilita que el propio alumno sea capaz de construir su conocimiento trabajando en equipo con sus compañeros, presentes en el aula o lejanos y con el profesor como un guía y mentor, otorgándoles la autonomía necesaria para la realización de tarea, pero estando presente cuando tengan dudas o problemas. De esta manera se hace posible un ACAO efectivo, rompiendo al mismo tiempo con el aislamiento artificial escolar al llevar las situaciones al mundo real.

2.2.1.2 La teoría sociocultural

El enfoque sociocultural es una corriente de pensamiento que abarca la idea de que todo aprendizaje es social (Sotomayor, 2010:2), basada a su vez en una asunción fundamental de que la cognición no se puede separar de los contextos más amplios: culturales, sociales, institucionales e históricos (Lund, 2008:39). Desde esta perspectiva, se postula que el aprendizaje se lleva a cabo a través de las interacciones en las que participan las personas en los contextos determinados desde el momento en que nacen (Sotomayor, 2010:2). El enfoque

sociocultural proviene de las investigaciones realizadas por Vygotsky (1930; 1934) y sus colaboradores, quienes propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Este enfoque niega la separación estricta del individuo y su entorno social. Al contrario, el individuo y lo social se conciben como elementos mutuamente constitutivos de un sistema interactivo único y los procesos psicológicos como resultados de la interacción mutua entre el individuo y la cultura (Cole, 1984; Martínez, 1999). Para estos teóricos, la elaboración individual de los significados forma parte de una construcción activa y social del conocimiento que uno comparte con los demás miembros de su contexto social y cultural.

Vygotsky (1930) define el aprendizaje como “un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (p. 139). Según este autor el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje, que abarca las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. Así, el pensamiento verbal no es una forma innata, sino determinada por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no se pueden encontrar en las formas naturales del pensamiento y la palabra.

Para Vygotsky (1930) el ser humano utiliza una serie de instrumentos psicológicos para adaptarse a la realidad. A estos instrumentos los denomina mediadores y diferencia dos tipos: mediadores simples, como los recursos materiales (herramientas) y mediadores más sofisticados (signos), con el lenguaje como el más importante. Considera que la creación y utilización de

signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, elegir) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos. Igual que una herramienta actúa como un instrumento en el trabajo, el signo lo hace en la actividad psicológica (op. cit., p.88).

En su investigación de las funciones psicológicas de las personas, Vygostky (1930) las clasifica en elementales y superiores, y la diferencia principal radica en la estructura de las relaciones estímulo-respuesta de cada una de ellas. Las funciones psicológicas elementales son naturales, de origen biológico, y están directa y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. Se caracterizan por ser acciones reflejas, automáticas y están presentes en los niños y en los animales. Al contrario, las funciones psicológicas superiores, tales como la atención, el pensamiento y la formulación de los conceptos, se adquieren, son de origen social y se caracterizan por la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta (op.cit, p.69). Son puramente humanas, están definidas por la intencionalidad de las operaciones y se originan como relaciones entre seres humanos. Por lo tanto, advierte, si el medio ambiente no le presenta al niño nuevas ocupaciones y exigencias, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llegará a alcanzar los estadios superiores, o los alcanzará con un gran retraso (1934:91). De ahí que las funciones psicológicas superiores aparezcan primero en la forma elemental y que evolucionen hacia formas superiores como resultado de la interacción entre los factores biológicos y culturales. Al mismo tiempo, estas formas superiores representan, en primer lugar, un fenómeno social y progresivamente se van transformando a nivel individual. Para Vygotsky, en el desarrollo cultural del niño, todas las funciones aparecen dos veces:

primero, a nivel social, entre personas (interpsicológicas) y más tarde, a nivel individual, en el interior del propio niño (intrapsicológicas) (1930:94).

Siguiendo esta línea, Vygotsky dedica especial atención al surgimiento del lenguaje interior y critica la hipótesis de Piaget acerca del lenguaje egocéntrico, según el cual el niño habla fundamentalmente para sí. Según la teoría de Vygotsky (1930: 51), el lenguaje egocéntrico debe considerarse como la forma transicional entre el lenguaje externo e interno y cumple también una función social de comunicación. Explica que la primera ilustración significativa del vínculo existente entre estas dos funciones del lenguaje se da cuando los niños descubren que son incapaces de resolver un problema por sí mismos y se dirigen hacia un adulto. Este les proporciona ayuda mediante una serie de pautas a seguir, e imitándolas, los niños superan el límite de sus propias capacidades. Mediante repetidas experiencias de este tipo, los niños aprenden a planificar sus actividades mentalmente, al mismo tiempo que consiguen la ayuda de otra persona, para que, en una etapa posterior de su desarrollo, en vez de acudir al adulto, el niño aplique el método de conducta que antes había utilizado en relación con otra persona, para guiarse a sí mismo (op.cit, p.52). De esta manera una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. A este proceso de la reconstrucción interna de una operación externa Vygotsky lo denomina interiorización (op.cit., p.92).

De lo mencionado anteriormente se desprende que un aspecto de importancia fundamental en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es el aprendizaje. Vygotsky (1930) explica que existe una diferencia entre lo que él denomina nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño y sus capacidades para aprender bajo la guía de un maestro. En sus investigaciones este autor demostró que dos niños del mismo nivel de

desarrollo mental tienen capacidades distintas para aprender bajo la guía de un maestro y que, por tanto, ambos niños no poseen la misma edad mental. De esta manera Vygotsky introduce uno de los conceptos claves de la teoría sociocultural, la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este autor define la ZDP como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (op.cit., p.133). De aquí proviene que el estado del desarrollo mental de un niño pueda determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles, el nivel real de desarrollo y de su ZDP.

La ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que están en proceso de maduración. Subraya que, en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos no se han realizado por completo, sino que tan sólo han comenzado. Por lo tanto, la ZDP crea un rasgo esencial de aprendizaje ya que estimula una serie de procesos evolutivos internos que aparecen sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez interiorizados, estos procesos se convierten en “parte de los logros evolutivos independientes del niño” (op.cit., p.139).

Según él, la consecuencia más importante que se desprende del análisis del proceso educacional según este método es demostrar que el dominio inicial de las operaciones básicas proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos altamente complejos en el pensamiento del niño (ibídem). Gracias a la ZDP los psicólogos y educadores tienen la posibilidad de comprender el curso interno del desarrollo de un niño. Este método nos permite tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración completados, sino

también aquellos que se encuentran en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. “El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la ZDP caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (op.cit., p.134). Así pues, la ZDP permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya se ha completado evolutivamente, sino también aquello que está en proceso de maduración (ibídem).

Para Martínez (1999:29), el enfoque sociocultural está estrechamente vinculado al ámbito educativo, puesto que permite la adquisición de formas de pensamiento abstracto mediante el uso de instrumentos. Es más, varios autores (Barros y Verdejo, 2001; Calzadilla, 2002; Sotomayor, 2010) ven el aprendizaje colaborativo como una de las derivaciones educativas más obvias del enfoque sociocultural. Según Calzadilla (2002:3) el aprendizaje colaborativo “parte de concebir la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta”, ya que en el aprendizaje colaborativo se produce la unión e intercambio de esfuerzos entre los integrantes que conforman un grupo. Como los estudiantes aprenden cuando tienen que explicar, justificar o argumentar sus ideas a otros, el proceso de construcción de conocimiento compartido representa una gran ayuda en el aprendizaje individual de tal manera que el objetivo común y grupal que se produce al final del proceso representa un beneficio individual en todos los participantes. Sotomayor (2010:2) añade que, dado que los intercambios sociales entre los individuos están mediados por artefactos culturales, estos, junto con la colaboración (aspecto social externo), tienen una importancia crucial en el proceso de aprendizaje, ya que su mediación es la que permite configurar las características particulares (aspecto cognitivo interno) de los estudiantes. Por consiguiente, uno

de los objetivos pedagógicos es el de diseñar tareas que faciliten ocasiones de colaboración con un soporte adecuado para promover, organizar, y coordinar la participación (Barros y Verdejo, 2001:40).

En cuanto a la ZDP, como concepto central de la teoría sociocultural, Chaves (2001:62) lo considera básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que el docente debe tener en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles, el real y el potencial, para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración. Cole (1984:12) se refiere a la ZDP, en términos de su concepción general, como “la estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde haya participantes que ejercen responsabilidad diferenciada en virtud de su competencia diferencial”. Lo que significa, como destacan varios autores (Barros y Verdejo, 2001; Chaves, 2001; Martínez, 1999; Onrubia, 1993; Ruiz y García-Merás, 2005; Sotomayor, 2010), que los alumnos aprenden tanto en la interacción con el mismo profesor, como en la interacción con sus compañeros, bien intentando formular verbalmente su punto de vista, o coordinando e intercambiando los roles que vayan asumiendo dentro del grupo, o bien controlando mutuamente su trabajo, y recibiendo y ofreciendo ayuda de manera continuada. De ahí proviene la importancia de la intervención mediacional (semiótica) de los adultos o de los pares más capacitados, ya que, como explica Onrubia (1993:105), la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento. Baquero (1997:137) concluye esta idea como sigue:

1. Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia.

2. Tal autonomía en el desempeño se obtiene, algo paradójicamente, como producto de la asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas extranjeras, según el Diccionario de términos claves de ELE, se traduce en que el estudiante aprende la L2 cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de esa lengua. Dicho de otra manera, dado que el lenguaje supone un instrumento decisivo en el proceso del aprendizaje, es dentro del proceso social de colaboración donde los alumnos alcanzan a construir su conocimiento de la L2 de una manera activa (Corrales, 2011:165).

Para Adair-Hauck y Donato (1994:540), la mediación semiótica en la explicación de la lengua extranjera es particularmente intrigante dado que una gran parte de ella ocurre en la lengua meta. Ruiz y García-Merás (2005:2) aclaran que esta mediación se puede dar en la forma de un libro, un material visual, el discurso del aula, la instrucción o cualquier otra forma de ayuda proporcionada por el docente, bien de manera escrita o hablada. Sin embargo, como destacan Brooks y Donato (1994:265) el enfoque vygotskyano ve precisamente a la conversación como el instrumento que simultáneamente constituye y construye las interacciones de los aprendices en la lengua meta y crea una realidad social compartida en la que los individuos hablan para planificar y realizar las tareas. Al mismo tiempo, para resolver nuevos dilemas comunicativos, ocasionando de esta manera un crecimiento cognitivo continuo, los estudiantes deben recurrir constantemente a sus conocimientos previos (op.cit., p.272). Consecuentemente, para que el alumno pueda progresar, es necesario que el profesor conozca su nivel real y que le ofrezca un *input* un poco por encima de su nivel para que vaya desarrollando su L2 (Corrales,

2011:162). Por lo tanto, el papel del docente adquiere una forma cualitativamente superior y diferente, ya que su tarea va más allá de simplemente proporcionar al estudiante los medios para adquirir una nueva lengua. Al contrario, la misma lengua debe emplearse como una herramienta cognitiva que permite al alumno desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua. Este proceso de pensamiento representa un indicador del desarrollo de los estudiantes que son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo (Ruiz y García-Merás, 2005:2).

2.2.1.3 El aprendizaje por descubrimiento

Partiendo de las bases tanto del constructivismo como de la teoría sociocultural, Bruner (1987) desarrolla su teoría del aprendizaje por descubrimiento. Según él, el hombre aprende construyendo modelos de su mundo, y estos modelos no son construcciones vacías, sino integradas en un contexto, sobre la información ya existente. El conocimiento se construye captando el mundo de una manera que permite hacer predicciones acerca de lo que vendrá a continuación, haciendo comparaciones entre una nueva experiencia y otra y almacenándolas para posteriormente incorporarlas al resto del modelo. Al organizar la experiencia no se representan solo los detalles que el ser humano experimenta, sino también las clases de hechos que estos detalles ejemplifican. Así Bruner (op.cit., pp.19-20), destaca una característica fundamental de la inteligencia: la tendencia categorizadora, “porque produce una estructura de pensamiento que se organiza jerárquicamente a medida que se desarrolla y forma estructuras ramificadas en las que resulta bastante sencillo buscar alternativas”. Dicho de otra manera, el hombre percibe la realidad adaptándola a sus propias categorías, modificando las existentes y creando nuevas.

Siguiendo a Vygotsky, Bruner resalta que a un aprendiz le resultaría imposible llegar al conocimiento si no fuera por la ayuda de gran cantidad de complementos intelectuales que son los instrumentos proporcionados por la cultura. Según él, el alcance del intelecto humano no puede estimarse en toda su extensión sin considerar los medios que ofrece la cultura para su desarrollo, como por ejemplo el lenguaje, pero también las convenciones gráficas y esquemáticas, así como teorías, mitos, modos de calcular y ordenar. El método que Bruner considera óptimo es la enseñanza por descubrimiento que parte de la premisa de que el profesor debe enseñar y motivar a los aprendices a que descubran por sí mismos los principios y relaciones entre conceptos.

Siguiendo este enfoque, para ayudar a los alumnos a adquirir conocimiento es fundamental emplear un andamiaje (en inglés *scaffolding*). Este término fue introducido por Wood et al. (1976) quienes lo definieron como “el proceso que permite a un niño o a un aprendiz solucionar un problema, llevar a cabo una tarea o llegar a una meta que estaría fuera de su alcance sin asistencia”⁵ (op. cit., p.90). Basándose en la zona del desarrollo próximo y la interacción entre pares propuesta por Vygotsky, estos autores destacan que en el andamiaje el adulto controla aquellos elementos de la tarea que inicialmente sobrepasan las capacidades del aprendiz, permitiéndole que en primera instancia solucione solamente los elementos dentro de su alcance, para que gradualmente consiga desarrollar las competencias que le permitan llevar a cabo la tarea completa de manera autónoma. En otras palabras, la intervención tutorial del profesor se va reduciendo en la medida en que el estudiante avanza en sus niveles de competencia (Delmastro y Salazar, 2008:46). Así el aprendizaje no se desarrolla de manera

⁵ Cita original: “[...] process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (Wood, et al., 1976:90).

individual, sino con ayuda de un adulto o un compañero más capacitado, lo que convierte esta teoría en una de las bases del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, como advierten estos autores, el aprendiz no puede beneficiarse de esta ayuda si no se cumple un requisito indispensable: la comprensión de la solución debe preceder a la producción (Wood et al., 1976:90). Es decir, el aprendiz debe reconocer la relación entre medios y solución antes de ser capaz de dar los pasos que le llevarán a la solución de problemas de manera autónoma. En el caso contrario no es posible llegar a una retroalimentación efectiva.

En el área de adquisición de lenguas extranjeras, Ramos (2009:174) señala que el andamiaje se refiere a las estructuras de apoyo que el profesor da a sus alumnos para que estos puedan desarrollar sus destrezas y completar sus tareas de forma independiente. Badia (2006:8), añade que la interacción social entre el docente y los estudiantes, y de los alumnos entre ellos, ocupa un papel central en esta conceptualización desde el punto de vista de la dimensión social del andamiaje. Este autor considera que las ayudas directas de naturaleza verbal proporcionadas por un experto (profesor o compañero más experto, como puede ser un nativo en la lengua meta) pueden guiar adecuadamente a los estudiantes para obtener el logro de un objetivo en una tarea que los alumnos inexpertos no podrían ejecutar de manera individual. Esto significa, según Delmastro y Salazar (2008:48), que en las fases iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera, los aprendices pueden no ser capaces de generar algunas estructuras, frases o enunciados, pero pueden llegar a construirlas gracias a la interacción con otros hablantes más capacitados.

En su investigación Donato (1994) demostró que el trabajo colaborativo entre los aprendices de una lengua extranjera proporciona la misma oportunidad para la ayuda de andamiaje como en el caso de la relación experto – aprendiz, en el que esta ayuda siempre sería

unidireccional, es decir del que sabe al que no sabe (1994:41). Los resultados de su investigación muestran que los aprendices son capaces de facilitar el apoyo guiado a sus iguales durante la interacción colaborativa en la lengua extranjera, lo que les convierte al mismo tiempo en “principiantes individuales y expertos colectivos, fuentes de una nueva orientación unos para otros y guías a través de esta compleja solución de problemas lingüísticos”⁶ (op.cit., p.46). Esto se debe a que, aunque las diferencias lingüísticas marcadas son notables al comienzo de la interacción, la co-construcción del andamiaje colectivo reduce progresivamente la distancia entre la tarea y las habilidades individuales y como resultado se produce el desarrollo lingüístico individual en el aprendiz. Delmastro y Salazar (2008) explican que en este caso se trata de un andamiaje espontáneo, dado que durante la interacción, los interlocutores van facilitando en sus respuestas el vocabulario y las estructuras lingüísticas acordes con la situación que el aprendiz va incorporando a sus propias respuestas y construcciones incrementando de esta manera sus habilidades de producción (p.48).

A modo de resumen, el aprendizaje por descubrimiento representa una de las bases del ACAO, gracias a su carácter colaborativo y el grado de autonomía al que se intenta llevar al aprendiz en la solución de tareas. Las TIC sirven como poderosas herramientas de apoyo, dado que proporcionan entornos de trabajo en línea excelentes que permiten la realización del trabajo colaborativo incluso cuando los compañeros se encuentran en los lugares remotos. Al mismo tiempo posibilitan el aprendizaje a distancia, ya que un experto puede trabajar con uno o varios alumnos sin importar el lugar donde se encuentren. Este enfoque es particularmente aplicable a

⁶ Cita original: “[...] at the same time individually novices and collectively experts, sources of new orientations for each other, and guides through this complex linguistic problem solving” (Donato, 1994:46)

la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que el andamiaje proporciona resultados tanto en la interacción con el profesor, como con los compañeros, ya sean más capacitados o iguales.

2.2.1.4 La teoría de la actividad

La Teoría de la actividad (en adelante TA) surgió como un enfoque filosófico con el fin de analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales (Barroset al, 2004:67). Fue desarrollada por Leont'ev (1972), uno de los colaboradores de Vygotsky, cuya teoría sociocultural conforma la fundamentación principal de la TA.

En sus análisis de la conciencia humana, Leont'ev rechaza el esquema objeto – sujeto e insiste en la necesidad de añadir un tercer elemento: la actividad del sujeto, incluyendo fines, medios y constricciones que operan sobre él (1972). Para él, la característica básica de una actividad es que tiene un objeto, que representa el motivo de la acción, sin el que esta no puede existir y justamente el motivo de una actividad es lo que la diferencia de otras. No obstante, como explica este autor, sean las que sean las condiciones y formas en las que se desarrolla la actividad humana, esta no se puede contemplar separadamente de las relaciones sociales. “La actividad humana individual es un sistema que responde al sistema de relaciones sociales. Fuera de estas relaciones la actividad humana no existe”⁷ (ibídem). Lo que significa que la labor humana es cooperativa desde el principio. Al mismo tiempo, la actividad de cada individuo depende tanto del lugar que ocupa en la sociedad como de sus condiciones de vida.

⁷ Cita original: “Activity of the human individual is a system that obeys the system of relations of society. Outside these relations human activity does not exist” (Leont'ev, 1972).

Partiendo de estas premisas, Engeström (1987) propone una representación de un sistema de actividad que denomina triángulo mediacional expandido y que ilustra los componentes del sistema de actividad en sus múltiples vinculaciones. El triángulo mediacional clásico, basado en la teoría de Vygotsky y representado en la parte superior del triángulo expandido, contiene la acción mediada individual (sujeto-mediador-objeto). Las funciones psicológicas elementales que ocurren sin mediación, mediante el simple proceso de estímulo-respuesta, están representadas en la base del triángulo, mientras que las funciones psicológicas superiores que requieren un enlace intermediario entre el sujeto y objeto, los artefactos mediadores que median entre ellos, están representadas en el vértice (véase la Figura 3). A este triángulo básico Engeström añade otros componentes que influyen en la acción, como la comunidad, reglas sociales y la división del trabajo. Las personas viven en comunidades, donde la labor se divide con una “distribución de tareas, poderes y responsabilidades negociados constantemente entre los participantes del sistema de actividad”⁸ (Cole y Engeström, 1993:7). Las relaciones entre las personas y la comunidad son mediadas por las reglas, que Cole y Engeström definen como “normas y sanciones que especifican y regulan los procedimientos correctos esperados e interacciones aceptables entre los participantes”⁹ (ibídem).



Figura 3. Triángulo mediacional expandido de Engeström (1987)

⁸ Cita original: “[...]continuously negotiated distribution of tasks, powers, and responsibilities among the participants of the activity system” (Cole and Engeström, 1993:7).

⁹ Cita original: “[...]the norms and sanctions that specify and regulate the expected correct procedures and acceptable interactions among the participants” (ibídem).

Pablos (2004) explica que todos estos componentes no actúan aislados o desconectados sino que forman parte del sistema de actividad, en el que tiene lugar una situación dinámica sujeta a flujos que constantemente generan cambios y transformaciones. Desde este punto de vista, “los artefactos facilitan la relación del individuo con los grupos sociales y con el mundo, de manera que combinan las propiedades de las herramientas y de los símbolos” (pp. 113-114). Por lo tanto, son los elementos constituyentes de la cultura y no tiene sentido analizarlos como elementos aislados.

La teoría de la actividad ofrece un marco conceptual en el que resulta posible situar los elementos sociales y tecnológicos de un sistema en una misma unidad de análisis, llamada *actividad* (Barros et al., 2004:67). Según estos autores, los diferentes elementos que forman parte de este proceso y que hacen posible que el aprendizaje se produzca, son los siguientes:

- La *comunidad* entendida como el conjunto de individuos que van a realizar una experiencia colaborativa. Estos se organizan en subgrupos a partir del concepto de rol, descrito como otra dimensión de la actividad.
- *La división del trabajo* que une la descripción del conjunto de tareas que se van a llevar a cabo, tanto por parte de los individuos como por parte de los grupos, con la organización en roles de la comunidad.
- *Las normas de la comunidad que* definen la forma del trabajo del grupo y el modo de concretar los acuerdos.
- *Las herramientas* que representan todo el material que se proporciona al grupo, tanto textual, como los medios que permiten realizar las tareas, comunicarse, compartir información y conseguir acuerdos.

- El *objetivo* de la experiencia colaborativa que se indica en términos de objetivos instruccionales y/o del tipo de destrezas o habilidades que se pretenden conseguir junto con una descripción clara de qué se quiere conseguir con la actividad.

- *El resultado* esperado que se declara en última instancia, y si procede, su tipo (op.cit., p.69).

Utilizando este modelo en la práctica escolar, Baquero (2002:68) afirma que el *sujeto* sería el alumno y el *objetivo* algún saber o contenido. La *comunidad* de referencia sería la institución o el grupo de clase, donde operan *herramientas* que permiten significar mutuamente, tanto las identidades subjetivas como la comprensión, compartida o no, de la experiencia en relación al “mundo objetivo”. En esta situación un factor importante es la *división del trabajo* que “se descubre como una manera de realizar una adecuada planificación del proyecto de desarrollo que se asocia a la actividad” (Barros et al., 2004:69). Al mismo tiempo, es posible que múltiples representaciones de un evento estén operando a la vez o pueda suceder que una actividad responda a la vez a varios objetivos dando cada uno lugar a una nueva actividad.

Barros et al. (op.cit., p.68) destacan que la TA se ha mostrado como un marco teórico fructífero para la descripción, modelado e implementación de sistemas que promueven el aprendizaje colaborativo, ya que facilita la identificación de los elementos sociales y su relación con la comunidad involucrada así como las tareas objeto de estudio. Asimismo, permite destacar la dimensión social en la que tiene lugar la actividad colaborativa y situarla en un contexto determinado, además de indicar cómo los aspectos sociales influyen en la forma de actuar de los grupos (op.cit., p.67). Esto significa que la TA resulta ser un mecanismo idóneo para organizar los grupos y los roles. “Esta visión social permite, desde diferentes perspectivas, destacar en cada

momento los elementos que intervienen en la realización de cada tarea así como la forma en que afectan al resultado” (op.cit., p.68)

Por otra parte, también es posible utilizar la TA como una base teórica para implementar modelos que involucran a grupos de personas que llevan a cabo actividades mediadas o facilitadas por un soporte tecnológico, consiguiendo de esta manera formas de aprendizaje colaborativo más ricas y flexibles. Según Cabrera (2004), esta teoría como marco metodológico del ACAO “permite entender la actividad que se genera en esta forma de trabajo, como interdependiente de los otros elementos que se requieren para que exista actividad” (p.3). El estudiante (sujeto) coordina varias fuentes, como la comunidad (los otros) y las herramientas (ordenador) en el proceso del desarrollo de la actividad (objetivo). Tanto su acción como la de los otros, se ve modificada por las reglas y los roles que emergen en la interacción. Finalmente, gracias a la naturaleza bidireccional de las relaciones establecidas, el resultado puede transformarse en una nueva actividad o en un nuevo artefacto (ibídem).

Por último introduciremos la cognición situada, la última teoría dentro de esta parte del marco teórico dedicada a explicar las teorías y enfoques que sustentan y subyacen al ACAO.

2.2.1.5 La cognición situada

La cognición situada es un enfoque propuesto por Brown et al. (1989) que defiende la postura de que todo tipo de aprendizaje es situado, es decir, no es posible separar lo que se estudia de cómo se estudia y utiliza. Estos autores destacan que, de la misma manera que una lengua no se aprende enseñando las palabras del diccionario, extraídas del contexto, cualquier

otro tipo de aprendizaje es producto de la actividad y situación en la que es creado y no se puede enseñar fuera de ellos (p.33).

De acuerdo con su teoría, el aprendizaje es el proceso de enculturación durante el cual los aprendices se van integrando en una cultura o comunidad. Este proceso se apoya en tres elementos claves: actividad, concepto y cultura. Estos tres elementos son interdependientes y para que el aprendizaje se produzca es necesario que los tres estén presentes. De aquí proviene que aprender y hacer son inseparables, siendo el aprendizaje un proceso continuo, resultado de actuar en las situaciones.

Estos autores rechazan los métodos que enseñan los conceptos abstractos independientemente de las situaciones auténticas porque en este proceso no se presta atención al desarrollo de la comprensión, que, según ellos, nace como producto de las negociaciones sociales y subrayan que los alumnos necesitan mucho más para aprender las materias, en vez de simplemente aprender sobre ellas. Si extrapolamos lo anteriormente dicho al aprendizaje de una lengua extranjera, Norton y Toohey (2001:312) destacan que, desde esta perspectiva, este aprendizaje no está visto como un proceso neutral de interiorización de reglas, estructuras y vocabulario, sino más bien como una apropiación de las unidades lingüísticas del interlocutor en una práctica histórica y cultural particular, situada en un contexto auténtico, como puede ser la comunicación con un hablante nativo. Es más, la cognición situada se basa en la distinción entre actividades escolares y actividades auténticas, siendo las últimas “simplemente definidas como prácticas ordinarias de la cultura”¹⁰ (Brown et al., 1989:34). Estos autores alegan que es necesario que los alumnos utilicen las herramientas conceptuales en una actividad auténtica,

¹⁰ Cita original: “[...] simply defined as the ordinary practices of the culture” (Brown et al., 1989:34).

usándolas para solucionar los problemas reales. Sin embargo, al transferir estas actividades al aula, su contexto se transmuta, se convierten en tareas de clase y pasan a formar parte de la cultura escolar, lo que las convierte en actividades inauténticas, no productivas para una enseñanza eficaz.

Como solución a este problema, estos autores abogan por el método del aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) con el que se intenta enculturar a los alumnos en las prácticas auténticas a través de la actividad y la interacción social, de manera similar a la que se emplea para formar aprendices en las destrezas de un oficio (op.cit., p.37). Este término está estrechamente relacionado con el término ‘entrenamiento’ (*coaching*), ya que los profesores, formadores o entrenadores desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Su tarea es la de estimular el aprendizaje, en primer lugar haciendo explícito su conocimiento o modelando las estrategias para los estudiantes en un actividad auténtica. En segundo lugar, deben proporcionar apoyo a los estudiantes en sus intentos de hacer la tarea para dejarles, en última instancia, continuar de manera autónoma es decir, deben proporcionarles un andamiaje adecuado.

Ya se ha apuntado que el aprendizaje situado es el proceso de enculturación que se desarrolla dentro y fuera del aula mediante la interacción social colaborativa y la construcción del conocimiento social (Brown et al., 1989:40). Es decir el aprendizaje se produce como resultado del trabajo de un grupo, ya que solamente dentro de un grupo tienen lugar la conversación e interacción social. De esta manera surge el concepto de comunidad de práctica que se define como “un entorno social con un mismo objetivo que comparte tareas y actividades comunes, así como un legado de entendimiento cultural, social y situacional” (Vinagre, 2010:91). Con este concepto se enfatiza la importancia de la actividad tanto como el nexo entre

el individuo y la comunidad, como entre las comunidades para legitimar las prácticas individuales (Gros, 2004:2).

Queda por añadir que este enfoque fomenta el aprendizaje que permite a los alumnos adquirir, desarrollar y utilizar las herramientas TIC en la realización de actividades auténticas. Muchos profesores, según Herrington y Oliver (1995:256), ya han aceptado que un ordenador puede proporcionar un escenario alternativo, muy similar al de la vida real, gracias al cual es posible utilizar la tecnología sin sacrificar las características principales del aprendizaje tradicional en el aula y llevar a cabo las actividades en un contexto auténtico, lo que le convierte en un enfoque esencial para la integración del ACAO.

Una vez presentados los fundamentos teóricos del ACAO en la siguiente sección se procederá a presentar en detalle el modelo eTándem, un modelo de ACAO específico que hemos aplicado en esta investigación.

2.3 Un modelo de aprendizaje colaborativo asistido por ordenador: eTándem

2.3.1 Definición

En un sentido muy general, O'Rourke (2007:43) define el aprendizaje en tándem como “un apoyo e instrucción recíproca entre dos aprendices, cada uno de los cuales es hablante nativo de la lengua meta del otro, que puede tener lugar cara a cara o a través de otro medio de comunicación”¹¹ síncrono o asíncrono (correo electrónico, MOO, videoconferencias o chats).

Para Little et al. (1999:4) “el aprendizaje de lenguas en tándem es una forma de aprendizaje abierto donde dos personas con dos lenguas maternas diferentes trabajan juntas con el fin de aprender la lengua materna de otro”¹². Los objetivos de este intercambio son:

- mejorar la capacidad de comunicación en la lengua materna del compañero;
- saber más acerca de la persona y del entorno cultural del compañero;
- sacar provecho de otros conocimientos y experiencias del compañero, por ejemplo en los ámbitos de profesión, formación o tiempo libre (Brammerts, 2006:20).

A su vez, Roza et al. (2001:6) definen el aprendizaje en tándem como un aprendizaje en el que colaboran dos personas con diferentes lenguas maternas para aprender más sobre la otra persona y su cultura, para ayudarse mutuamente a mejorar los conocimientos de la lengua y, en ocasiones, para intercambiar información relacionada con otros aspectos como con sus

¹¹ Cita original: [...] “reciprocal support and instruction between two learners, each of whom is a native speaker of the other's target language, be it through face-to-face or any other mode of communication” (O'Rourke, 2007:43).

¹² Cita original: “Tandem language learning is a form of open learning in which two people with different mother tongues work together in order to learn one another's language” (Little et al, 1999:4).

respectivos estudios, gustos o campos de interés o trabajo. Según Vinagre (2010:126) estas personas se comunican con el fin de aprender juntas la una de la otra, de manera que ambas actúan como expertos y aprendices en este proceso. Brammerts (2006:21) añade que un aspecto esencial en el aprendizaje en tándem es que se trata de aprender mediante una comunicación auténtica: el aprendizaje (ampliación de la capacidad de comunicación) y el empleo de lo aprendido (comunicarse) están estrechamente relacionados. En palabras de Brammerts y Calvert “aprender en tándem es aprender comunicándose” (2006:44).

Brammerts (2006:22) subraya que el carácter auténtico de la comunicación facilita que se preste especial atención a elementos ausentes en situaciones simuladas, como por ejemplo en el aula. En el caso de que se quiera explicar algo a un compañero en una comunicación real o convencerle de algo, conocer algo sobre él o aclarar malentendidos, es necesario adaptarse a su personalidad, sus necesidades, sus costumbres, su sistema de valores, sus opiniones, sus conocimientos y su forma de comunicarse (ibídem). Brammerts y Calvert (2006:43) añaden que, dado que los dos participantes quieren mejorar la lengua del otro y utilizan ambas lenguas en el proceso, la comunicación en tándem facilita a cada participante evaluar su propio aprendizaje, corregir a su pareja y pedir y recibir ayuda del otro. Lo que significa, según Appel (1992), que en un proyecto tándem los participantes “colaboran y se apoyan el uno al otro en su esfuerzo por aprender la lengua materna del otro (p.2)”¹³.

Los factores que influyen en que los participantes en el aprendizaje en tándem obtengan mejores resultados y se beneficien en mayor medida del intercambio son (Brammerts y Calvert, 2006):

¹³ Cita original: “[...] collaborate with and support one another in their efforts to learn the other’s native language” (Appel, 1999:2)

- La sencillez de los aspectos técnicos y organizativos necesarios para comunicarse con el compañero de acuerdo con los objetivos de aprendizaje;
- La preparación individual para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje;
- El grado de facilidad para comunicarse y su capacidad para colaborar, incluso con personas con una procedencia cultural distinta;
- El tiempo que dedique a desarrollar una buena relación personal con su compañero;
- El aprovechamiento de la oportunidad que les brinda este contexto particular de aprendizaje, que es distinto en muchos aspectos al de un entorno de aprendizaje centrado en el profesor;
- La disposición de preguntar al compañero, lo que anima a proporcionarle retroalimentación, como reacción a sus necesidades e intereses;
- El grado de la libertad que tenga para tratar temas que consideren interesantes e importantes para el aprendizaje, pudiendo experimentar con su propio aprendizaje y desarrollar estrategias de comunicación adecuadas;
- La preparación que haya recibido para trabajar de forma autónoma en tándem;
- La ayuda que reciba de asesores, profesores y de otros compañeros durante la comunicación en tándem;
- El reconocimiento que obtengan por su esfuerzo y su progreso en el trabajo independiente, ya sea en el contexto escolar o en el laboral.

El aprendizaje de lenguas en tándem se basa en tres principios: autonomía, reciprocidad y bilingüismo. Los estudiantes que aprenden en tándem son *autónomos* en el sentido de que son responsables de dirigir su propio aprendizaje (Little, 2006; Brammerts, 2006) y determinan qué, cuándo y cómo desean aprender y qué tipo de ayuda les gustaría recibir de su compañero

(Brammerts, 2006:20). Además, el aprendizaje en parejas es *recíproco* ya que está basado en un compromiso mutuo, dado que es preciso que las parejas tándem dediquen el mismo tiempo e interés a cada una de las lenguas y por tanto que experimenten en su actividad de aprendizaje conjunta tanto el papel de aprendiz de una lengua y como el de hablante nativo en la misma proporción (Little, 2006:29). Brammerts (2006:20) aclara que este tipo de aprendizaje “tiene lugar en una colaboración en la que cada compañero aporta capacidades y destrezas que el otro desea adquirir y donde ambos compañeros se van a ayudar mutuamente”.

Por último, este tipo de aprendizaje se sustenta en el principio del *bilingüismo* ya que, para que los dos compañeros puedan beneficiarse del intercambio, deben emplear las dos lenguas a partes iguales. Este aspecto es también importante por otro motivo: de este modo ambos aprendices no solo producen en la lengua extranjera sino que también reciben un *input* en la misma lengua, lo que les facilita poder modelar su propia producción (*output*) en la lengua extranjera según la del compañero nativo (Vinagre, 2010:127).

En cuanto a los objetivos que se pretenden conseguir a través de este tipo de aprendizaje Brammerts y Calvert (2006:49) los dividen en primarios y secundarios. Los primarios son:

- la mejora de la capacidad para comunicarse en lengua extranjera, la lengua materna del compañero;
- la mejora de la capacidad para desenvolverse correctamente en el contexto de una cultura extranjera que el compañero domina;
- la mejora de la competencia profesional o de otra índole, que el compañero ya posee.

Los objetivos de aprendizaje secundario incluyen el desarrollo de la capacidad para el aprendizaje autónomo (de lenguas extranjeras), la comunicación (intercultural) y la cooperación

(multilingüe). Estos autores consideran los últimos más importantes que los primeros porque “son precisamente estas capacidades las que determinan el éxito del trabajo en tándem propiamente dicho y contienen aspectos generales que pueden transferirse a otros contextos de aprendizaje y a otras facetas de la vida” (ibídem).

Los primeros proyectos en tándem se llevaron a cabo a finales de los años sesenta entre jóvenes alemanes y franceses, entre turistas y estudiantes de lenguas extranjeras, entre estudiantes con diferentes lenguas maternas de distintas universidades y en los cursos de formación continua dirigidos a profesionales de un mismo campo residentes en diferentes países. En el año 1992 surgen los primeros proyectos de aprendizaje de lenguas en tándem a través de Internet (eTándem) “cuyos objetivos consistían en extender la idea del aprendizaje en tándem, exponer sus principios fundamentales, explorar su potencial y proporcionar apoyo práctico y recursos para emparejamientos en tándem a nivel individual e institucional” (Vinagre, 2010:128). En julio de 1994 aparece la *Red Internacional Tándem* (<http://www.slf.ruhr-unibochum.de>) subvencionada por la Comisión Europea, dentro de varios proyectos europeos. Dicha red fue creada en la Universidad de Bochum (Ruhr-Universität Bochum) para poner en contacto instituciones y formar parejas entre personas que quieran participar en el eTándem independientemente de si están aprendiendo una lengua en una institución o individualmente por su cuenta y quieran mejorar sus conocimientos. Actualmente, esta Red ofrece los siguientes servicios:

- Facilita la búsqueda de parejas eTándem en todo el mundo tanto de forma individual como para clases y grupos de forma gratuita;

- Pone a disposición de aprendices, profesores y organizadores que quieran involucrarse en el aprendizaje en eTándem todo tipo de ayudas, materiales didácticos e información en nueve lenguas diferentes;
- Ofrece un número creciente de subredes bilingües con una combinación de lenguas determinadas coordinada por dos o más expertos que se encargan de fomentar el aprendizaje en eTándem en las mismas.
- Publicaciones sobre el aprendizaje autónomo en tándem¹⁴.

En el siguiente apartado, se explicarán las ventajas del aprendizaje de lenguas extranjeras en los intercambios tándem.

2.3.2 Ventajas del aprendizaje de lenguas en tándem

Brammerts (1996:122) recalca que el éxito de este modelo de aprendizaje se puede atribuir a sus ventajas obvias, algunas de las cuales son las siguientes:

- Aprender en tándem es aprender a través de una comunicación auténtica con un hablante nativo que continuamente corrige a su pareja o le puede ayudar a expresarse.
- El hecho de que ambos, en alguna medida, hablen la lengua del otro, ofrece más posibilidades de que se ayuden el uno a otro.
- Como el compañero es igualmente aprendiz, los dos tienen menos inhibiciones para hablar en la lengua extranjera y están más dispuestos a ayudarse a solucionar los problemas que surjan.

¹⁴ Para más información consultar la página oficial de la Red Internacional Tándem <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxesp11.html>

- Se trata de un tipo de aprendizaje individualizado y autónomo y cada aprendiz decide por sí mismo qué estudia, cómo y cuándo.
- Al establecerse una comunicación entre personas de diferentes culturas, facilita igualmente el aprendizaje de la cultura y la comunicación intercultural.
- Cuánto más auténtica sea la comunicación, es decir cuanto más hablen de sus verdaderos intereses, tanto más aprenderán sobre el compañero, sus puntos de vista, su vida y trabajo.
- Cuando los integrantes de la pareja pertenecen al mismo grupo profesional (estudiantes, abogados, médicos), pueden aprender más sobre el lenguaje y la práctica profesional en el país de la lengua meta de lo que harían en un curso de lengua especializado.
- El aprendizaje en tándem es relativamente fácil de organizar y sin muchos costes.

Según Little (2004:105) este tipo de aprendizaje soluciona dos problemas que aparecen constantemente en la educación: la motivación y el abismo que existe entre el alumno y la materia que estudia. En un intercambio tándem los niveles de motivación suelen ser altos por diferentes razones: la comunicación es auténtica con un hablante nativo, lo que significa que el aprendizaje tiene una aplicación práctica, no hay presiones externas que obliguen a utilizar un contenido o un método de aprendizaje concretos y las ventajas del aprendizaje se experimentan inmediatamente (Brammerts y Calvert, 2006:43). Little (2004) afirma que “si los alumnos están involucrados en la gestión de su propio aprendizaje y son capaces de darle forma según sus propios intereses, le están sacando provecho y al mismo tiempo, están alimentando su motivación intrínseca”¹⁵(p. 105). Igualmente, según O’Dowd, los estudiantes suelen ver este tipo

¹⁵ Cita original: “If learners are involved in the management of their own learning and are able to shape it according to their developing interests, they are exploiting but also nourishing their intrinsic motivation” (Little, 2004:105).

de intercambios como una manera excelente para mejorar su conocimiento de gramática y vocabulario de la lengua extranjera (2004:151). Esto se debe al hecho de que este contexto “es notablemente menos amenazante de lo que es a menudo el caso en el escenario de un aula formal”¹⁶ (Kötter, 2003:147). Es más, según el mismo autor, es muy probable que, gracias al hecho de que todos los participantes tienen que adoptar tanto el papel de aprendiz como el de experto, se cree un ambiente de confianza en el que les resulta más fácil experimentar con las construcciones que todavía no dominan y pedir y recibir ayuda de una manera más individualizada que si estuvieran en un grupo más grande. Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías, aunque ya muy difundidas, no dejan de ser novedosas para muchos alumnos, por lo que para un gran número de ellos el eTándem supondrá una actividad diferente que se lleva a cabo en el aula (Roza et al., 2001:10).

En cuanto al problema del abismo que existe entre el alumno y la materia que estudia, Little (2004:106) describe cómo en algunas ocasiones los alumnos hacen bien los exámenes pero son incapaces de aplicar lo aprendido en situaciones fuera del aula. Sin embargo, en un intercambio en eTándem, gracias a los avances en las tecnologías de la comunicación, a un estudiante se le ofrece la oportunidad de utilizar la lengua meta para entablar una conversación con un hablante nativo. Cuando participan en una actividad de ese tipo, no están escribiendo para su profesor, ni para que les identifiquen y corrijan errores gramaticales o léxicos, sino para comunicarse con un compañero que en otro país leerá los mensajes principalmente por su contenido y no por su corrección gramatical. Al mismo tiempo, el alumno mejorará su autoestima al comprobar que sus conocimientos son más amplios de lo que creía y que su

¹⁶ Cita original: “[...] a notably less face threatening context than is often the case in a formal classroom setting” (Kötter, 2003:3).

compañero, a pesar de ser nativo, también puede equivocarse lo que le hará sentirse menos inhibido a la hora de relacionarse con él (Roza et al., 2001:9). Al mismo tiempo, al tratarse de un intercambio en tándem por Internet, se adquirirán destrezas tecnológicas que podrán ser de gran utilidad en su vida profesional. En definitiva, en estos intercambios los alumnos desarrollan la capacidad de reflexionar sobre el progreso lingüístico y el modo de lograrlo y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta manera adquieren las competencias necesarias para “aprender a aprender” que les capacitan para asumir más responsabilidad sobre su aprendizaje y para poder seguir aprendiendo de manera autónoma una vez concluida su educación formal (Siebold y Larreta, 2012:507). Brammerts y Calvert (2006:50-55) concluyen que en este tipo de actividades uno aprende del compañero y con el compañero. Partiendo de esto, estos dos autores enumeran las siguientes oportunidades de aprendizaje:

1. *Aprender del modelo del compañero:* en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de tándem recibir información en dicha lengua es muy significativo. Gracias al principio de reciprocidad, los integrantes de las parejas disfrutaban de la posibilidad de mejorar las destrezas de lectura y comprensión oral, de profundizar en los conocimientos ya adquiridos, de utilizar conocimientos previos en contextos nuevos y de aprender nuevas formas de expresarse. Esto no significa que los aprendices deban copiar sin más todo lo que el compañero diga y haga, sino que deben diferenciar y decidir por sí mismos lo que quieren aprender a usar.
2. *Aprender de las aclaraciones, explicaciones e información proporcionadas por el compañero:* el aprendizaje en tándem es un aprendizaje interactivo, en el cual se puede pedir ayuda a través de explicaciones e información adicional cuando no se comprende algo, y por lo tanto, el aprendizaje se logra a través del diálogo. Hay que tener en cuenta

que muchas veces los estudiantes no pueden responder a preguntas de contenido y pueden equivocarse o expresar puntos de vista minoritarios, ya que son pocos los hablantes que conocen las reglas gramaticales de su propia lengua. Sin embargo, normalmente son capaces de afirmar con seguridad si algo es correcto o no y cómo se expresarían en un determinado contexto.

3. *Aprender expresiones y formas de comportamiento del compañero:* en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera muchas veces surgen inseguridades al intentar expresar estructuras nuevas y es posible pedir al compañero que formule algo de modo adecuado, preguntar por las normas para la redacción de un currículum vitae, una carta de solicitud de empleo o una reclamación. También se puede aconsejar sobre el modo de proceder en determinadas situaciones, como una entrevista de trabajo, una visita o un debate.
4. *Aprender de las correcciones del compañero:* las correcciones realizadas por el compañero tienen una importancia crucial. Por lo tanto es necesario que se establezca con claridad qué debe corregirse, cómo, cuándo y a ser posible el modo en que debe hacerse. Para ello en muchos casos, se requerirá una sesión de diagnóstico con el asesor o el profesor.
5. *Aprender a través de la colaboración con el compañero:* la colaboración con el compañero es imprescindible para alcanzar los objetivos de aprendizaje y la capacidad para el aprendizaje independiente, para la colaboración multilingüe y para la comunicación intercultural.
6. *Aprender más sobre el compañero y su lugar de procedencia:* los participantes pueden profundizar en sus conocimientos sobre la vida en el país de la lengua meta, comparar sus

conocimientos previos y sus prejuicios y, al mismo tiempo, comprobar cómo se ve su propio país desde el exterior.

7. *Aprender y desarrollar destrezas comunicativas*: para muchos estudiantes, el trabajo con la pareja de tándem es la primera situación auténtica de comunicación con un hablante nativo de la lengua extranjera en la que pueden surgir problemas de comprensión y expresión. En estos casos tendrán que aprender, de forma conjunta, a evitar y resolver los malentendidos o desacuerdos, a encontrar temas de interés para los dos y a conseguir acuerdos de cooperación.

Otra ventaja del aprendizaje de lenguas en tándem es que lo pueden realizar los aprendices de todas las edades en diferentes contextos de aprendizaje. Sin embargo, Brammerts y Calvert (2006: 52) consideran que los participantes en los intercambios tándem deben tener un nivel suficiente de conocimiento de la lengua extranjera que posibilite la comunicación, al menos en una de las dos lenguas. Ambos integrantes deberían ser capaces de entender oraciones sencillas y de escribir con la ayuda de materiales de apoyo. Por lo tanto, el aprendizaje en tándem no es recomendable para los principiantes.

Por último, como señala O'Dowd (2004:153), los intercambios tándem benefician a los alumnos al ayudarles a mejorar su conciencia intercultural, sirviéndoles para darse cuenta de la relación entre la lengua y la cultura “puesto que ambos se ven a ellos mismos y a los demás primero como individuos y segundo como representantes de su cultura” Brammerts (2006:22). Siebold y Larreta (2012:507) apuntan que estos tipos de intercambios ayudan a promover la adquisición de conocimientos concretos sobre la cultura meta, como convenciones sociales, valores y actitudes, datos políticos e históricos. De esta forma, se reducen los problemas de estereotipación y de la identificación con el propio grupo.

En el siguiente apartado, se explicarán en detalle los principios del aprendizaje en tándem.

2.3.3 Principios del aprendizaje en tándem

2.3.3.1 El principio de autonomía

En el informe del Consejo de Europa del año 1979 (citado más adelante como Holec, 1981), Holec define la autonomía en el contexto de aprendizaje de lenguas como la “habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje y [...] de asumir la responsabilidad respecto a todos los aspectos de este aprendizaje, tal y como:

- Determinar los objetivos;
- Definir los contenidos y su progresión;
- Seleccionar los métodos y técnicas que se utilizarán;
- Controlar el procedimiento de adquisición propiamente hablando (ritmo, tiempo, lugar);
- Evaluar lo que se ha adquirido”¹⁷ (p.3).

A su vez, Esteve et al. (2004:2), definen la autonomía como el “ejercicio activo por parte del alumno de las responsabilidades como aprendiz así como la misma capacidad de aprender”. Little (1991:27) considera este principio fundamental en el proceso del aprendizaje de lenguas porque, para alcanzar la eficiencia comunicativa en lengua meta, los aprendices deben tener “independencia, autosuficiencia y confianza en sí mismos para desempeñar los diferentes papeles

¹⁷ Cita original: “Autonomy is the ability to take charge of one’s own learning [...] and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i. e.: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition of properly speaking (rhythm, time, place, etc.); evaluating what has been acquired” (Holec 1981:3).

sociales, psicológicos y discursivos que se les han asignado”¹⁸. De acuerdo con Dam (1995:1), la autonomía del aprendiz se caracteriza por la disposición a hacerse cargo de su propio aprendizaje dependiendo de las necesidades y propósitos del individuo, lo que implica la capacidad y la astucia para actuar tanto de forma independiente como en colaboración con los demás. Por lo tanto, “existe un acuerdo general al respecto de que la práctica de la autonomía del aprendiz requiere percepción, una actitud positiva, capacidad de reflexión y disposición para ser proactivo en la autogestión y en la interacción con los demás”¹⁹ (Little, 2003).

Brammerts (2006:25) añade que, gracias a este principio, al aprendiz se le ofrece la posibilidad de marcar sus propios objetivos y de reflexionar sobre cómo alcanzarlos en colaboración con un compañero tándem. Al mismo tiempo, es necesario que acepte la responsabilidad del aprendizaje de su compañero, a través de principio de reciprocidad, lo que significa planificar, observar y evaluar tanto su proceso de aprendizaje, como diferentes formas de apoyo proporcionadas para el aprendizaje de compañero (Little et al, 1999:5). El éxito de los intercambios tándem en gran medida depende de la capacidad del aprendiz de asumir y desarrollar esta responsabilidad porque tienen que desempeñar el papel del tutor corrigiendo los errores de su compañero y respondiendo a sus preguntas. Este proceso puede ser muy exigente para el alumno, pero al mismo tiempo muy gratificante y el deber del profesor es recordarles que del intercambio obtendrán tanto beneficio como esfuerzo ponen en el mismo (O’Dowd, 2004:158).

¹⁸ Cita original: “[...]independence, self-reliance and self-confidence to fulfill the variety of social, psychological and discourse roles in which they are cast” (Little, 1991:27).

¹⁹ Cita original: “there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others” (Little, 2003).

Por otra parte, Little (2003) advierte de que la autonomía del aprendiz es un término problemático porque se suele confundir con el auto-aprendizaje. Sin embargo, según este mismo autor, muchos estudios coinciden en que los aprendices autónomos comprenden el propósito de su programa de aprendizaje, aceptan explícitamente la responsabilidad de su aprendizaje, comparten los objetivos, toman la iniciativa al planificar y realizar las actividades, repasan con regularidad lo que aprenden y evalúan su efectividad. Para Esteve et al. (2004:2) lo importante no es si trabajan con independencia física del profesor o guiado por él, sino que sean capaces de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y sobre todo que sean conscientes de los conocimientos y habilidades necesarios para llevarlo a cabo en cualquier tipo de situación. Teniendo en cuenta todo lo anteriormente dicho, se puede definir la autonomía como:

una capacidad para la imparcialidad, la reflexión crítica, la toma de decisión y la acción independiente. Presupone, pero también implica, que el aprendiz desarrollará una clase especial de relación psicológica hacia el proceso y contenido de su aprendizaje. La capacidad para la autonomía se manifestará tanto en la forma en que los discentes aprenden como en el modo en que transfieren lo que ha sido aprendido a contextos más amplios²⁰ (Little, 1991:4).

Por consiguiente, según O'Rourke (2007:44), "la autonomía del alumno no es un tipo de individualismo radical que no tiene en cuenta los consejos del profesor o la colaboración con el compañero"²¹, ni un comportamiento o estado permanente y fijo, sino más bien una capacidad u objetivo que ha de perseguirse. Los aprendices no se convierten en seres autónomos de forma automática y es necesario que el profesor les facilite entornos y formas de trabajo autónomo y promueva el desarrollo de modelos de reflexión en sus alumnos. Brammerts (2006:26) subraya

²⁰ Cita original: [...] "a capacity - for detachment, critical reflection, decision making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts". (Little, 1991:4)

²¹ Cita original: "But learner autonomy is not a kind of radical individualism that sees no role for teacher guidance or peer collaboration" (O'Rourke, 2007:44).

que la organización del aprendizaje autónomo en tándem por parte de los profesores no implica una cesión de responsabilidad al alumno, sino una mayor educación hacia la autonomía, en la que el trabajo más autónomo implica generalmente una motivación más alta. Por lo tanto, el aprendizaje autónomo no es sinónimo de aprender sin apoyo profesional. Al contrario, según Little (2006:36), el aumento de la autonomía de los aprendices no solo depende de su experiencia en tándem, sino también de su pertenencia a una comunidad que incluye a más expertos, es decir, profesores o asesores. El desarrollo de la autonomía supone, en definitiva, la creación de un proceso de aprendizaje en el que a los alumnos se les invita a tomar decisiones referentes a su propio aprendizaje, el profesor apoya dichas decisiones, la evaluación se convierte en una parte del curso y el proceso y el contenido no se consideran aspectos aislados, sino interrelacionados (Vinagre, 2010:135).

2.3.3.2 El principio de reciprocidad

El aprendizaje en tándem significa aprender en intercambio, ya que ambos compañeros quieren aprender el uno del otro y cada uno aporta tanto las capacidades y destrezas que el otro desea adquirir, como la disposición de apoyar al compañero en su aprendizaje (Brammerts, 2006:23). Para este autor, la dependencia alternativa de ambos requiere que se comprometan el uno con el otro para que los dos obtengan el mismo provecho del trabajo común (op.cit., p. 20). O'Rourke considera el principio de reciprocidad como una "fortaleza específica del aprendizaje en tándem"²²(2007:46), dado que cada integrante en la pareja asume tanto el papel de aprendiz como el de experto. Canga (2012:121) añade que este principio convierte los intercambios tándem en una forma útil de aprender la lengua extranjera ya que resulta económica, es

²² Cita original: "the particular strength of tandem learning" (O'Rourke, 2007:46).

transnacional y facilita la colaboración entre los miembros de la pareja a través de las técnicas y mecanismos que ambos ponen en práctica para favorecer sus aprendizajes. Por consiguiente, se puede decir que “la dimensión social del aprendizaje de lenguas en tándem se basa en el compromiso que cada miembro de la pareja adquiere con el otro” (Little, 2006:32).

De lo anteriormente dicho se desprende que el principio de reciprocidad requiere que los dos integrantes de la pareja se comprometan tanto con su propio aprendizaje como con el de su compañero. Cada uno debe dejar claro sus objetivos particulares de aprendizaje y proporcionar a su pareja un mensaje en la forma que considere apropiada (Little, 2006:33). Brammerts (2006:24) aclara que en una pareja tándem cada uno apoya al compañero en su aprendizaje dentro de sus capacidades: ambos corrigen, hacen propuestas de expresión, ayudan en la comprensión de textos, traducen, explican significados –siempre en el momento y de la forma que quiere el compañero. Lo que significa que los compañeros tándem no imparten clase, sino que se ayudan en el aprendizaje. Siebold y Larreta (2012:506) señalan que el aprendizaje en tándem es un constante dar y recibir y, debido a esta dependencia mutua, los compañeros tándem suelen mostrar una muy elevada disposición a ayudarse. Canga (2012:121) concluye que el principio de reciprocidad consiste en el apoyo y colaboración entre los miembros de la pareja con el objetivo de mejorar en la lengua meta, partiendo de los conocimientos y habilidades que posee cada uno y siendo comprensivos y tolerantes con las diferencias que puedan existir entre los compañeros. En el caso contrario, el objetivo del trabajo en pareja no se logrará. Por lo tanto, “el éxito del aprendizaje en tándem se fundamenta en la mutua dependencia y en el apoyo recíproco de los compañeros en tándem” (Vinagre, 2010:136).

2.3.3.3 El principio de bilingüismo

Para Little (2006:36) el aprendizaje de lenguas en tándem se basa en el uso de la lengua y cada estudiante tándem está obligado a proporcionar una respuesta al mensaje del compañero. Esta obligación estimula la reflexión tanto sobre la lengua materna como sobre la lengua meta, por lo que, para que los dos participantes puedan sacar el mismo provecho del tándem, la comunicación se debe dividir entre las dos lenguas (O'Rourke, 2007:48). Así que “el principio de bilingüismo está unido al principio de reciprocidad y alude que cada estudiante debe utilizar la lengua materna y la lengua meta a partes iguales” (Vinagre, 2010:136).

Vinagre advierte que es muy importante seguir siempre este principio, ya que se ha comprobado que es fundamental para que el intercambio tenga éxito (ibídem). De esto se desprende que en el tándem presencial la mitad del tiempo de cada encuentro pertenece a uno de los compañeros y se trabaja en función de sus necesidades y sobre todo en su lengua meta mientras que en el tándem por Internet (eTándem), es el mensaje el que se reparte. En la mitad destinada al compañero se escribe en la lengua materna, así se produce el *input* necesario para el compañero, se le proporcionan ayudas, correcciones o informaciones que desee. La otra mitad del mensaje se utiliza para uno mismo: se escribe en la lengua meta y se analiza el texto, las correcciones y otras informaciones del compañero (Brammerts, 2006:23-24). Sin embargo, según Vinagre (2010: 136) este principio se debe aplicar de forma flexible, sobre todo en aquellos casos en los que hay diferencias significativas en los niveles de competencia comunicativa de los compañeros. Según la autora, lo importante es escribir el mensaje en ambas lenguas, aunque no sea el porcentaje no sea idéntico en ambas.

2.3.4 Modalidades del aprendizaje de lenguas en tándem

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los intercambios de tándem se pueden llevar a cabo de dos maneras:

1. De modo presencial: ambos compañeros se encuentran en el mismo espacio y se comunican de forma oral y emplean los rasgos que caracterizan a este tipo de comunicación incluidos los extralingüísticos (gestos, mímica, entonación).
2. A través de Internet o a distancia (eTándem): los compañeros se pueden comunicar de forma síncrona utilizando chats o videoconferencias, o de forma asíncrona, utilizando el correo electrónico, blogs o wikis.

Los intercambios a distancia se pueden realizar bien de forma individual, entre parejas de dos estudiantes de diferentes países, o bien de forma colectiva, a nivel de clase, donde grupos de alumnos de una clase preparan mensajes de forma conjunta para sus compañeros de otro país (O'Dowd, 2004:148). Por el contrario, en el tándem presencial, Brammerts (2006) considera que una colaboración de más de dos personas tiene poco sentido, por la reducción del tiempo individual de habla y por la situación competitiva observada a menudo entre compañeros que hablan la misma lengua. Este autor considera que “la colaboración con un solo compañero parece aportar sobre todo ventajas: permite una relación óptima entre inversión (para el compañero) y aprovechamiento (para el propio aprendizaje)” (p.22).

Vinagre (2010) destaca que según la modalidad del intercambio tándem (presencial o a distancia) se pueden practicar las destrezas necesarias para hablar y escuchar o escribir y leer citadas por el *Marco Común Europeo de Referencia*. En el caso del tándem presencial las destrezas relevantes son las necesarias para hablar y escuchar, si bien pueden entrar en juego las

necesarias para leer y escribir en el caso de que se trabaje con la lectura y/o escritura de textos. Por un lado, para hablar, el alumno tiene que saber planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas), formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas) y articular el enunciado (destrezas fonéticas). Por otro lado, para escuchar, tendrá que saber percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas), identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas), comprender el mensaje (destrezas semánticas) e interpretarlo (destrezas cognitivas).

En un tándem a distancia a través de una herramienta asíncrona, las destrezas que desempeñan un papel importante son las necesarias para leer y escribir. Para leer, el alumno tendrá que saber percibir el texto escrito (destrezas visuales), reconocer la escritura (destrezas ortográficas), identificar el mensaje (destrezas lingüísticas), comprenderlo (destrezas semánticas) e interpretarlo (destrezas cognitivas). Por otro lado, para escribir, el estudiante ha de saber organizar y formular el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas), escribir el texto a mano o teclearlo (destrezas manuales) o, de lo contrario, transferir el texto a escritura (p. 131).

2.3.4.1 Tándem a distancia o eTándem

Gracias al desarrollo de las TIC se han creado los recursos técnicos apropiados para que un estudiante de una lengua extranjera de cualquier parte del mundo pueda colaborar con otro del país de la lengua que estudia (Brammerts y Calvert, 2006:46). Aproximadamente en el año 2000 surge el término *eTándem*, que se empieza a utilizar en lugar de tándem a distancia dada su fácil comprensión en muchas lenguas y la amplia gama de medios electrónicos que abarca.

La comunicación en eTándem puede ser síncrona, a través de chats, video conferencias, MOO y audioconferencias, o asíncrona, a través de correos electrónicos, blogs, foros o wikis.

Para Brammerts y Calvert (2006:47), la comunicación síncrona ofrece ventajas similares a las del tándem presencial. Aunque el compañero no está visible, salvo en el caso de la videoconferencia, ambos pueden reaccionar de forma espontánea y mejorar su fluidez al hablar y facilidad para escuchar. Sin embargo, la ventaja principal es posiblemente el poder compartir recursos: ambos pueden ver en sus pantallas las actividades, las páginas web o los textos creados conjuntamente, discutirlos y trabajar en ellos.

La comunicación a través de correo electrónico, del blog o de la wiki es asíncrona: es decir, el envío y la recepción del mensaje están separados en el tiempo. Para O'Dowd (2004) existen varios motivos prácticos y pedagógicos por los cuales este tipo de comunicación es tan popular. La naturaleza asíncrona de la comunicación facilita que los participantes pueden acceder al contenido de los mensajes cuando les convenga y no es necesario que los dos integrantes de la pareja estén conectados para que el intercambio tenga lugar. Los participantes pueden utilizar el tiempo que juzguen necesario para crear mensajes nuevos, trabajar en los de sus compañeros o utilizar la ayuda adecuada (p. 147). Las reacciones ante preguntas y malentendidos son diferidas y la ayuda en forma de nuevas formulaciones y aclaraciones no llega inmediatamente (Brammerts y Calvert, 2006:47). Este retraso reduce la ansiedad y el nerviosismo que los estudiantes podrían experimentar comunicándose en entornos síncronos en los que la comunicación se produce en tiempo real (Vinagre, 2010:208). Las herramientas asíncronas facilitan la interacción de los participantes de todo el mundo con relativa facilidad, sin tener que preocuparse por la ubicación geográfica ni zona horaria, “de modo rápido, barato y fiable” (ibídem). O'Dowd (2004) destaca que existen grandes redes y agencias en línea que permiten a los profesores encontrar parejas para sus estudiantes, lo que significa que es “relativamente fácil para las clases ponerse en contacto y organizar proyectos con parejas que

están lejos”²³ (p. 147). Estos intercambios permiten que el alumno se involucre en actividades basadas en la teoría constructivista de aprendizaje, que fomentan la autonomía del alumno y el aprendizaje intercultural, dado que incluyen la interacción y la colaboración con compañeros extranjeros normalmente fuera de la clase y lejos del control del profesor y además animan a los alumnos a reflexionar sobre sus contribuciones (ibídem). Por otra parte, los mensajes siguen estando disponibles y pueden volver a leerse tantas veces como se quiera y volver a utilizarse de formas distintas (Brammerts y Calvert, 2006:47), “lo que estimula el aprendizaje reflexivo y la concienciación sobre el propio proceso de aprendizaje” (Vinagre, 2010:209). Esta autora considera que el uso de un medio de comunicación asíncrono facilita la integración y participación activa de aquellos estudiantes que poseen niveles de competencia lingüística más bajos y por este motivo se suele recomendar introducir a los estudiantes en el uso de herramientas asíncronas como preparación para la comunicación síncrona (ibídem).

En cuanto a los intercambios eTándem a través de una wiki, hasta la fecha no se ha encontrado ninguna investigación sobre este tema. Sin embargo, se considera que algunas de las ventajas atribuidas al correo electrónico, como herramienta más comúnmente usada en estos intercambios, se podrían extrapolar a esta herramienta, aspecto este último que pretendemos investigar en este estudio.

En la próxima sección se discutirá el papel del profesor en los intercambios en eTándem.

²³ Cita original: “[...] it is relatively easy for classes to establish contact and organise projects with distant partners (O’Dowd, 2004:147)

2.3.5 El papel del profesor en los intercambios eTándem

Brammerts y Calvert (2006:53) señalan que todas las investigaciones relacionadas con los proyectos de aprendizaje en tándem recalcan la importancia del apoyo proporcionado a los estudiantes ya sea en forma de instrucciones y consejos orales o escritos, animándoles a realizar tareas de tándem y a reflexionar sobre ellas, o bien mediante el asesoramiento individual. Según O'Dowd (2004:146), cuando los intercambios son virtuales, requieren del profesor mucho más que organizar el contacto inicial entre las clases y emparejar a los alumnos, ya que también debe mantener la motivación, diseñar tareas interesantes, desarrollar relaciones exitosas y proporcionar ayuda para interpretar mensajes de otras culturas. El propósito de este tipo de ayuda sería lograr que los aprendices alcanzaran la autonomía y extrajeran el máximo beneficio posible del aprendizaje en tándem (Brammerts y Calvert, 2006:53). Sin embargo, como señalan Little y Ushioda (1998), es precisamente alcanzar la capacidad de comportarse de manera autónoma lo que se convierte en el obstáculo más difícil que tienen que superar (p. 96).

El aprendizaje autónomo en eTándem cuestiona considerablemente el concepto del papel del profesor porque, “si los alumnos ejercen la responsabilidad de la planificación, observación y evaluación de sus propio aprendizaje, ¿qué le queda al profesor por hacer?”²⁴ (Little, 2004:106). Este autor destaca que aunque el papel del profesor debe cambiar al de observador, consejero o encargado de recursos, nunca se debe retirar al plano secundario. Sin embargo, como advierten Brammerts et al. (2006:129), a un profesor no siempre le resulta fácil dejar en manos del estudiante toda decisión concerniente a los objetivos y métodos del aprendizaje, al igual que a un alumno le resultará normalmente difícil hacerse cargo de su propio aprendizaje, dado que todavía

²⁴ Cita original: “If learners are to exercise responsibility for planning, monitoring and evaluation, what is left for the teacher to do?” (Little, 2004:106).

espera del profesor que sea él quien decida acerca de sus objetivos y métodos y que dé una calificación definitiva al resultado de su aprendizaje.

Del mismo modo, como destaca Little (2006:33-34), cuando participan por primera vez en el trabajo de pareja, es posible que los alumnos necesiten ayuda para entender los principios de tándem y para decidir cómo aplicarlos además de asesoramiento sobre cómo responder y cómo corregir, al menos en las fases iniciales. Por lo tanto, una de las tareas del profesor sería organizar antes del comienzo del intercambio una sesión de inducción con los alumnos en la que se debe aclarar en detalle todos los aspectos relevantes del intercambio: las directrices generales (temas a tratar, corrección de errores, frecuencia de mensajes, actividades y tareas que realizarán y fechas de entrega de las mismas) y ofrecerles ejemplos de mensajes y de corrección de errores (Vinagre, 2010:212). O'Dowd y Eberbach (2004:5) advierten de que, aunque los alumnos por naturaleza saben mucho sobre su lengua y cultura al menos implícitamente, esto no significa que sean capaces de transmitir estos conocimientos a su pareja, ni que puedan analizar e interpretar la correspondencia recibida. Por este motivo, los profesores no deberían ver su tarea en estos intercambios como meramente organizadora, sino que deben desempeñar un papel integral. El docente debe:

1. Seguir a diario el intercambio y asegurarse de que se trabajan todos los aspectos al ritmo establecido;
2. Estar al tanto del contenido de los mensajes por si surgen malentendidos entre los compañeros que requiriesen su intervención;
3. Aconsejar a los estudiantes en todo momento sobre cómo pueden establecer una relación cordial y amistosa con sus compañeros (Vinagre, 2010:212).

O'Dowd (2004:154-156) afirma que el docente deberá asumir, por un lado, el papel de planificador de la actividad y, por otro, el papel de integrador. En su papel del organizador, el docente debe tener en cuenta muchos aspectos organizativos del proyecto, dado que los proyectos de este tipo requieren mucha preparación. Además de encontrar las parejas de intercambio para sus alumnos y de asegurarse de que todos los alumnos tienen acceso a Internet, el docente deberá considerar aspectos como la estructura y el contenido del intercambio, los objetivos a corto y largo plazo, la duración del proyecto, los tipos de actividades que se realizarán, si los estudiantes utilizarán la lengua meta y/o la lengua materna y si los estudiantes corregirán los mensajes de sus compañeros escritos en su lengua materna o se centrarán exclusivamente en el contenido.

Asimismo, durante el intercambio, el docente puede encontrarse con una de las siguientes dificultades: puede ocurrir que después de un par de semanas algunos de los estudiantes hayan dejado de recibir respuestas de sus compañeros, lo que puede provocar una decepción para los alumnos que han invertido su tiempo y energía en preparar y enviar mensajes. Al mismo tiempo, este hecho puede llevar a estereotipar a los que pertenecen a la cultura meta como fríos, antipáticos y maleducados. Esto representa un gran problema organizativo, ya que algunos de los alumnos están todavía escribiendo mientras que otros han perdido el contacto con sus parejas. En segundo lugar, se ha demostrado que una vez pasado el factor de novedad inicial del intercambio, la motivación puede desaparecer y los alumnos se pueden encontrar en la situación de no saber qué decir a su compañero. Por otro lado, como los intercambios eTándem se consideran a menudo actividades que se pueden llevar a cabo fuera del aula, muchos profesores y alumnos no les prestan la atención que deberían y se pueden llegar a acabar rápida y abruptamente. Para evitar este escenario, la tarea de los profesores es convertir el intercambio

eTándem en la parte integral de sus clases, en vez de considerarlo como una actividad novedosa que no se considera parte seria del proceso del aprendizaje (O’Dowd, 2004:153-156). No obstante, de acuerdo con Vinagre (2010:129), “es importante mencionar que el objetivo del aprendizaje de lenguas en tándem no tiene por qué sustituir a la clase tradicional de lengua extranjera, sino que le sirve de apoyo y a menudo la complementa”.

Otra razón que justifica la necesidad de asesorar a los alumnos en estos intercambios es la observación, mencionada frecuentemente en la literatura especializada, de que muchos alumnos trabajan en estos intercambios motivados pero sin beneficiarse completamente de todo el potencial que les ofrece el contexto de aprendizaje en eTándem. En muchos casos, las directrices y explicaciones dadas con anterioridad no muestran el efecto esperado, incluso aunque se expliquen oralmente ante el grupo y algunos alumnos no parecen establecer una relación con su propio aprendizaje, reflexionar acerca de las posibles consecuencias, ni aspirar a cambios de comportamiento, hasta que no tienen lugar conversaciones individuales (Brammerts, Calvert y Kleppin, 2006:106).

Las oportunidades pedagógicas y los retos más evidentes del aprendizaje en eTándem se resumen en la Tabla 2:

<i>Oportunidades pedagógicas</i>	<i>Retos</i>
Mejora de las competencias lingüísticas	Fiabilidad de las relaciones de pareja entre estudiantes
Motivación de los aprendices	Mantener la motivación y el interés
Mejora de la competencia intercultural	Evitar malentendidos culturales
Se destaca la relación entre la lengua y la cultura	

Tabla 2. Oportunidades pedagógicas y retos del aprendizaje en tándem (O’Dowd, 2004:155).

Como los estudiantes presentan condiciones iniciales muy distintas entre sí (por ejemplo, conocimientos previos y experiencias de aprendizaje), así como necesidades y objetivos diferentes, el apoyo que reciben debe ser también individual, procurando que cada alumno pueda encontrar los objetivos y métodos adecuados para él (ibídem).

Brammerts et al. (2006:105) proponen las siguientes medidas para apoyar al estudiante:

- En las instrucciones, consejos y tareas orales y escritas se presenta al alumno una oferta útil que puede utilizar para sí mismo;
- En la organización del intercambio se anima al alumno con ayuda de variados métodos (observación dirigida, reflexión guiada en un grupo pequeño, discusión en un grupo más numeroso, etc.) a comparar y relativizar su propia forma de actuar con la de otros y a desarrollar su propia capacidad de decisión en el aprendizaje;
- el asesoramiento individual está ajustado directamente al individuo: el estudiante tiene a su disposición a otra persona —por lo general un experto en la enseñanza— cuya tarea es comprometerse con él y ayudarlo a tomar decisiones por sí mismo, ajustadas a sus condiciones y necesidades.

El asesor debe prestar atención a aportar sus conocimientos sin hacer depender al alumno de su autoridad y, con ello, alejarle así de su objetivo principal que es la autonomía. Esta ayuda se puede llevar a cabo de diferentes maneras:

- a través de preguntas bien dirigidas;
- llamando su atención sobre las relaciones que podrían ser importantes para su aprendizaje al facilitarle conocimientos técnicos y experiencias;
- fomentando en la conversación su capacidad de dirigir su propio aprendizaje en el futuro;

- poniéndose a disposición del alumno como interlocutor al que pueda exponer sus propias decisiones (Brammerts et al., 2006:108).

En cuanto a las reuniones de inducción o asesoramiento, los mismos autores (op.cit., p.110-111) destacan que en estas se pueden diferenciar tres fases que pueden darse repetidas veces y en un orden variable:

1. Clarificar los objetivos de aprendizaje que el alumno quiere alcanzar y/o para qué problemas busca soluciones. El asesor le puede ayudar a determinar sus propios objetivos, a concretar ideas ya corregir valoraciones contradictorias o poco realistas.
2. Reflexionar sobre los posibles métodos para conseguir estos objetivos y soluciones a los problemas. Es tarea del asesor ayudar al alumno a situar sus decisiones sobre una base más sólida.
3. Conseguir una mayor seguridad de acción. El asesor debe prestar especial atención a que el alumno desarrolle conceptos más claros acerca de sus próximos pasos de aprendizaje, incluyendo el método de autoevaluación.

Una vez presentado el papel que el profesor desempeña en intercambios en eTándem, se procederá a explicar los pasos a seguir para organizar un intercambio de este tipo.

2.3.6 La organización de un intercambio colaborativo en eTándem

En continuación se presentan siete etapas que el docente debe tener en cuenta para poder organizar un intercambio colaborativo en eTándem (modificado de O'Dowd, 2004:158-160):

1. Preparación: Es necesario asegurarse de que los estudiantes tengan acceso a Internet y que sepan manejarse con la herramienta TIC que se vaya a utilizar en el intercambio.
2. Búsqueda de una clase de intercambio: Consiste en enviar mensajes a través de una red o un servidor de emparejamiento de clases, para encontrar una clase hermana. Esta búsqueda también se puede realizar a través de contactos que tenga el profesor en otros países.
3. Negociación de los detalles con el profesor de la otra clase: Los profesores deben fijar claramente los objetivos y las expectativas, la duración del intercambio, las tareas y las actividades a desarrollar y en qué medida se utilizarán las lenguas en cuestión.
4. Preparación y motivación de los estudiantes: En esta etapa hay que emparejar a los alumnos o grupos. Una opción es que los alumnos intercambien sus descripciones con los alumnos de la otra clase y que cada uno elija su pareja correspondiente. Los profesores deben explicar a sus alumnos los motivos del intercambio y qué se espera de ellos (por ejemplo, las fechas de entrega, corrección de errores, longitud de los mensajes) y les debe proporcionar ejemplos de mensajes con los errores más comunes y diferentes tipos de correcciones.
5. Los primeros mensajes: En esta etapa se procederá al envío de los mensajes de presentación. En el caso del eTándem por correo electrónico, los profesores siempre deben recibir una copia de cada mensaje. En estos mensajes se pueden incluir fotos de los

participantes, de sus casas o localidades y se pueden añadir materiales en vídeo, audio o texto.

6. Desarrollo del proyecto: En esta etapa se llevarán a cabo las tareas acordadas por los profesores y alumnos y es importante analizar el contenido lingüístico y cultural de los mensajes recibidos en la clase. En esta fase también se debe supervisar la marcha del intercambio, si los alumnos envían los mensajes con la regularidad estipulada, si utilizan las dos lenguas en la proporción necesaria y si se corrigen los errores.
7. Evaluación: En esta fase, a través de un cuestionario, entrevista o un debate en clase se debe recoger retroalimentación de los estudiantes sobre lo aprendido en el intercambio y se deben analizar los datos para obtener resultados y sacar conclusiones. Además, se debe reflexionar sobre si se han cumplido los objetivos fijados, evaluar qué se ha aprendido, en qué se ha mejorado, incluir los aspectos negativos y las propuestas de mejora.

En el siguiente apartado, se explicarán los tipos de actividades que pueden llevarse a cabo en un intercambio en eTándem.

2.3.7 Actividades para un intercambio en eTándem

St John y White (2006:60) clasifican las actividades que pueden llevarse a cabo en un intercambio eTándem en cinco categorías principales en función de los resultados a obtener:

- 1) Aumento de la conciencia cultural;
- 2) Desarrollo de las destrezas de lectura;
- 3) Aumento del vocabulario;
- 4) Mejora de las destrezas de comprensión oral;
- 5) Aumento de la fluidez.

A su vez, Brammerts y Calvert (2006:56-57) señalan los criterios de calidad más importantes que estas actividades deben ostentar:

- deben estimular la comunicación auténtica entre los participantes;
- deben ser lo suficientemente amplias para que cada pareja pueda incluir experiencias, ideas y opiniones sobre cuestiones importantes para ellos;
- deben centrarse en conocimientos que ambos posean o sobre los que puedan obtener información con facilidad;
- deben estimular a las parejas a realizar actividades semejantes en sesiones de eTándem posteriores;
- si bien se debe proporcionar apoyo por parte de profesor para lograr que las actividades se realicen con éxito, no se debe facilitar ayuda que pueda ser facilitada también por el compañero y de forma más apropiada;
- solo se deben usar como sugerencias, cada pareja puede cambiar las pautas de las actividades o sustituirlas por tareas completamente distintas.

Por último, estos autores consideran que “estas actividades hacen que la propia comunicación sea el tema de comunicación entre los integrantes de las parejas y se basan en los intereses de cada estudiante en la otra lengua” y proponen las siguientes tareas como idóneas para intercambios de este tipo (ibídem):

- compartir información personal: por ejemplo, contarse las actividades del fin de semana anterior, las vacaciones perfectas, las amistades, experiencias personales de la escuela, el trabajo o del tiempo libre, etc.;

- intercambiar información: por ejemplo, preguntando al compañero por asuntos de actualidad recogidos en la prensa mundial, por la vida diaria, por su trabajo o por las opciones para el tiempo libre;
- conocer y discutir puntos de vista: por ejemplo, pedir opiniones al compañero, preguntar por lo que le gusta y lo que no, debatir el punto de vista personal con respecto a un tema;
- ser creativos conjuntamente: por ejemplo, inventando historias, creando textos de no ficción, realizando simulaciones, etc.;
- hablar sobre la lengua y la comunicación: por ejemplo comparando refranes y proverbios, el lenguaje corporal, los insultos.

Una vez explicadas las características que deben poseer las actividades en los intercambios de este tipo y después de ilustrarlas con ejemplos de las mismas, se pasará a discutir en la siguiente sección el papel de las herramientas de la web 2.0. en la educación, poniendo la especial énfasis en las características y el uso de la wiki.

2.4 Herramientas de la web 2.0: Las wikis

2.4.1 *Introducción*

Hasta no hace mucho tiempo, los usos de la red estaban orientados alrededor de una concepción estática, con pocas posibilidades de interacción (excepto la mensajería y los foros), entre usuarios que en la mayoría de los casos se concebían como lector y receptor de información y con rígidos procedimientos en cuanto a la creación de contenidos y su posterior modificación (Villaroel, 2007:2). Sin embargo, en el año 2004 aparece un nuevo concepto de la red de la mano de Tim O'Reilly para marcar un fenómeno plenamente diferente del anterior: la web 2.0.

La web 2.0. es una segunda generación de comunidades basadas en la red, con servicios que permiten crear espacios que facilitan la creatividad, la colaboración y que ofrecen a los usuarios la posibilidad de compartir recursos, sin importar su ubicación geográfica (López, 2010). En la práctica, según Mancho et al. (2009), representa una enorme plataforma con múltiples posibilidades que se adaptan a las necesidades y preferencias de millones de usuarios (p. 7). La etiqueta 2.0 implica una evolución de la web y para Sotomayor (2010) se trata de un desarrollo hacia una web social (p. 6). Como apunta De la Torre (2006:3), “Internet ha pasado de ser un espacio de lectura a ser de lectura-escritura”. Lo esencial de la nueva web es que ya no es necesario tener conocimientos de las nuevas herramientas, ni de programación para participar en la red, bien formando parte de las redes sociales que permiten la comunicación global con millones de usuarios de cualquier parte del mundo, bien creando contenidos con la posibilidad de ser leído por miles de personas. Su principal novedad son las posibilidades para la participación,

colaboración, contribución y la construcción de comunidad y conocimiento. Por lo tanto, “el auténtico cambio no es sólo tecnológico, sino sobre todo social” (Mancho et al, 2009:6).

Para Sotomayor (2010:7) gracias a la gran oferta de nuevas aplicaciones en línea, se están abriendo inmensas potencialidades para la educación y la investigación, por lo que la enseñanza ha sido una de las disciplinas con más beneficios desde la irrupción de este fenómeno. Varios autores (Mancho et al., 2009; Solano y Gutiérrez, 2007; Sotomayor, 2010; Vaqueiro, 2011) consideran los blogs y wikis, ambas herramientas web 2.0, como las herramientas educativas por excelencia, dado su carácter colaborativo y facilidad de uso. Estas herramientas permiten crear páginas en las que los alumnos pueden interactuar y de este modo, más allá de la mera recepción de datos, promueven la colaboración y la capacidad de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Todo esto, junto con su gratuidad y posibilidad de adaptación a diferentes necesidades y situaciones, las hace especialmente populares en diferentes ámbitos educativos. Por ello, en este estudio nos centraremos en el uso de la wiki en la educación, má concretamente en la enseñanza de una lengua extranjera. A continuación se procederá a explicar más en detalle esta herramienta.

2.4.2 Definición de la wiki

Adell (2007) define a una wiki cómo “una aplicación informática que reside en un servidor web a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes” (p. 323). En la página de *Wikispaces* (www.wikispaces.com) se describe como un espacio donde se puede compartir trabajo e ideas, imágenes y vínculos y mucho más.

Las wikis datan del año 1995, cuando el programador estadounidense Ward Cunningham creó una nueva tecnología colaborativa para el repositorio de patrones de Portland (*Portland Pattern Repository*) bajo el nombre *WikiWikiWeb*. En sus orígenes, la wiki fue concebida como un recurso web hipertextual basado en el acceso y la edición rápida de la información. Por este motivo Cunningham quiso utilizar un término sencillo y atractivo que enfatizara la rapidez como una de sus grandes potencialidades para designarlo (Solano y Gutiérrez, 2007:8). En su primer viaje a Hawai aprendió que los autobuses que unían terminales en el aeropuerto de Hawai llevaban el nombre *wiki-wiki*, que en hawaiano significa “rápido” y lo adoptó como el nombre perfecto para su tecnología. El autor definió esta nueva herramienta como “la base de datos en línea más sencilla que pueda existir”²⁵ (Leuf y Cunningham, 2001:15). Hoy en día, el sitio creado por Cunningham contiene decenas de miles de páginas y sigue siendo uno de los servidores wiki más famosos.

Las plataformas wiki pueden clasificarse según el tipo de software utilizado como:

1. Sistemas *Open Source* que requieren ser instalados en el alojamiento web del usuario (ordenador o servidor). Estos sistemas son de software libre ya que el código está a libre disposición de cualquier usuario que quisiera utilizarlo y personalizarlo según sus necesidades.
2. Sistemas en línea, incluyendo “wiki granjas” o “*wikifarms*” –se refieren a un servidor o una colección de servidores que albergan una wiki o un grupo de wikis. Estos sistemas tienen una orientación más comercial, ya que ofrecen la posibilidad de crear una wiki utilizando sus propios servidores. Aunque el uso del servicio de wikis en estas

²⁵ Cita original: “the simplest online database that could possibly work” (Leuf y Cunningham, 2001:15).

plataformas es gratuito, en la mayoría de los casos no están exentas de publicidad, ni de las restricciones en cuanto a capacidad de almacenaje de información.

Las wikis en línea son más fáciles de crear, utilizar y mantener que las wiki que requieren ser instaladas y son más recomendables para los usuarios con conocimientos técnicos básicos. Otro beneficio cuando se usa este tipo de wikis es que todo el apoyo de interfaz está proporcionado por el proveedor del servicio, lo que reduce el soporte técnico al mínimo. En cambio, las plataformas *Open Source* permiten una mejor adaptación a las necesidades pedagógicas de cada disciplina, pero requieren un mayor conocimiento tecnológico. En la Tabla 3 se presentan algunos de los sistemas wiki más conocidos de los dos grupos:

Sistemas Open Source	Sistemas en línea
<p>MediaWiki (http://www.mediawiki.org/): Es un software gratuito conocido por ser empleado para elaborar Wikipedia. Como está almacenado en el servidor interno de la institución que lo usa no contiene publicidad. Aunque sus herramientas de edición de páginas requieren cierto conocimiento técnico, ofrece una solución completa para crear una wiki elaborada según las necesidades del usuario.</p>	<p>Wikispaces (www.wikispaces.com): es el sitio empleado en el proyecto de esta investigación. Es una aplicación que contiene tres diferentes tipos de wikis orientados a su uso en educación, en negocios e instituciones sin ánimo de lucro y en proyectos personales y en grupo. Las wikis para uso en educación son gratuitas, pueden contener un número ilimitado de usuarios, no contienen publicidad y tienen 2Gb para almacenar información. Ofrecen la posibilidad de restringir la visibilidad y la edición tanto de la wiki completa como de páginas concretas solamente a ciertos usuarios, a todos los miembros, o dejarla abierta para todos. La interfaz es fácil de usar y configurar, cuenta con varias plantillas, subida de archivos, bloqueo de páginas concretas, motores de búsqueda, RSS, copias de seguridad, personalización, e integración con Blogger y Typepad.</p>

<p>Twiki (http://twiki.org/): Es una wiki desarrollada específicamente para fines empresariales: para desarrollar proyectos, para gestionar documentos, como base de datos o cualquier otra herramienta de software colaborativo. Es más fácil de utilizar que MediaWiki, tiene la posibilidad de apariencia personalizable y control de acceso.</p>	<p>PBWorks (http://pbworks.com/): En este sitio web indican que crear una wiki es tan fácil como hacer un sándwich de mantequilla de cacahuete (<i>peanut butter</i>), de ahí proviene el nombre. Tiene diferentes planes: el básico, el estándar y el de proyecto. Los usuarios pueden crear una cuenta básica gratuita para un espacio wiki con funcionalidades limitadas, o actualizar a planes estándar y de proyecto con características adicionales. Las ventajas de esta página son: un diseño atractivo, facilidad de uso, la opción de proteger las páginas con una contraseña, la capacidad de notificaciones ante la modificación de un archivo, la posibilidad de añadir archivos, etc. La desventaja es que PBWorks se mantiene a través de la publicidad.</p>
<p>DokuWiki (https://www.dokuwiki.org/dokuwiki): Se trata de una wiki de uso sencillo con el soporte en varios idiomas. No requiere el uso de ninguna base de datos para su funcionamiento por lo que su instalación es muy sencilla.</p>	<p>WetPaint (http://www.wetpaintcentral.com/): Es una aplicación gratuita que ofrece una interfaz de edición sencilla, protección con contraseña para los usuarios registrados, y que permite al creador restringir el uso de ciertas páginas y crear tantas páginas cuantas hagan falta. Sin embargo, las páginas gratuitas contienen publicidad.</p>

Tabla 3. Tipos de wikis

La aplicación más popular del software wiki hasta el día de hoy son las enciclopedias colectivas, de las cuales la más conocida, sin duda alguna, es la Wikipedia (www.wikipedia.org), con más de 35 millones de artículos en 288 idiomas²⁶. Según Alexa (<http://www.alexa.com/topsites>), sitio web ampliamente reconocido como medidor de tráfico en

²⁶A fecha 05/11/2015

Internet, Wikipedia es actualmente el séptimo sitio web más visitado en todo el ciberespacio, por encima de sitios tan populares como Blogger, MSN, Twitter, LinkedIn, Microsoft, eBay y Apple, entre otros²⁷.

En resumidas cuentas, las wikis permiten a cualquier persona en cualquier sitio crear, modificar o borrar contenidos en línea estructuralmente complejos de forma rápida usando una herramienta fácil de entender y utilizar, lo que la convierte en una herramienta excelente para los trabajos colaborativos. Esto las ha hecho muy populares para realizar construcciones colectivas sobre temas específicos, en los cuales los usuarios tienen libertad para añadir, eliminar o editar contenidos (López, 2010:1). Sin embargo, Lamb (2004:38) advierte que es arriesgado hablar de las wikis como si todas fueran iguales y que el término wiki se aplica a diferentes sistemas, propiedades, enfoques y proyectos. Adell (2007:324) considera que el hecho de que haya numerosas aplicaciones libres y gratuitas para crear wikis, en diversos lenguajes de programación y para diversos sistemas operativos, ha favorecido su desarrollo, y que la existencia de sitios de wikis en las que cualquiera puede crear gratuitamente una wiki y usarla según sus necesidades e intereses ha facilitado su difusión.

En el siguiente apartado pasaremos a describir sus características principales.

²⁷ A fecha 05/11/2015

2.4.3 *Características de la wiki*

Kessler (2009:80) considera las wikis únicas entre las herramientas para la comunicación mediada por ordenador (CMO)²⁸, porque a diferencia de los foros de discusión, correos electrónicos y herramientas síncronas, la retención de cada post en una wiki permite un seguimiento de la evolución de cualquier página y es posible, si se considera necesario, reemplazar la versión actual con la previa. De este modo, una contribución no es solamente un comentario o una respuesta, como sería en un blog, sino una alteración de la contribución anterior.

Según Lamb (2004:38) las características más destacadas de las wikis son las siguientes:

1. Todos los participantes pueden cambiar lo que quieran. Las wikis son rápidas porque se combinan los procesos de lectura y edición, dado que las páginas que se están leyendo contienen un enlace que permite la edición. A esta función Leuf y Cunningham la denominan edición abierta (2001:15).
2. Las wikis usan un sistema de marcas hipertextuales simplificadas. Utilizan su propio sistema de marcas que elimina los elementos no imprescindibles del HTML y lo reducen a lo esencial. También elimina el sistema de etiquetas inicial y final, simplificando la creación de textos, enlaces, listas y formatos, lo que significa que no es necesario saber HTML o utilizar un editor de páginas web para colaborar en una wiki.

Adell (2007:326) afirma que hasta la fecha se han desarrollado numerosos motores wiki, generalmente de código abierto, en múltiples lenguajes de programación y diferentes

²⁸ En inglés: *Computer-Mediated Communication (CMC)*

arquitecturas. Ahora disponemos de wikis que pueden solicitar autenticación previa a los autores y disponen de sistemas de permisos de edición y de utilidades para la gestión y exportación de contenidos en diferentes formatos, entre otras facilidades.

3. La tercera característica es que las páginas de una wiki son títulos únicos. “Si se escribe el título de una página wiki en algún lugar de la wiki, esta palabra se convierte en un enlace o vínculo web a esa página” (Vinagre, 2010:348). Una wiki permite la creación rápida de páginas y enlaces automáticos entre páginas dentro, y algunas veces a través de, sistemas de wikis. Igualmente, las wikis permiten subir y almacenar documentos y todo tipo de archivos, enlazar páginas exteriores e insertar audios, vídeos, presentaciones, etc.

A estas ventajas Adell (2007:325) añade la flexibilidad, porque una wiki no tiene una estructura predefinida a la que se tengan que acomodar los usuarios. En una wiki, cualquiera puede crear nuevas páginas y vincularlas a otras existentes.

4. La cuarta característica esencial que destaca Lamb (2004:38) es que las páginas de las wikis están “libres de ego, de referencias temporales y nunca terminadas”²⁹. Gracias a la edición libre de páginas, el anonimato en las contribuciones es común en el caso de las wikis públicas. Dado que el nuevo contenido se añade constantemente, las wikis están siempre en un estado de flujo. Además, en los cambios recientes queda registrado por quién y cuándo se ha hecho la modificación, lo que nos facilita un seguimiento de las intervenciones de los participantes. Según Godwin-Jones (2003:15) “el objetivo de las

²⁹ En inglés: ego-less, time-less, and never finished

páginas wiki es convertirse en un repositorio compartido del conocimiento, con una base expandiéndose con el tiempo”³⁰.

Como ejemplo de este estado de flujo, Adell (2007:325) nos proporciona Wikipedia, que según este autor jamás estará terminada. Siempre requerirá nuevas aportaciones, pero el ritmo de su actualización supera con mucho a las enciclopedias tradicionales. “Las personas que contribuyen a proyectos como la Wikipedia quieren difundir sus ideas, influir en los demás y participar en una iniciativa que democratiza el acceso a la información y el conocimiento en un campo dado del saber” (ibídem).

A las características arriba mencionadas Solano y Gutiérrez (2007:10) añaden las siguientes:

- Las wikis ofrecen la posibilidad de *comunicar masivamente*, de enviar simultáneamente gran cantidad de información que puede ser recibida por todos los usuarios de la red, que a su vez pueden controlarla y manipularla.

- La libertad que todos podemos ejercer en una wiki la convierte en una herramienta *flexible*, sin imposiciones de estructura, formato y composición de la información.

Cabe añadir que algunas wikis ofrecen diferentes temas y colores que hacen que nuestras wiki, además de ser extremadamente útiles, tengan un aspecto atractivo.

Una vez analizadas las principales características de esta herramienta, en las próximas secciones pasaremos a comentar las ventajas y desventajas que ofrece su uso y sus posibles aplicaciones en el ámbito educativo.

³⁰ Cita original: “The goal of wiki sites is to become a shared repository of knowledge, with the knowledge base growing over time”

2.4.4 *Ventajas y desventajas de la wiki*

En la wiki conocida como Wiki2³¹, creada por iniciativa del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación del Gobierno de España con el objetivo de incluir documentación en español sobre el uso de las wikis en el ámbito educativo, se destacan los siguientes aspectos como principales ventajas de esta herramienta:

- La posibilidad de ser empleada por múltiples editores.
- La sencillez en la edición: no es necesario saber ningún lenguaje web para su edición y publicación. Lamb (2004:40) afirma que el apoyo técnico y la preparación es mínima. Como máximo, se necesita una hora de explicación. Villarroel (2007) añade que mediante este tipo de web cualquier persona que disponga de un correo electrónico y que sepa utilizar una aplicación de escritorio tipo Word, en un instante puede comenzar a publicar textos con todas las variantes tipográficas que requiera y a los que fácilmente podrá añadir fotografías, links, tablas y en general, todos los elementos habituales en sitios web (p.3).
- La inmediatez en la edición-publicación: “El contenido se publica inmediatamente, eliminando la necesidad de distribución asociado al riesgo de transmisión de virus” (Schwartz et al., 2004:1). Igualmente, en algunas wikis se puede enviar una notificación a los participantes de que se ha añadido contenido nuevo y de este modo no tienen que revisar todo el contenido.
- La clasificación no-temporal de las contribuciones: A diferencia de los blogs que siempre están organizados cronológicamente, las wikis se organizan por el contenido, o por cualquier categoría que al autor le parezca conveniente.

³¹ http://recursostic.educacion.es/observatorio/apls/wikiseneducacion/web/index.php/P%C3%A1gina_Principal

- La posibilidad de contar con un foro de debate y discusión para compartir dudas, sugerencias, ideas y reflexiones en cada una de las páginas de la wiki.

Otra ventaja que se podría añadir es que la mayoría de las wikis alojadas en Internet son gratuitas o al menos ofrecen una versión gratuita que contiene las propiedades básicas.

En cuanto a las desventajas de las wikis, De la Torre y Muñoz (2008:78) resumen las siguientes:

- **Rigor:** Una de las principales críticas a las que se enfrentan las wikis es la ausencia de rigor científico o documental con el que pueden crear contenidos sus usuarios. Al ser una herramienta de edición abierta, puede llegar a ser difícil establecer su autoría, lo que conlleva que la citación se convierta en una tarea bastante complicada. De hecho, “precisamente en la accesibilidad y la naturaleza abierta de las wikis yace la incredulidad pública sobre la validez de la Wikipedia como fuente de información académica”³² (Kessler, 2009:80).

Adell (2007:325) destaca que los autores de páginas wiki asumen una perspectiva ante sus textos en la que la necesidad de exactitud es más relajada que en otros géneros. La costumbre de no firmar las aportaciones contribuye a eliminar la necesidad de defender la propia imagen; por ejemplo, los autores que contribuyen a la Wikipedia no desean ni esperan reconocimiento personal a su labor.

- **Protección:** Representa el aspecto más criticado en la configuración de la wiki. Como la mayoría de las wikis públicas no exigen registro y pueden ser editadas por todos, corren el riesgo de ser objeto de vandalismo. Se consideran vándalos a aquellas personas que publican

³² Cita original: “[...] it is precisely the accessibility and extensively open nature of wikis that results in much of the public scrutiny of the legitimacy of Wikipedia as a source of academic information (Kessler, 2009:80).

contenidos inapropiados con el objetivo de distraer del propósito de la página wiki. Generalmente, existen cuatro tipos de vandalismo: eliminación de una información legítima; inserción de un sinsentido o un contenido irrelevante; adición de vínculos comerciales no deseados (spam) y violación de la política de una wiki específica.

Como notan Ebersbach y Glaser (2004:3) el tipo más fácil de detectar es el primero y se puede reparar fácilmente, ya que todas las wikis por naturaleza se crean con un mecanismo de defensa general que consiste en que se guardan todas las versiones de cada uno de los documentos que componen la wiki. Según Lamb (2004:40), es más sencillo eliminar las contribuciones no constructivas en una wiki que crearlas. Las entradas falsas y los contenidos irrelevantes, al igual que la violación de la política de una wiki específica, una vez detectados, se pueden solucionar de la misma manera; sin embargo, son más difíciles de detectar. Lo mismo se puede decir de la inserción del spam, que se puede eliminar muy fácilmente, sin embargo se puede volver a reproducir con la misma facilidad. Las respuestas al vandalismo son variadas. La mayoría de las wikis públicas ofrecen la opción de notificar al moderador/administrador (en Wikipedia *vigilante*³³), que enseguida elimina/modifica el contenido alterado o revierte el estado de cualquier página a uno anterior, deshaciendo en segundos cualquier agravio que se haya podido producir. Hickins (2006) denomina a esta estructura de la wiki ‘su salvavidas’, ya que la eliminación de una página tiene que ser confirmada antes de producirse. En caso de tratarse de trabajo con wikis protegidas, las herramientas existentes en la actualidad nos permiten accesos restringidos a las mismas y espacios privados protegidos con contraseña. Adicionalmente, muchos sistemas wiki proporcionan prohibición de la dirección IP, una vez detectado el vandalismo.

³³ En inglés: *watcher*

Varios autores (Lamb, 2004; Kessler 2009) afirman que la naturaleza abierta de la wiki presenta una tentación para los que quieren introducir información equívoca. Sin embargo, justamente esta apertura a la colaboración puede resultar en una rápida corrección, dado que, según Lamb (2004:40) la proporción entre los que reparan y los que destruyen, suele ser muy alta y una wiki generalmente no tendrá muchos problemas para mantenerse estable. Godwin-Jones (2003:15) advierte de que un sistema como la wiki solo funciona con usuarios que se toman en serio la colaboración y están dispuestos a seguir las convenciones del grupo.

- Como tercera crítica común a las páginas wiki, Lamb (2004:41) destaca la **ausencia de estructura organizativa**. El mismo autor explica que, aunque nada impide a los administradores desarrollar plantillas para ayudar a los usuarios nuevos, la manera de trabajo que da mejores resultados es cuando los usuarios tienen la posibilidad de definir sus propias aplicaciones y enfoques. Ebersbach y Glaser (2004:3) añaden que, como las restricciones en la estructura y el contenido son mínimas, los participantes y su nivel de organización son claves para el éxito de la página.
- La última desventaja que se podría destacar son las **diferencias** entre las wikis entre sí. Esto se debe a que las wiki son un software libre con una licencia que permite a cualquier persona editar su código fuente adaptándolo a sus necesidades. Como consecuencia, diferentes wikis pueden almacenar el contenido de diferentes maneras, por lo que puede suponer un reto trasladar el contenido de un sistema a otro. Por lo tanto, antes de elegir una wiki es recomendable comparar las propiedades de los distintos sistemas y elegir la que más se adapta a nuestras necesidades.

Una vez presentadas ventajas y desventajas de esta herramienta, se tratará su uso en la educación.

2.4.5 *El uso de las wikis en la educación*

Notari (2006:131) considera la wiki como una herramienta poderosa para crear entornos de aprendizaje constructivista gracias a su capacidad para facilitar la colaboración. Sin embargo, tal y como afirma Adell (2007:326), el uso de wikis en la educación no está excesivamente extendido si lo comparamos con otros tipos de aplicaciones y entornos, que definen previamente cómo debe estructurarse el proceso de enseñanza/aprendizaje, cuáles deben ser los roles de los participantes y cómo debe regularse su actividad (p.ej. el campus virtual). A pesar de ello, como señala el mismo autor, “las wikis cada día juegan un papel más destacado dentro de entornos educativos tradicionales” (2007:326). Mancho et al. (2009:7) destacan que las primeras wikis eran utilizadas principalmente por ingenieros y programadores, pero muy pronto se descubrió su potencial en el campo de la educación y ya en 1998 se creó una con fines educativos en la Universidad Georgia Tech en EEUU. A partir de ese momento, diversos sistemas (por ejemplo varias plataformas educativas, como Moodle), las incorporan como herramienta para la realización de ciertas actividades didácticas que requieren una dimensión colaborativa. Según Barbera (2009:2) la wiki “es quizá una de las herramientas más “académicas” entre las herramientas 2.0 allí donde las haya”.

Su potencial didáctico se encuentra en el hecho de que las wikis son unas herramientas sociales, interactivas, colaborativas y dinámicas que fomentan y posibilitan el aprendizaje (Bruns y Humphreys, 2005:5). Como ya se ha mencionado, permiten crear páginas en las que los alumnos pueden interactuar y de este modo promueven la participación y la reflexión sobre el

proceso de aprendizaje. Para Bruns y Humphreys (op.cit., p.4) precisamente esta interacción social representa una fuente rica de aprendizaje, y los escenarios y entornos que habilitan o valoran tanto la interacción estudiante–estudiante, como estudiante–profesor son muy importantes. Siguiendo a los mismo autores, “aprender en un entorno wiki es aprender alfabetismo tecnológico, creación de contenidos en un entorno digital, el arte de la colaboración, la creación de conocimientos explícitos desde la comprensión tácita y la comunicación efectiva de las ideas propias a otros”³⁴ (op.cit., p.3). Solano y Gutiérrez (2007:11), sugieren que la enseñanza podría aprovecharse de sus posibles beneficios: la colaboración podría contribuir a que los aprendizajes fueran más significativos y que, a través de negociación de ideas, se lograra un fomento de la interacción social entre los alumnos.

La aplicación de las wikis en la enseñanza puede reportar los siguientes beneficios:

- *Estimulan el trabajo colaborativo.* Varios autores (Bruns y Humphreys, 2005; De la Torre y Muñoz, 2008; García 2009; López 2010; Vaqueiro 2011) destacan como ventaja principal de las wikis su capacidad de promover el aprendizaje colaborativo. Así, García (2009:1) considera que una wiki fomenta las habilidades del trabajo en equipo y, al mismo tiempo, el aprendizaje activo, debido a la responsabilidad que los estudiantes tienen de generar e intercambiar información, lo que apoya su autonomía y contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa. Gimeno y García (2009:7) apuntan que las wikis han transformado el concepto tradicional de trabajo en grupo dentro del aula, “convirtiéndolo en una actividad no presencial, de carácter autónomo, que ofrece la posibilidad de interactuar con

³⁴ Cita original: “Learning in a wiki environment is learning technical literacy, content creation in a digital environment, the art of collaboration, consensus building, creating explicit knowledge from tacit understanding, and effectively communicating ideas to other people through networked knowledge environments” (Bruns y Humphreys, 2005:5).

comunidades cuyas dimensiones pueden oscilar desde grupos reducidos a números ilimitados de agentes”. Es más, siguiendo a De la Torre y Muñoz (2008:80), el hecho de que las wikis incluyan la edición compartida de información no solo promueve el trabajo en equipo y el aprendizaje entre iguales, sino que también nos puede enseñar a relacionarnos de una manera más democrática y respetuosa. Para Bruns y Humphreys (2005:4) esto significa que en una wiki se refleja más auténticamente las condiciones de un puesto de trabajo, donde la resolución de conflictos, el compromiso y el consenso son a menudo necesarios.

- *Promueven la autonomía.* Solano y Gutiérrez (2007:12) subrayan que con el uso de wikis en la educación podemos contribuir a que los alumnos adopten roles más participativos y autónomos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que la información no fluya en una única dirección. De este modo, los alumnos desarrollan estrategias y utilizan herramientas apoyadas en métodos constructivistas de aprendizaje, en los que la gestión y control del conocimiento depende directamente de lo que ellos estén dispuestos a realizar. López (2010:3) afirma que precisamente este control editorial de la wiki que se otorga a los estudiantes puede infundir en ellos un sentido de responsabilidad y de pertenencia minimizando de esta manera el riesgo de que alguno de ellos agregue algo inapropiado. Al mismo tiempo, según Vaqueiro (2011:8), se incrementa la motivación del alumno, ya que se permite que sean a la vez autores, editores y consumidores finales del contenido. Sin embargo, para otorgarles el verdadero poder dentro de las actividades colaborativas, es necesario que el profesor renuncie a cierto grado de dominio sobre esas actividades y a la idea de tener el control total de lo que pasa en el aula (Lamb, 2004; Moral, 2007). Estos autores están de acuerdo en que el papel del profesor consiste en establecer el contexto y monitorizar todo el proceso para lo cual cuenta con todos los ‘privilegios’ de administrador. Según Lamb

(2004), este medio es el más efectivo cuando los estudiantes poseen una autonomía significativa sobre el proceso.

- *Incitan al aprendizaje por tareas (learning by doing)* haciendo este más significativo (Mancho et al, 2009:9), ya que una wiki provoca una sensación de autoría muy motivadora. En este sentido, Area (2009:2) añade que tanto la posibilidad de la publicación y difusión del trabajo en Internet, como las actividades que requieren procesos de búsqueda, análisis y reconstrucción del conocimiento estimulan la motivación e implicación de los estudiantes.

A estos beneficios hay que añadir otros relacionados con el diseño de la herramienta en sí. Por un lado el *historial* está considerado por ciertos autores (Vaquero, 2011:8) como uno de puntos fuertes de las wikis para el proceso de aprendizaje, ya que cualquier contribución no sólo es visible sino que también puede ser archivada. De esta manera a los docentes se les facilita el seguimiento del proceso de aprendizaje tanto individual como grupal de los estudiantes. El espacio común permite ver cómo se desarrolla la colaboración, mientras que el espacio individual ofrece la posibilidad de observar la aportación personal de cada miembro, que al mismo tiempo representa el sitio donde el profesor puede dejar sus sugerencias. Incluso es posible restringir el acceso a esas páginas individuales sólo al estudiante y al profesor. Todo esto hace que la wiki tenga una importante potencialidad evaluativa (Area, 2009:2). A esto hay que añadir su *facilidad de uso*, ya que ni profesores ni alumnos necesitan programas, aplicaciones o equipos especiales para acceder y editar una wiki, por lo que desaparecen los obstáculos formales y se puede dedicar más tiempo a desarrollar contenidos, ya que el procedimiento para insertar imágenes, crear enlaces o editar el texto es fácil de dominar (Moral, 2007:78). Mancho et al. (2009:8) destacan que esta característica es más importante de lo que parece, ya que, a pesar de que muchos de los nuevos estudiantes son “nativos digitales”, en muchas ocasiones sus

conocimientos se reducen a las herramientas que utilizan con más frecuencia y cualquier sistema de participación más complejo llevaría tiempo para aprender a utilizarlo y lo restaría a la propia actividad.

En cuanto a las desventajas mencionadas en la sección anterior y su impacto en el proceso de aprendizaje, se debería indicar que todas son fácilmente subsanables. En primer lugar, el profesor puede usar una wiki privada, con acceso restringido, protegida con contraseña, a la que puede invitar a los participantes a través de un correo electrónico. Tanto a las páginas individuales, como a las grupales se les puede otorgar protección, que puede ser la misma o diferente de la de la wiki en sí. Como todas las contribuciones quedan registradas en un historial y son rastreables, eso elimina prácticamente el riesgo de vandalismo. Para facilitar el trabajo de los alumnos, Moral (2007:80) propone incluir en las wikis dos páginas que suelen aparecer en toda wiki educativa dedicadas a las reglas de uso por un lado y a la forma de utilizarla por otro. Estas páginas, que, una vez redactadas pueden bloquearse para evitar la edición por parte de los alumnos, supondrán una referencia constante a la que podrán recurrir en todo momento para solucionar las dudas con la edición y para consultar qué es lo que se espera que hagan. El único problema que no tiene solución es la edición simultánea, dado que todavía no es posible que dos personas editen una página wiki al mismo tiempo, sin que se pierdan los cambios hechos por uno de ellos.

En cuanto a los usos que se pueden dar a las wikis en la educación según los diversos modos de agrupar a los participantes, varios autores (Adell, 2007; De la Torre y Muñoz, 2008; Sotomayor, 2010) distinguen los siguientes:

- *Colaboración alumno-alumno*

- a) *Espacio de comunicación de los estudiantes de un grupo o clase:* Mediante una wiki, grupos de estudiantes, sin estar reunidos físicamente en el mismo lugar, pueden intercambiar ideas, trabajar en equipo, visualizar de manera instantánea lo que producen. La libertad y facilidad con la que se pueden crear, editar y organizar las páginas en una wiki contrasta con la forma jerarquizada y estructurada de la comunicación en herramientas como foros o blogs, que solamente permiten una organización cronológica.
- b) *Archivo de textos en proceso de elaboración:* Una wiki, por su flexibilidad y la facilidad de creación y edición independientemente de la distancia y el tiempo, es un espacio para albergar textos y otros materiales durante el propio proceso de escritura individual o colectiva. Como ya se ha mencionado, el historial de cambios permite regresar fácilmente a una versión anterior del texto y cuando se trata de un proceso colectivo, la wiki permite insertar comentarios marginales y usar formatos para debates en torno a un tema o una tarea.
- c) *Recopilación de información:* Los estudiantes pueden utilizar una wiki para reunir y ordenar diversos materiales que encuentren a lo largo de búsquedas específicas. Adicionalmente, en la wiki misma se pueden elaborar los primeros borradores del análisis de información que permitan a los estudiantes descomponer los bloques de información recopilados y extraer de ellos únicamente lo que es útil y pertinente para la investigación que están realizando.
- d) *Manual de la clase/autoría colaborativa:* Otro tipo de actividad para la que se presta especialmente bien una wiki, es la creación colaborativa de libros de texto, manuales o monografías, colecciones de problemas o casos que, desde una perspectiva constructivista, realizan los propios estudiantes. Las wikis posibilitan que, al cursar una asignatura, los estudiantes rescriban de manera conjunta su “libro de texto”, dotándolo de sentido personal

y colectivo, situándolo en contexto y apropiándose de las ideas que conforman el núcleo de los aprendizajes de la asignatura.

- e) *Espacio para realizar y presentar tareas*: Las wikis facilitan a los estudiantes la publicación de trabajos escolares (tareas, informes, ensayos, presentaciones, glosarios, etc.) gracias a la facilidad con que se crean y actualizan. Los estudiantes tienen la posibilidad de enriquecer sus trabajos con elementos multimedia como vídeos, sonidos, imágenes y animaciones y publicarlos en Internet. Publicar la producción de los estudiantes supone un aprendizaje crucial para pasar de la formación actual de usuarios-consumidores a la de productores de información³⁵.
 - f) *Realización de proyectos colaborativos*: Las wikis son una de las herramientas más útiles para conectar grupos de estudiantes que se encuentran en diferentes partes del mundo, de manera que puedan realizar proyectos colaborativos interculturales de manera conjunta, como sería el caso de un eTándem.
- *Colaboración profesor-alumno*
 - a) *Creación de contenidos*: Tanto docentes como estudiantes, sin importar el área académica al que pertenezcan, pueden crear contenidos sobre temas educativos y publicarlos en una wiki sin necesidad de instalar aplicaciones o tener conocimientos de programación.
 - b) *Revisión y corrección de trabajos*: Los estudiantes pueden compartir sus trabajos escolares con el docente para que este los revise y corrija sin complicarse con cuestiones de tipo técnico, lo que le permite concentrarse en los contenidos y materiales publicados.

³⁵ En inglés: *from users to producers*

- c) *Evaluación de trabajos*: Gracias a su historial, una wiki ofrece al docente la posibilidad de realizar un seguimiento completo tanto del trabajo individual como del grupo o clase.
- *Colaboración profesor-profesor*
 - a) *Proceso formativo del profesorado*: La wiki es una herramienta ideal para propiciar un modelo de formación que fomente la creación de comunidades profesionales y redes sociales que permitan la formación entre iguales, la transmisión de buenas prácticas y el trabajo cooperativo.
 - b) *Colaboración entre grupos de docentes*: Facilita que grupos de docentes de una asignatura determinada, pertenecientes a instituciones educativas diferentes e interesados en crear recursos de aprendizaje para estudiantes, elaboren los mismos de manera conjunta. Una wiki les facilita preparar y compartir sus actividades, materiales y lecturas recomendadas.
 - *Colaboración instituciones educativas - familia*
 - a) *Elaboración de boletines escolares*: Una wiki puede convertirse en un medio de comunicación gratuito entre la institución educativa y la comunidad escolar. Por ejemplo, se pueden mantener informados a los padres sobre novedades de la institución o de diferentes áreas o grados, dando permisos de publicación a los docentes o al personal administrativo encargados de divulgar la información. Esto ahorra costes de impresión y distribución.

Siguiendo a Adell (2007:328), podemos concluir que lo “revolucionario” de las wikis no está tanto en la tecnología como en el proceso didáctico que seamos capaces de orquestar a su alrededor. Aprender en una wiki no se trata solo de aprender los contenidos objeto de estudio, sino también de desarrollar capacidades relacionadas con la nueva manera de adquirir, crear, compartir y distribuir conocimiento en la sociedad de la información, capacidades que

necesitamos imperiosamente potenciar en nuestros estudiantes. Estos deben ser capaces de valorar críticamente tanto la información a la que tienen acceso, como su propio trabajo y trabajar creativa y colaborativamente con los demás. Lund et al., (2008:1) apuntan que las wikis posibilitan la coordinación entre grupos tanto pequeños como grandes y que es necesario abordar este tipo de colaboración en la clase a fin de preparar a los alumnos para un futuro trabajo y participación social.

2.4.6 *Las wikis en la enseñanza de lenguas extranjeras*

En lo referente a la utilización de las wikis en la enseñanza de lenguas extranjeras, Martínez-Carrillo (2007) las considera una herramienta excelente, con un gran potencial, ya que “cuentan con recursos para afrontar problemas complejos, facilitan la producción de lengua y posibilitan el seguimiento de la suma de aportaciones individuales a través del tiempo” (p.3). Según Lázaro et al. (2009:3), las dos destrezas que más ventajas pueden obtener de la herramienta wiki son la comprensión lectora y escrita, ya que permiten a los estudiantes practicar y desarrollar su comprensión lectora tanto con lo escrito por el profesor o por sus compañeros como con lo extraído de fuentes externas, para luego aplicar estos conocimientos a su producción escrita. Lund (2008:35) apunta que las wikis contienen el potencial para la producción, la organización y el sostenimiento colectivo tanto de recursos textuales como de los visuales y auditivos utilizados para el aprendizaje lenguas extranjeras. Todo esto las convierte en herramientas óptimas para el desarrollo de los aspectos más importantes del aprendizaje de una lengua extranjera (Gimeno y García, 2009:18).

Desde el punto de vista pedagógico, Martínez-Carrillo (2007:3) destaca que la producción y apropiación de la lengua en las wikis va más allá de los enfoques individualistas de adquisición de lenguas extranjeras, dado que esta herramienta hace posible el desarrollo de actividades que requieren múltiples participantes, dotándolas a la vez de una meta colectiva. Gimeno y García (2009:16) señalan como factores claves para que las wikis tengan realmente valor pedagógico en materia de lenguas extranjeras el papel del profesor, las diferencias individuales, los efectos de la motivación, la incidencia en los procesos de aprendizaje, el lugar de las tareas en la creación de las wikis y los efectos del contexto en el aprendizaje con wikis.

Como se ha mencionado en varias ocasiones, varios autores destacan la naturaleza inherentemente colaborativa de las wikis lo que las convierte en una herramienta idónea para los proyectos en equipo en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para Lázaro et al. (2009:3), esta naturaleza colaborativa se refleja en el hecho de que el alumno pueda constantemente revisar el trabajo de otros miembros del grupo, lo cual favorece la evaluación formativa y la autoevaluación. Este proceso evaluativo se produce al darse en el grupo una valoración crítica y constructiva, con constantes correcciones y comentarios, que retroalimentan lo escrito inicialmente; al mismo tiempo, la constante revisión por parte de todos los miembros del grupo del texto escrito, contribuye sin duda a la reflexión tanto sobre los errores propios como de los compañeros. Para estos autores, la retroalimentación es especialmente útil dado que, aunque en muchos casos las correcciones realizadas por otros compañeros no influyen en la calificación de la asignatura, sí hacen conscientes a los alumnos de sus propias carencias y fortalezas. Como señalan Gimeno y García (2009:12), esta retroalimentación puede venir tanto del profesor (por ejemplo, en forma de correcciones gramaticales, estilo, etc.) como de los compañeros (a través de datos o comentarios nuevos), por lo cual las wikis tienen potencialmente

un carácter claramente pedagógico. Sin embargo, como señalan Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2009:16), la utilización de la retroalimentación intra-grupal en el trabajo colaborativo en el área de una lengua extranjera a través de la wiki se maximiza en las situaciones en las que los discentes no aprenden la misma lengua extranjera y el compañero es hablante nativo de la misma, como sería el caso en eTándem. Por lo tanto, de acuerdo con Sotomayor (2010:10), un aspecto fundamental en el uso de las wikis y el aprendizaje de lenguas extranjeras es que se establece la comunicación en entornos en los que la colaboración internacional es real, como cuando entran en contacto con estudiantes de diferentes lenguas maternas o de diversos orígenes.

Asimismo, los docentes pueden utilizar una wiki con el propósito de promover la práctica constante de las destrezas lingüísticas dentro y fuera del aula, por lo que resulta muy productiva en la enseñanza de una lengua extranjera (Piña et al., 2009:30). En la Tabla 4 quedan reflejadas las estrategias que son comúnmente utilizadas en el desarrollo y creación de las wikis para mejorar la L2 de manera individual, aunque el alumno también debe trabajar otras basadas en la interacción con otros estudiantes.

Tipo de estrategia	Estrategias usadas en el desarrollo y creación de wikis
Estrategias cognitivas	Practicar, recibir y enviar mensaje, razonar, revisar las estructuras de <i>input</i> y <i>output</i> .
Estrategias de compensación	Superar las propias limitaciones de escritura.
Estrategias afectivas	Automotivarse, reducir la ansiedad (claramente afectado por el contexto cooperativo de Internet, autorregular la temperatura emocional).
Estrategias sociales	Colaborar con otros, hacer preguntas, empatizar con otros.

Tabla 4. Estrategias reguladas por la interacción del alumno en su contexto (Gimeno y García, 2009:17)

Para descubrir la potencialidad de las wikis en la enseñanza de lenguas extranjeras tanto para fines generales como específicos, Li (2012) llevó a cabo una revisión de diferentes

investigaciones realizadas entre los años 2008 y 2011. Esta autora encontró 21 estudios empíricos, todos escritos en inglés, que ha examinado meticulosamente. A esta lista se pueden añadir cuatro estudios escritos en inglés posteriores al año 2011 que la autora no tuvo en cuenta, al igual que tres realizados en español, uno de ellos anterior a la fecha. Todos los estudios revisados tratan sobre diferentes aspectos de la escritura colaborativa³⁶ y la mayoría trata el proceso de la escritura colaborativa en las wikis y/o su percepción de la escritura colaborativa basada en la wiki. Otros se centran en los productos de la escritura colaborativa en las wikis y algunos abordan los efectos de las tareas en el comportamiento de los estudiantes en la colaboración. La autora subcategoriza cada uno de estos aspectos en 9 categorías que se pueden observar en la Tabla 5.

Foco del estudio		Autor	Nº de estudios
Proceso de escritura	Fases del comportamiento del grupo	Kessler y Bikowski (2010); Lund (2008)	2
	Comportamiento/tipos de revisiones individuales	Ansarimoghaddam y Hoon Tan (2013); Kessler y Bikowski (2010); Kost (2011); Mak y Coniam (2008); Woo et al. (2011)	5
	Enfoque en formas gramaticales	Bradley et al. (2010); Elola y Oskoz (2010); Kessler (2009); Lee (2010), Woo et al. (2011), Woo et al. (2013)	5
	Patrones de la interacción	Bradley et al. (2010); Li y Zhu (2011)	2
Producto de escritura	Calidad de la escritura /destrezas escritoras	Ansarimoghaddam y Hoon Tan (2013); Elola y Oskoz (2010); Mak y Coniam (2008); Miyazoe y Anderson (2010); Piña, et al. (2009); Wichadee (2010), Woo et al. (2013)	6

³⁶ En inglés *collaborative writing*

	Análisis de género de textos: metadiscurso	Alyousef y Picard (2011); Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2012); Kuteeva (2011); Kedziora (2012)	4
Percepciones	Percepciones de los beneficios y retos	Anzai (2009); Chao y Lo (2009); Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2012); Ducate et al. (2011); Elola y Oskoz (2010); Kost (2011); Lee (2010); Li y Zhu (2011); Lin y Yang (2011); Lund (2008); Martínez-Carillo (2007); Stickler y Hampel (2010); Woo et al. (2011); Zorko (2009)	14
	Percepciones del trabajo en grupo /interacciones	Alyousef y Picard (2011); Chao y Lo (2009); Ducate et al. (2011); Li y Zhu (2011); Lin y Yang (2011); Martínez-Carillo (2007); Zorko (2009)	7
Tareas	Efectos de las tareas en los comportamientos colaborativos	Alyousef y Picard (2011); Ansarimoghaddam y Hoon Tan (2013); Lee (2010); Lund (2008); Lund y Rasmussen (2008); Mak y Coniam (2008)	6

Tabla 5. Estudios sobre el uso de wikis en la enseñanza de L2 (adaptado de Li, 2012)

En todos los estudios mencionados por Li (2012) se subrayan los beneficios del uso de la wiki en la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar muchos alumnos destacan que una wiki es una herramienta divertida e interesante para compartir conocimiento (Chao y Lo, 2009; Ducate et al., 2011; Kessler, 2009; Lee, 2010; Lund, 2008; Zorko, 2009) y al mismo tiempo motivadora (Chao y Lo, 2009; Lee, 2010; Martínez-Carillo, 2007; Piña et al., 2009; Woo et al., 2011; Woo et al., 2013; Zorko, 2009). En este sentido Li (2012:30) también cita a Lee (2010) quien apunta a que la motivación de los estudiantes se debe a la interacción entre los aprendices y a la responsabilidad individual que cada uno de ellos tiene en la tarea colaborativa. Además, se ha demostrado que la colaboración y la retroalimentación de los compañeros ayudan a los estudiantes a realizar mejores redacciones en términos de contenido, estructura, gramática,

sintaxis y ortografía (Ansarimoghaddam y Hoon Tan, 2013; Chao y Lo, 2009; Elola y Oskoz, 2010; Lee, 2010; Martínez-Carillo, 2007; Piña et al., 2009; Woo et al., 2011). Martínez-Carillo (2007:10) recalca en este sentido que la wiki resultó ser un excelente instrumento mediador para la adquisición de destrezas lingüísticas dado que facilitó la edición y corrección tanto de textos propios como ajenos, obteniéndose así un desarrollo en la expresión. Además, en los estudios de Zorko (2009) y Lin y Yang (2011) se apunta a que la retroalimentación inmediata a través de la wiki proporcionada por los profesores facilita en gran medida el trabajo colaborativo. Es más, la escritura colaborativa basada en una wiki permite a los estudiantes dotarse recíprocamente de un andamiaje en el desarrollo del contenido y de esta manera ganar más perspectiva sobre ciertos temas (Kost, 2011; Li & Zhu, 2011; Lund, 2008). Asimismo, los resultados de los análisis de textos hechos por Kedziora (2012), ponen de manifiesto que las wikis animan a los estudiantes a revisar y corregir sus textos antes de publicarlos (p.40). A su vez, Ansarimoghaddam y Hoon Tan (2013) y Piña et al. (2009) han comparado la escritura colaborativa a través de las wikis con la colaboración realizada de manera presencial y han llegado a la misma conclusión, que la escritura colaborativa basada en la wiki ofrece mejores resultados.

En cuanto a la corrección de errores lingüísticos, solamente cuatro estudios tratan este aspecto: Kessler (2009), Kedziora (2012) y Woo et al. (2013) analizan la corrección proporcionada por los compañeros de la misma clase, todos hablantes de la misma lengua materna y aprendices de inglés como lengua extranjera y Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2012) tratan la retroalimentación correctiva ofrecida a los estudiantes españoles por estudiantes ingleses, en el proceso de la escritura colaborativa de un folleto turístico. Estos estudios se analizarán con más detalles en la sección 2.5.8 en la que se tratará la corrección de errores en los proyectos telecolaborativos a través de la wiki. Sin embargo, ninguna de estas cuatro

investigaciones trata el reciclaje de errores, es decir, si el mismo error no se ha vuelto a producir una vez recibida la corrección del compañero, uno de aspectos principales de nuestro estudio.

Por otra parte, Li (2012) también destaca ciertas dificultades que han surgido en diferentes proyectos colaborativos basados en las wikis. Algunos estudios que cita (Ducate et al., 2011; Lin y Yang, 2011; Lund, 2008; Woo et al., 2011) han señalado problemas técnicos, como la imposibilidad de guardar el texto en la fuente o el color elegido, que pueden desanimar a los alumnos. Otro problema mencionado en los estudios de Alyousef y Picard (2011) y Li y Zhu (2011) es la desmotivación en el caso de que un alumno deje de responder de manera regular. Al mismo tiempo, en la investigación de Lund (2008) algunos alumnos preferían la combinación de la wiki con otras herramientas síncronas o con la colaboración presencial, ya que la wiki, al ser una herramienta asíncrona, no es eficaz para el intercambio de mensajes instantáneos.

A modo de resumen, se puede concluir que los muchos beneficios que ofrece la herramienta wiki para la enseñanza de lenguas extranjeras prevalecen sobre las dificultades que puedan surgir al usarla. De todo lo anteriormente dicho se desprende que las wikis tienen un gran potencial como herramienta colaborativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que las convierte en herramientas especialmente indicadas para los proyectos colaborativos, tanto entre aprendices con la misma lengua materna como entre los que poseen distintas lenguas maternas. No obstante, hasta la fecha se han encontrado solamente investigaciones sobre la escritura colaborativa de los textos utilizando esta herramienta. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es ampliar el uso de la wiki y aplicarlo a los intercambios en eTándem, en los cuales no se trata de escribir un texto de manera conjunta, sino de corregir las producciones individuales de los compañeros, para averiguar si mejora la competencia lingüística de los participantes.

En la última sección del marco teórico de este estudio, abordaremos el tratamiento de errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras y presentaremos un estado de la cuestión de los estudios que se centran en la corrección en los intercambios telecolaborativos.

2.5 El tratamiento de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras

2.5.1 *Definición de error*

En términos generales, Fernández (1995:203) considera un error toda transgresión involuntaria de la norma, que especifica como “un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es común en una comunidad dada”. Blanco (2002:13) añade que el error siempre representa una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser lingüística, pero también cultural y pragmática.

Sin embargo, Corder (1981:10) considera que no todos los errores cometidos por los aprendices de una lengua extranjera son sistemáticos, es decir no siempre reflejan sus conocimientos de la L2, sino que también se cometen errores casuales que se deben a lapsus de memoria o estados físicos, como el cansancio, y que no reflejan necesariamente un defecto en el conocimiento de la propia lengua y son fácilmente corregibles. A este tipo de errores Corder los denomina errores de actuación o faltas (*mistakes*), al contrario de los errores sistemáticos (*errors*). Este autor añade que los errores de los alumnos nos muestran lo que han aprendido en distintos momentos del proceso de aprendizaje, mientras que las faltas no tienen importancia alguna para el proceso del aprendizaje. Es más, “los errores ponen de manifiesto un proceso activo con una serie de constantes que nos permiten no sólo conocer el momento de ese proceso, sino también actuar didácticamente a partir de ellas” (Fernández, 1995:203). En el Marco Común

Europeo de Referencia (MCER) se explica que los errores son debidos a una representación simplificada o distorsionada de la competencia meta y que cuando un alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de la L2. Por otro lado, las faltas ocurren en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias (MCER, Consejo de Europa, 2001:153).

En la misma línea, James (1998:83-84) propone la siguiente taxonomía para clasificar los errores:

- Lapsus³⁷: que pueden ser lapsus linguae, escritos o realizados al teclear, que uno puede detectar y corregir sin ayuda;
- Faltas: que se pueden corregir solamente si al alumno se le señala la desviación. En el caso de que una simple indicación sea suficiente para que el alumno la corrija por sí mismo, se trata de faltas de primer orden; si se requiere una información adicional para la corrección se trata de faltas de segundo orden³⁸;
- Errores: El alumno no los puede corregir por sí mismo hasta que no se le indique el *input* relevante, implícito o explícito y este se asimile por su parte. En otras palabras, los errores requieren que el aprendizaje tenga lugar antes de que el alumno pueda corregirlos sin ayuda;
- Solecismos: son incumplimientos por parte del alumno de las reglas gramaticales de la L2 establecidas por los expertos y normalmente enseñadas en los colegios.

³⁷ En inglés: *slips, mistakes, errors, solecisms*

³⁸ En inglés: *first-order mistakes y second-order mistakes*

Las actitudes hacia el error han cambiado y ha habido diferentes respuestas a la pregunta sobre cómo definir un error. En el MCER (ibídem) se explican las distintas posturas que puede adoptar un profesor con respecto a los errores de los alumnos. Una opción es asumir que los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje o una enseñanza ineficaz. Otra opción es entender que los errores muestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo a equivocarse. En tercer lugar, los errores pueden ser vistos como algo inevitable y un aspecto pasajero de la interlengua³⁹ que desarrolla el alumno y, por último, se pueden considerar inevitables en cualquier uso de la lengua, incluso en el caso de los hablantes nativos. Por lo tanto, se puede observar que ante el error un profesor puede adoptar dos posturas fundamentales:

1. Una negativa, que ve al error como algo contraproducente en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.
2. Una positiva, que considera al error como algo inevitable y necesario en este proceso.

En el siguiente apartado se explicará en más detalle de dónde proceden estas dos posturas.

2.5.2 *Análisis contrastivo y análisis de errores*

Los estudios que analizan los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera son relativamente recientes. El Análisis Contrastivo (AC) surge en los años 60 del siglo XX y representa una corriente de la Lingüística Aplicada “que se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz” (Fernández, 1995:205). La idea central de esta teoría es que es

³⁹ El concepto de Interlengua se explicará en el apartado 2.5.3.

posible contrastar el sistema de una lengua, gramática, fonología y léxico, con el de la segunda lengua para predecir las posibles dificultades del aprendiz y crear material pedagógico que le ayude en el aprendizaje (Wardhaugh, 1991:44).

Fernández (1995:205) destaca que, desde un punto de vista lingüístico, este análisis se apoya en el distribucionalismo y sigue los siguientes pasos:

- a) Descripción formal de las lenguas en cuestión.
- b) Selección de las áreas que van a ser comparadas.
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas.
- d) Predicción de los posibles errores.

Por otro lado, desde un punto de vista psicolingüístico, el AC tiene sus fundamentos en el conductismo que entiende el aprendizaje de una L2 como la adquisición de una serie de hábitos. Estos hábitos se basan en la habilidad de producir, de forma automática, una respuesta determinada (estímulo-respuesta). Así la lengua materna se adquiere generando hábitos a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas. De la misma manera, una L2 se aprende creando hábitos propios en esa nueva lengua. En el caso de que estos hábitos sean similares a los de la L1 se facilitará el aprendizaje. No obstante, en el caso de que difieran entre sí, estos nuevos hábitos entran en conflicto con los hábitos ya formados de la L1, lo que significa que cuando la L1 y la L2 poseen formas diferentes para expresar una misma función, se produce una interferencia de la L1. Por lo tanto, según este planteamiento, es necesario evitar a toda costa los errores para que no se fijen y es fundamental reforzar las formas correctas. La metodología que proviene de estos planteamientos considera el error como algo

intolerable y plantea un aprendizaje sin errores a través de la repetición de frases, que de ese modo llegarían a mecanizarse de forma correcta (Fernández, 1995:205, Blanco, 2002:14).

Sin embargo, las investigaciones de los años 70 demuestran que no todos los errores catalogados como posibles por el AC se producían realmente y que muchos de los errores que aparecían no se podían explicar como influencia de la lengua materna. Concretamente, según Fernández (íbidem), solamente un 33% de los errores cometidos son resultado de la interferencia de la lengua materna y con la aplicación de métodos de enseñanza que se basan en el AC no se consigue evitar los errores. Por estos motivos, las contribuciones de las nuevas corrientes en lingüística, psicolingüística y sociolingüística critican fuertemente los planteamientos básicos del AC que sufre un declive a partir de los años 70.

A partir de ese momento, una nueva corriente lingüística, el generativismo, va a dar un giro a la concepción que hasta ese momento se tenía sobre cómo se producía la adquisición de la L2. La fundamentación psicolingüística de estos planteamientos se basa en las investigaciones realizadas sobre la lengua materna, a partir sobre todo de los trabajos de Chomsky y su teoría cognitiva. Su trabajo parte del modelo de la Gramática Universal, que considera que existen unos universales lingüísticos sobre los cuales, y gracias a la capacidad genética del hombre para desarrollar el lenguaje, construimos el conocimiento lingüístico. Chomsky (1981) defiende los universales lingüísticos, pero reconoce la importancia de los procesos mentales del aprendiz y se pregunta cómo se establece el conocimiento, cómo se automatiza y cómo se integra el nuevo conocimiento en el sistema cognitivo (Blanco, 2002:14). Este autor sostiene que los niños desde el principio poseen estructuras lingüísticas abstractas, similares a las de un adulto. Un niño nace con una predisposición innata para adquirir la lengua, un mecanismo interno que le capacita para construir la gramática de una lengua particular, a partir de los datos a los que está expuesto

(Corder, 1981:7). Corder postula que algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la L1 y añade que para que este proceso se aplique a una L2 es necesario que exista una motivación (ibidem).

A partir de esta propuesta se empiezan a analizar los errores en sí mismos y a buscar su causa en las influencias o interferencias de la lengua materna, dando lugar al denominado Análisis de Errores (AE). Este proceso no se lleva a cabo comparando las dos lenguas en cuestión, como en el caso del AC, sino las producciones reales de los aprendices.

El cambio más importante de esta corriente es, sobre todo, la nueva concepción de los errores (Fernández, 1995:207). Mientras que el AC ve los errores como algo intolerable, con los trabajos de Corder (1981) el error se empieza a apreciar como algo valioso en tres niveles diferentes. Por un lado para el profesor, este nuevo enfoque es importante porque le proporciona una idea clara de cuánto ha progresado el alumno. Por otro, para el alumno es el modo del que dispone para comprobar sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Finalmente para el investigador representa la evidencia de cómo se aprende una lengua. A modo de ver de Santos (1993:102) el AE defiende la necesidad del error en el proceso de aprendizaje de una L2, porque este forma parte del mismo y determina las diferentes etapas por las que pasa el estudiante en dicho proceso. Para esta autora los valores fundamentales de este enfoque son los siguientes:

- Los errores son percibidos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo;

- Ayuda a los profesores y a los investigadores a determinar en qué punto del aprendizaje se encuentra el alumno y cuáles son las estrategias que está utilizando;
- Se elabora una jerarquía de dificultades ayudando de esta manera a establecer las prioridades en la enseñanza;
- Se crea material de enseñanza más útil y adecuado;
- Ofrece tests, imprescindibles para determinados objetivos y niveles (op.cit., p.76).

Fernández (1995:207) añade que desde el punto de vista didáctico, “la valoración del error como paso obligado en el aprendizaje ha conllevado la pérdida del miedo al error y a la consideración que se hacía de él casi de «como un pecado»”. Los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas han adoptado esta actitud, animando al aprendiz a ensayar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica.

2.5.3 *La interlengua*

El aprendiz de una lengua extranjera tiene como tarea descubrir el sistema o el código de su lengua meta. Basándose en la información que recibe bien de su profesor, bien del libro de texto, forma una serie de hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 y crea sus propias reglas, poniéndolas en práctica en el contexto de la L2, por ejemplo en el aula. Inevitablemente algunas de estas hipótesis son erróneas, lo que le hace notar el profesor. El alumno entonces reformula sus hipótesis, teniendo en cuenta nuevos datos proporcionados por el profesor, que a su vez le vuelve a corregir en el caso de construir otras hipótesis erróneas y así hasta que la regla formulada por el alumno sea la correcta. De aquí podemos deducir que el alumno en cada etapa del proceso de aprendizaje posee un sistema de reglas interiorizado que tiene unas características

totalmente personales y las normas que interioriza no son normalmente idénticas, al menos en un principio, a las que estructuran el sistema de la lengua que está aprendiendo. Este sistema propio del aprendiz se conoce generalmente con el nombre de *interlengua* (IL), término que se debe a Selinker (1972), pero que ha recibido también otras denominaciones: competencia transitoria (Corder, 1967), dialecto idiosincrásico (Corder, 1981), sistema aproximado (Nemser, 1971) y sistema intermediario (Porquier, 1974)⁴⁰. Santos (1993:128) define la IL de la siguiente manera:

La IL es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

Fernández (1995:208) añade que el aprendiz de una L2 pasa necesariamente por una serie de etapas y en cada etapa son ‘normales’ producciones idiosincrásicas que no se adecuan todavía a las de la lengua meta. Selinker (1972) propone cinco procesos a los que se deben las reglas y los subsistemas que aparecen dentro de estas etapas:

1. Transferencia lingüística: las reglas proceden de la L1.
2. Transferencia de instrucción: son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción.
3. Estrategias de aprendizaje de la L2: son el resultado del acercamiento del alumno al material que se debe aprender.
4. Estrategias de comunicación: se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la L2.
5. Hipergeneralización del material lingüístico de L2: son producto de una hipergeneralización de reglas y rasgos semánticos de la L2.

⁴⁰ Todos citados en Fernández (1995:207)

Blanco (2002:16) agrega que la IL tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas. Dado que las producciones de los aprendices, tanto de la L1 como de una L2, funcionan de acuerdo con sus propias reglas, justamente la IL de los alumnos es lo que se debe evaluar y no la norma de la lengua meta, dado que en ese “sistema aproximado existen estructuras diferentes a las de la lengua meta —las formas ‘erróneas’—, pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua” (Fernández, 1995:208).

Por tanto, desde la misma IL, habría que hablar de producciones idiosincrásicas reveladoras del proceso de adquisición de la lengua. A partir de esas producciones, Corder (1981:21-24) propone que en la metodología del análisis del dialecto idiosincrásico o IL se deben seguir los siguientes pasos: En primer lugar hay que describir todas las oraciones, tanto las claramente idiosincrásicas, como las bien formadas. En segundo lugar, se debe definir la gramática del dialecto idiosincrásico basada en las equiparaciones bilingües (IL-L2) que proceden de la descripción hecha en la primera etapa. Por último, se debe intentar a explicar de qué manera se consigue construir la gramática de la IL.

Por todo lo anteriormente dicho se puede concluir que la IL tiene un lugar privilegiado dentro del AE y, dado que el AE tiene una fuerte vertiente didáctica, el término ‘error’ adquiere una valoración positiva, “no como algo desterrable, sino como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje” (Fernández, 1995:209). De acuerdo con Blanco (2002:16), el error es un mecanismo necesario para que se produzca el aprendizaje. Esta autora enumera las consecuencias de esta concepción del proceso de aprendizaje:

- La actitud del profesor en el aula necesariamente debe cambiar. Debe desaparecer la figura tradicional del enseñante, la enseñanza se centra ahora en las necesidades e intereses de los alumnos, que guían su propio aprendizaje haciéndose responsables del mismo, ejerciendo de esta manera su autonomía. La tarea del profesor consistiría en proporcionar una orientación y unas herramientas para guiarles en este proceso.
- Según esta nueva visión, lo fundamental es aprender, no enseñar. Los conceptos claves son enseñar a aprender y aprender a aprender.
- Con este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje se destierra la concepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del error, así como el tratamiento que se hacía del mismo. El error es un síntoma de la situación de la IL del alumno y, como tal, deberá ser tenido en cuenta al analizar las producciones orales o escritas de ese alumno, que se adecuan siempre al sistema que tiene interiorizado y no al de la lengua meta.
- Hay que conseguir que los estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende. En esta línea Fernández (1995) concluye que “si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son sólo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua” (p. 209).

A continuación se presentarán distintas propuestas y criterios a tener en cuenta a la hora de realizar una clasificación de los errores más comunes que se producen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y se presentarán algunas de las taxonomías más destacadas en los ámbitos del inglés y español como lenguas extranjeras.

2.5.4 *Taxonomías de errores*

El estudio de errores es, según Corder (1981:35), algo que los profesores siempre han hecho por motivos prácticos, dado que los errores que los alumnos cometen forman parte del sistema de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Basándose en la información que obtiene de los errores, el profesor varía la manera de enseñar, los materiales, la rapidez y la práctica en cada momento. Por este motivo, es importante que sea capaz de detectarlos y describirlos lingüísticamente, pero al mismo tiempo también lo es entender los motivos psicológicos por los que se producen. El diagnóstico y tratamiento de errores es una de las destrezas fundamentales de cada profesor y para ello Corder propone los siguientes pasos:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más).
4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Este autor concluye que la explicación satisfactoria de un error depende de la descripción adecuada, y por lo tanto es necesario desarrollar mejores técnicas para su identificación y descripción (op.cit., p.36).

Existen varias maneras de clasificar los errores. James (1998:97-102) propone tres tipos de clasificación:

- Diccionarios de errores: a diferencia de los diccionarios clásicos, los diccionarios de errores contienen la información gramatical junto a la información léxica;
- Diccionarios de *falsos amigos*: la manera más especializada de organizar alfabéticamente los listados de errores. Los diccionario de falsos amigos se limitan a un par específico de L1-L2 y no puede compilarse un diccionario universal de este tipo;
- Taxonomías de errores: son más que un mero listado de errores, dado que se deben organizar según unos criterios concretos.

Según Santos (1993:91) las taxonomías de errores son especialmente importantes, ya que el objetivo de su creación es señalar las áreas de dificultad para un grupo de estudiantes con idéntica L1 en el aprendizaje de una L2.

En cuanto a los criterios de clasificación, Dulay et al. (1982) proponen cuatro tipos de taxonomías⁴¹:

1. Taxonomía de categoría lingüística, que incluye categorías que se basan en la gramática descriptiva de la L2. En primer lugar se debe indicar el nivel al que afecta el error (fonológico, léxico, morfosintáctico, discursivo, ortográfico). A continuación se especifica la categoría de la unidad lingüística donde ha ocurrido el error.
2. Taxonomía de estructura superficial, que estaría basada en las distintas maneras en las que un aprendiz cambia la estructura superficial. Esta taxonomía contiene los errores de omisión, adición, falsa formación y falsa colocación⁴².

⁴¹ En inglés: *Linguistic category taxonomy, The surface structure taxonomy, Comparative taxonomy, Communicative effect taxonomy*

⁴² En inglés: *omission, addition, misformation y misordering*

3. Taxonomía comparativa, que se centraría en la comparación de las estructuras de la L2 con otros tipos de estructuras, como pueden ser las de los niños durante la adquisición de su lengua materna. Este tipo de taxonomía contiene cuatro categorías de errores: de desarrollo, interlinguales, ambiguos y otros.
4. Taxonomía de efecto comunicativo trataría el efecto que tienen los errores en el lector o interlocutor. Abarca los errores globales que, de manera significativa, impiden la comunicación y los locales que afectan a elementos individuales de la frase, pero no impiden la comunicación.

Fernández (1997:29) añade dos criterios adicionales:

1. Criterio pedagógico que abarcaría los errores colectivos, individuales, transitorios, fosilizables, fosilizados e inducidos por la metodología.
2. Explicación de errores: que incluiría los errores ambientales o internos y los mecanismos psicolingüísticos que entran en juego.

Según esta autora, las clasificaciones más usuales obedecen a estos seis últimos criterios. Estas clasificaciones varían dependiendo de su objetivo de investigación, y pueden tener como criterios base uno determinado o varios que estructuran otras clasificaciones (ibídem).

A continuación se presentarán algunas de las taxonomías más destacadas en los ámbitos del español e inglés como lenguas extranjeras.

De acuerdo con Penadés (2003:6), las tres investigaciones más importantes en el ámbito de la lingüística española cuando se trata de análisis de errores son: la de Vázquez (1991, 1999), la de Santos y (1993) y la de Fernández (1997). Vázquez (1991, ampliado en 1999) nos ofrece

una clasificación de errores que consta de seis criterios, e incluye: el *criterio lingüístico* al que pertenecen los errores de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa selección; el *criterio etiológico* que abarca los errores intralinguales, interlinguales y de simplificación; el *criterio comunicativo* que se subdivide en errores de ambigüedad, irritantes, estigmatizantes y de falta de pertinencia; el *criterio pedagógico* que incluye errores inducidos frente a creativos, errores transitorios frente a permanentes (fossilizados frente a fossilizables), errores individuales frente a colectivos, errores en la producción escrita frente a errores en la producción oral, errores residuales frente actuales, errores congruentes frente idiosincrásicos y errores globales frente locales; el *criterio pragmático* al que pertenecen los errores de pertinencia (o discursivos) y por último el *criterio cultural* que incluye los errores culturales.

La taxonomía de Santos (1993:109) tiene como criterio base el criterio gramatical. Esta autora nos ofrece una clasificación general de errores morfosintácticos que consta de 8 categorías con sus correspondientes subcategorías:

1. Artículo: artículo determinado, omisión, adición, elección errónea, artículo indeterminado (omisión), adición y elección errónea;
2. Tiempos de pasado: elección errónea imperfecto/indefinido, elección errónea perfecto/indefinido y elección errónea pluscuamperfecto/pretérito;
3. Preposiciones: omisión, adición y elección errónea;
4. Concordancia de género y número: género, determinante-nombre, adjetivo-nombre, número, determinante-nombre, adjetivo-nombre y sujeto-atributo;
5. Ser/estar/haber: omisión, adición y elección errónea;
6. Pronombres: personales, posesivos, demostrativos y relativos;
7. Subjuntivo: omisión, adición y sustitución por otros tiempos;

8. Léxico: impropiedad semántica, transferencia, préstamo léxico, derivación errónea y paráfrasis.

A su vez Fernández (1997:44-47) propone una taxonomía compuesta por los siguientes criterios: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. Los errores léxicos se subdividen a su vez en errores de forma y abarcan el uso de un significante español próximo, formaciones no atestiguadas en español, barbarismos, género (como rasgo del nombre) y número, mientras que los errores de significado incluyen lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, cambios entre derivados de la misma raíz, registro no apropiado a la situación, ser-estar, perífrasis y otros. Los errores gramaticales constan de las siguientes subcategorías:

1. Paradigmas: género (formación), número (formación), verbos, otros (persona, determinantes).
2. Concordancias: en género, en número, en persona.
3. Valores y usos de las categorías.
 - 3.1. Artículo: uso/omisión, elección.
 - 3.2. Otros determinantes (elección).
 - 3.3. Pronombres: con función pronominal plena, “se” gramaticalizado o lexicalizado.
 - 3.4. Verbos: pasados, otras formas.
 - 3.5. Preposiciones: valores propios, valores idiomáticos.
4. Estructura de la oración: orden, omisión de elementos (no incluidos en otros apartados, elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados), cambios de función, oraciones negativas.
5. Relaciones entre oraciones: coordinación, omisión de enlace, polisíndeton, elección errónea del enlace, subordinación (adjetiva: omisión del enlace o enlace sobrante, elección de

enlace, concordancia verbal, sustantiva: omisión del enlace o enlace sobrante, elección del enlace, concordancia verbal, coherencia de otros elementos en el estilo indirecto, circunstanciales: omisión del enlace o enlace sobrante, elección del enlace, concordancia).

Los errores discursivos incluyen cinco subapartados: coherencia global, correferencia (deixis y anáfora), tiempo y aspecto, conectores, puntuación. Por último los errores gráficos incluyen puntuación y otros signos, tildes, separación y unión de palabras, alteración del orden de las letras, confusión de fonemas, omisión de letras y letras sobrantes, confusión de grafemas para el mismo fonema y mayúsculas.

En cuanto a los estudios en el ámbito del inglés como lengua extranjera, una de las primeras taxonomías propuestas es la de Politzer y Ramírez (1973), basada en el criterio lingüístico y trata los errores de los aprendices cuya lengua materna es el español. Esta clasificación contiene 3 apartados: morfología, sintaxis y vocabulario. El primer apartado de morfología consta de seis subapartados: artículo indefinido incorrecto, caso posesivo incorrecto, tercera persona de singular de verbo incorrecta, pasado simple incorrecto (regular, omisión de *-ed* e irregular), participio pasado incorrecto, comparativo de adjetivo/adverbio incorrecto. La categoría de sintaxis contiene los siguientes subapartados:

- Nombres:

- Determinantes: omisión de artículo (definido o indefinido), sustitución de artículo definido por pronombre personal;
- Nominalización;
- Confusión de numero;

- Uso de pronombres: omisión de pronombre sujeto, omisión de pronombre objeto, uso excesivo de pronombre sujeto, confusión de pronombres;
 - Uso de preposiciones: uso erróneo de una preposición, omisión de una preposición.
- Verbos.
- Omisión de verbo: omisión de verbo *to be*;
 - Uso de tiempos progresivos: omisión de verbo *to be*, sustitución de gerundio por forma simple del verbo, utilización de una forma progresiva cuando normalmente no se esperaría en inglés, especialmente su uso en lugar de pasado simple;
 - Concordancia de sujeto y verbo: número, persona, tiempo verbal.
- Construcción de dos verbos:
- Dos construcciones sujeto-verbo tienen sujetos idénticos;
 - Dos construcciones sujeto-verbo tienen sujetos diferentes;
 - Omisión de *to* delante del segundo verbo;
 - Adhesión del marcador de pasado al segundo verbo.
- Orden de las palabras
- Anticipación de objeto;
 - Orden de sujeto-verbo-objeto;
 - Modificadores adjetivales ubicados después del sustantivo.
- Algunas transformaciones
- Transformación pasiva;

- Transformación negativa: formación de negación con *no* o *not* sin auxiliar *do*, uso de *ain't*, negación múltiple;
- Transformación interrogativa: omisión del verbo auxiliar;
- Transformación con *there*: uso de *is* en vez de *are*;
- Transformación de oración subordinada.

La tercera categoría, vocabulario, consta de tres subcategorías: en primer lugar, errores debidos al significante, que incluye intrusión del español, errores debidos a la semejanza fonética entre español e inglés, semejanza fonética en el inglés y creaciones nuevas; en segundo, selección de una palabra inapropiada donde encontramos las subcategorías palabra inapropiada pero categoría correcta y palabra inapropiada y categoría incorrecta; por último confusión semántica, que abarca confusión semántica debida a la influencia de español y confusión semántica general.

Por otra parte, James (1998:129-172) propone una clasificación de errores con tres categorías: errores de sustancia, texto y discurso⁴³. Los errores de sustancia abarcarían:

- Los errores de ortografía que incorporarían los errores de puntuación, errores tipográficos, errores de dislexia, confusibles y errores ortográficos propiamente dichos⁴⁴ y los errores de pronunciación que incluirían los errores segmentales, combinatorios y suprasegmentales⁴⁵.

Los errores de texto los divide en dos grandes categorías: errores léxicos y errores gramaticales. Entre los errores léxicos incluye los errores formales del léxico (*formal errors of*

⁴³En inglés: *substance errors, text errors y discourse errors*

⁴⁴ En inglés: *punctuation errors, typographic errors, dyslexic errors, confusibles y misspellings proper*

⁴⁵ En inglés: *segmental, combinatorial y suprasegmental*

lexis) y los errores semánticos en el léxico (*semantic errors in lexis*). Los errores formales del léxico abarcarían:

- La selección errónea formal (*formal misselection*) o barbarismos (*malapropism*), que se refiere a errores debidos al mal uso de un sufijo, mal uso de un prefijo, a la selección errónea de una vocal o una consonante, verdaderos barbarismos (*true malapropism*) y falsos amigos (*false friends*);
- La formación errónea (*misformation*), donde encontramos préstamos (*borrowing*), palabras de nuevo cuño (*coinage*) y calcos (*calque*);
- Las distorsiones (*distorsions*), donde se mencionan los errores de omisión (*omission*), adición (*addition*), elección errónea (*misselection*), colocación errónea (*misordering*) y combinación (*blending*).

En cuanto a los errores semánticos en el léxico, estos englobarían:

- La confusión de relaciones de sentido (*confusion of sense relations*), con cuatro tipos de errores: uso de hiperónimo por hipónimo (*superonym for hyponym*), uso de hipónimo por hiperónimo (*hyponym for superonym*), uso del menos apto de dos co-hipónimos (*less apt of two co-hyponyms*), uso de la opción incorrecta en un conjunto de sinónimos próximos (*wrong one from a set of near-synonyms*);
- Los errores de colocación (*collocational errors*) incluyen los errores intralinguales y errores interlinguales.

Los errores gramaticales los divide a su vez en errores morfológicos y errores sintácticos.

Los morfológicos incluyen: omisión o ubicación errónea de *-s* en la tercera persona de singular,

omisión o redundancia de *-s* indicador de plural, omisión o redundancia de *-ed* indicador de pasado, y el tiempo continuo indicado con *-ing*. Los errores sintácticos abarcan:

- Errores en la estructura de la frase: elección u omisión de artículo de la frase nominal, selección o ubicación del elemento negativo en la frase verbal y orden de los modificadores;
- Errores en la cláusula: frase superflua, frase omitida, frase desordenada, frase equivocada y frase híbrida;
- Errores en la oración: de selección de cláusula, de combinación de cláusulas, de consolidación, de coordinación y de subordinación;
- Errores entre oraciones (cohesión): de referencia, de sustitución, de elipsis, de conjunción y de cohesión léxica.

Por último, los errores discursivos están divididos en dos subcategorías:

1. Errores de coherencia, donde encontramos errores de coherencia de tópico (*topical coherence*), coherencia relacional (*relational coherence*) y coherencia secuencial (*sequential coherence*);
2. Errores pragmáticos: relacionados con tabús, valores, poder y distancia social.

La última taxonomía que se presentará en este estudio es la del proyecto de investigación TREACLE (2010) de las Universidades Autónoma de Madrid y Politécnica de Valencia. Esta clasificación consta de cinco apartados: errores de puntuación, léxicos, gramaticales, pragmáticos y de expresión. Los errores de puntuación abarcan las siguientes subcategorías: mayúsculas innecesarias, falta de mayúscula, uso de puntuación no necesaria, falta de puntuación, puntuación errónea y falta de espacio. Entre los errores léxicos encontramos las

faltas de ortografía, los errores por transferencia léxica donde se incluyen los falsos amigos, por interferencia de la L1 (*coinage* y préstamos), los errores en la elección de una palabra que puede ser un sustantivo, un adjetivo, un adverbio y un verbo. Los errores gramaticales incluirían:

- El sintagma nominal que abarca:
 - Los determinantes: orden de determinantes, determinante sobrante, falta de determinante, elección errónea de un determinante, concordancia determinante-sustantivo, pluralización inadecuada de un determinante, error de partitivo, formación de genitivo sajón (falta de apóstrofe, apóstrofe sobrante, falta de genitivo sajón);
 - Los premodificadores: orden de premodificadores, sustantivo en plural, categoría incorrecta de premodificador, premodificados innecesario;
 - Los errores en el núcleo: número, categoría, núcleo omitido;
 - Los posmodificadores: adjetivo después del sustantivo, partitivo en vez de genitivo sajón, orden de posmodificadores, otro;
 - El sintagma nominal compuesto: concordancia de número, otro;
 - Los nombres propios: nombre propio malformado, otro.
- Los errores en los pronombres: caso, número, elección errónea de un pronombre;
- El sintagma adjetival: formación de comparativo, formación de superlativo, premodificador erróneo, intensificador-comparativo-superlativo, categoría errónea de núcleo, conector erróneo del sintagma adjetival compuesto, núcleo pluralizado;
- El sintagma adverbial: adverbio innecesario, error en formación de adverbio;
- Las preposiciones: elección errónea de una preposición, preposición sobrante, omisión de una parte, complemento de la preposición omitido, complemento de la preposición erróneo;

- El sintagma verbal: concordancia sujeto/verbo, formación de verbo modal, construcciones con auxiliar *to do*, formación de tiempos perfectivos, formación de tiempos progresivos, formación de construcciones pasivas, formación de construcciones con *have to*, construcciones negativas (orden de marcador negativo, forma del marcados negativo, auxiliar *do* omitido, marcador negativo separado), construcciones interrogativas (*do* omitido, otro), elección errónea del aspecto del verbo modal, verbos compuestos (verbos frasales, verbos preposicionales), omisión del verbo;
- La estructura de la oración: errores de transividad (sujeto omitido, objeto omitido, construcción ditransitiva, doble sujeto, sujeto con verbos impersonales, error de complemento), frase nominal *-wh* (error de inversión sujeto-verbo con *-wh*, otros errores), conectores, complemento circunstancial (orden del complemento circunstancial, categoría de constituyentes del complemento circunstancial, otro), formación de una frase con participio pretérito, formación de una frase con participio presente, formación de una frase con infinitivo;
- La oración compuesta: enlace omitido, enlace erróneo, categoría errónea de frase subordinada, tiempo verbal erróneo (tiempo verbal erróneo en la frase condicionada, tiempo verbal erróneo en la frase condicional, tiempo verbal erróneo en la frase temporal);
- Las estructuras especiales: formas erróneas de comparativo, otras.

Los errores pragmáticos incluyen los errores de cohesión, errores de coherencia (tiempo verbal no acorde con el contexto, conector no coherente con el contexto, modal no acorde con el contexto, otro), los errores de registro y otros errores pragmáticos. La última categoría, los

errores de expresión, consta de las subcategorías expresiones directas de la L1 y otros errores de expresión.

Como se puede observar en las clasificaciones previas, los criterios que se utilizan para elaborar estas tipologías varían de una a otra, y no existe una división establecida, sino que cada estudio puede presentar una clasificación diferente. Penadés (2003:16) destaca que existe una falta de acuerdo entre los estudiosos a la hora de establecer estas taxonomías, y que esta diversidad dificulta la comparación entre trabajos, dado que, al establecer una base taxonómica distinta, los resultados obtenidos son diferentes.

Si bien cualquiera de las taxonomías citadas se podía haber utilizado como la taxonomía base para clasificar errores obtenidos en este estudio, se han elegido la de Fernández (para la categorización de errores en español) y la del proyecto TREACLE (para la categorización de errores en inglés) por ser de naturaleza mixta y guardar cierto parecido en las clasificación de sus categorías, lo que nos permitirá una mejor comparación de los resultados obtenidos en ambas lenguas.

A continuación explicaremos el papel que juega la retroalimentación correctiva en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

2.5.5 *La retroalimentación correctiva en el aprendizaje de la L2*

Corder (1981:54) destaca que cualquier técnica que nos permite describir el código lingüístico del aprendiz en un momento determinado nos proporcionará información sobre la cual basaremos la corrección si la consideramos necesaria. Esto lo haremos comparando el código del aprendiz con el de la L2 e identificando las diferencias, y la naturaleza de estas diferencias nos permitirá corregir los errores del alumno y ofrecerle la retroalimentación correctiva (*corrective feedback*).

Li (2010) define la retroalimentación correctiva en la adquisición de la L2 como “una respuesta correctiva a la producción del aprendiz que no coincide con la lengua meta”⁴⁶ (p. 309). Para Lightbown y Spada (1999:171-172) es una indicación a los aprendices de que su uso de la L2 es incorrecto, mientras que Ellis la define como la “respuesta que el profesor u otro aprendiente proporciona como reacción a un enunciado de otro aprendiente que contiene un error” (2005:51).

A su vez, Vázquez (2009:114) entiende como corrección, la incidencia de la persona que enseña sobre la IL de quien aprende, a través de la interacción escrita u oral. Según Corder (1981:49), esta corrección se puede aplicar en dos direcciones: o bien elevar los conocimientos del alumno de acuerdo con los estándares de la situación, o bien adaptar la situación a las habilidades lingüísticas de los aprendices, lo que es posible en tanto en las situaciones de aprendizaje, como en los entornos educativos, pero no en las situaciones de uso real de la lengua.

La retroalimentación correctiva puede adoptar dos formas: explícita e implícita. La corrección explícita o directa tiene lugar cuando el profesor identifica el error y proporciona la

⁴⁶ Cita original: “a corrective response to a language learner’s non-targetlike production” (Li, 2010:309).

forma correcta, mientras que en el caso de la corrección implícita o indirecta indica que se ha cometido un error pero no proporciona nada más (Bitchener et al., 2005:193). Para Bower y Kawaguchi (2011:44), con la retroalimentación explícita se le indican al alumno los aspectos erróneos de su producción, mientras que con la implícita se le anima a que modifique su producción sin indicarle el error que ha cometido. Estos autores destacan que la retroalimentación implícita puede aparecer en dos formas: reformulación y estrategias de negociación⁴⁷. Según Lightbown y Spada (1999:204), la reformulación consiste en repetir la producción incorrecta del aprendiz, cambiando las partes necesarias para convertirlo en una frase u oración correcta. Por otra parte, las estrategias de negociación hacen notar al alumno el error sin proporcionarle la forma correcta (Bower y Kawaguchi, 2011:44). Siguiendo a Oliver (1995) estos autores agrupan cuatro tipos de retroalimentación correctiva en la categoría ‘estrategias de negociación’:

1. Petición de clarificación – se le pide al aprendiz que clarifique o reformule su producción mediante preguntas “¿Perdón?” o “No he entendido”.
2. Repetición – ocurre cuando el profesor repite la parte errónea de la producción del alumno, cambiando la entonación para indicarle el error.
3. Confirmación – el profesor averigua si han entendido bien la elocución del alumno mediante preguntas.
4. Revisión de comprensión⁴⁸ – se utiliza para comprobar si el aprendiz ha entendido lo que ha dicho el profesor.

⁴⁷ En inglés: *recast y negotiation strategies*

⁴⁸ En inglés: *clarification request, repetition, confirmation, comprehension check*

Por su parte Lyster y Ranta (1997:48) ofrecen seis tipos de retroalimentación: corrección explícita, reformulación, petición de clarificación, retroalimentación metalingüística, inducción y repetición⁴⁹. La reformulación, petición de clarificación y repetición se han definido arriba por lo que continuaremos con la corrección explícita.

Mediante la *corrección explícita* se proporciona al aprendiz de forma explícita la estructura correcta, indicándole claramente que lo que ha dicho no era correcto. La *retroalimentación metalingüística* abarca comentarios, preguntas o información relacionados con la producción del aprendiz, sin proporcionarle de manera explícita la forma correcta. Con los comentarios metalingüísticos se le indica que hay un error en alguna parte, la información metalingüística contiene terminología gramatical que se refiere a la naturaleza del error o a la definición de la palabra en el caso de errores léxicos, mientras que las preguntas metalingüísticas indican la naturaleza del error pero se pretende obtener la información del alumno. La *inducción* se refiere a tres técnicas diferentes que los profesores utilizan para obtener la forma correcta del alumno. Primero, el profesor anima al aprendiz a que termine su frase. Segundo, el profesor utiliza preguntas para obtener la forma correcta del alumno. Y por último, se pide al aprendiz que reformule lo anteriormente dicho.

James (1998:236-237) clasifica la retroalimentación correctiva en tres categorías:

1. Retroalimentación: Se informa al alumno de que existe un error y se deja que lo descubra y lo repare él mismo;
2. Corrección: Se aporta el tratamiento o información que conduce a la revisión y corrección del error;

⁴⁹ En inglés: *explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation, repetition*

3. Remedio: Se proporciona la información que permite al alumno revisar o rechazar la regla incorrecta que ha utilizado lo que le anima a revisar su representación mental de la regla y evitar la recurrencia de este tipo de errores.

Por otro lado, varios autores (Gass, 1997:36; Long, 1996:413; Vinagre, 2010:280) destacan que los alumnos tienen acceso a dos tipos de *input* en la lengua meta: evidencia positiva y evidencia negativa. Con la evidencia positiva se le informa al aprendiz sobre lo que es aceptable y gramaticalmente correcto en la lengua meta, mientras que con la evidencia negativa se le ofrece información sobre lo incorrecto e inaceptable y a menudo se realiza proporcionando al aprendiz retroalimentación correctiva. Según Vinagre (ibídem) los estudios disponibles sobre la corrección de errores y sus implicaciones para el aprendizaje de segundas lenguas son a menudo contradictorios. Algunas investigaciones apuntan a que la evidencia positiva es suficiente para que se produzca el aprendizaje, mientras que otros la consideran insuficiente. En cuanto a la retroalimentación negativa (correctiva), la mayoría de los estudios señalan que facilita el desarrollo de la L2 de los aprendices. Esto lo confirma el estudio meta-analítico de Li (2010) que analizó un total 33 estudios que examinaban los efectos de la retroalimentación correctiva. La autora concluye que, en general, la retroalimentación correctiva obtenía un efecto medio y duradero y que la retroalimentación implícita obtenía mejores resultados que la retroalimentación explícita.

Vinagre (2010:280) añade que, cuando se lleva a cabo de manera selectiva, la retroalimentación correctiva desarrolla la concienciación lingüística de los aprendices. Gracias a la retroalimentación correctiva los aprendientes pueden percibir formas lingüísticas que de otro modo hubieran pasado inadvertidas e identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de las normas lingüísticas establecidas (Ellis, 2005:23).

En el siguiente apartado pasaremos a centrarnos en la corrección o retroalimentación correctiva entre pares llevada a cabo en los proyectos telecolaborativos.

2.5.6 La corrección por pares en los proyectos telecolaborativos

Dado el papel positivo que la retroalimentación correctiva puede jugar en el proceso de aprendizaje de la L2, no es de extrañar que se hayan llevado a cabo un gran número de estudios sobre este tema experimentales y observacionales, tanto en el aula como en los laboratorios, en contextos presenciales y virtuales y con diferentes edades (Li, 2010:311). En el campo de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO⁵⁰) existen dos tipos principales de estudios: aquellos que emplean software específico para promover el ALAO y en el que los aprendices interactúan con un ordenador y aquellos en los que la interacción es humana siendo el profesor o un compañero el que interactúa con el alumno y, si es necesario, le corrige (Zouru, 2008:652). La interacción humana a su vez puede ser simétrica y asimétrica. En los intercambios asimétricos, los aprendices desarrollan su competencia comunicativa a través de la comunicación con un tutor, que puede ser un hablante nativo, un hablante con nivel alto de L2 o un profesor. En este caso el intercambio se considera asimétrico por la falta de reciprocidad, ya que los conocimientos del tutor son superiores a los del aprendiz. Por otro lado, un gran número de proyectos telecolaborativos junta grupos de aprendices que estudian la lengua materna del otro, y de ahí la simetría de su estatus – los dos grupos son al mismo tiempo expertos y aprendices (ibídem). En este tipo de intercambios, los alumnos pueden desarrollar sus competencias lingüísticas de las siguientes maneras:

⁵⁰ En inglés: *Computer Assisted Language Learning (CALL)*

1. Aprendiendo del ejemplo de sus compañeros nativos;
2. Aprendiendo con la ayuda de sus compañeros cuando redactan (formulan);
3. Aprendiendo a través de las correcciones de sus compañeros (Little y Brammerts, 1996:62).

En este estudio nos centraremos y aplicaremos esta última opción. En cuanto a la dimensión temporal, el tipo de herramienta TIC (síncrona o asíncrona) que se emplea en el intercambio telecolaborativo también afecta al tipo de corrección que se debe ofrecer. Kern (2000:243) destaca que en el caso de los medios síncronos, como el chat, el énfasis está en la fluidez y la interacción entre múltiples perspectivas sobre distintos temas, una interacción marcada lingüísticamente por lo que se considera a menudo como forma oral de comunicación, que incluye distintos grados de formalidad, marcadores de cambio de tema y adherencia a las convenciones ortográficas. Por otro lado, los medios asíncronos facilitan la atención a la precisión formal y al uso de los marcadores del discurso y de coherencia. Este autor sugiere que los dos medios pueden ser utilizados en los intercambios telecolaborativos para mejorar la competencia lingüística. El intercambio síncrono es útil cuando los alumnos pueden conectarse al mismo tiempo, como en el caso de la configuración dentro de la clase o cuando no se encuentran en distintas zonas temporales. Sin embargo, la mayoría de los profesores involucrados en proyectos telecolaborativos con un componente de atención a la forma lingüística se decantan por las herramientas asíncronas porque ofrecen numerosas ventajas. Por una parte, los estudiantes disponen de más tiempo para reflexionar, componer y responder a un mensaje del compañero, sin la presión de tener que formular una respuesta inmediata en tiempo real. Además, los mensajes asíncronos son normalmente más largos y ofrecen a los aprendices una oportunidad mayor para que se involucren en propósitos comunicativos más amplios como

informar, solicitar, narrar, describir y persuadir (Ware y Pérez Cañado, 2007:110). Por último, como destaca Vinagre (2010:274), a través de los medios asíncronos se facilita poder ofrecer retroalimentación lingüística al compañero, lo que resulta más difícil en los medios síncronos cuando se está discutiendo un tema en tiempo real, ya que la corrección interrumpe la comunicación, lo que suele producir frustración entre los participantes. De acuerdo con Bower y Kawaguchi (2011:62) la ventaja de los medios asíncronos es que los alumnos tienen más tiempo para identificar y explicar los errores a sus compañeros, que a su vez, disponen de más tiempo para analizar las correcciones recibidas e intentar reciclarlas. Las herramientas asíncronas más empleadas con este propósito son el correo electrónico y las wikis.

En cuanto a los beneficios de la corrección entre compañeros frente a la corrección del profesor, Vinagre (2010:280) destaca que se estimula el aprendizaje activo y se crea un ambiente de cooperación cuando los alumnos están involucrados de modo activo en el proceso de tratamiento de errores. Además, de acuerdo con esta autora, la corrección del profesor no siempre es eficaz y de ahí proviene que la corrección entre compañeros sea un aspecto fundamental para promover el aprendizaje lingüístico. Ware y Pérez Cañado, (2007:113) añaden que de esta manera los alumnos reciben una retroalimentación individualizada, mucho más intensa de la que podría ofrecer un profesor en el aula. Así los estudiantes reducen su dependencia del profesor, lo que resulta en un aprendizaje más autónomo (Vinagre, 2010:280). En varios proyectos colaborativos, la corrección de errores se ha destacado como “uno de los estímulos más importantes para el aprendizaje”⁵¹ (Little y Ushioda, 1998:96) y “el elemento pedagógico central”⁵² (Little et al., 1999:39). Entre las ventajas se destacan la mejora de la

⁵¹ En inglés: “feedback is one of the most important stimuli to learning” (Little y Ushioda, 1998:96)

⁵² En inglés: “the central overtly pedagogical element”(Little et al., 1999:39)

competencia lectora y escritora al involucrarse en detectar y corregir los errores en textos (Yang y Meng, 2013:221), el refinamiento y la agudeza de la concienciación metalingüística de los aprendices a través del ofrecimiento de correcciones (Little et al., 1999:52), el desarrollo de la competencia gramatical (Kawaguchi y Ma, 2012:68) y de la competencia comunicativa integrando y utilizando el nuevo vocabulario, aprendido de los mensajes del compañero (O'Dowd, 2004:151). Este autor añade que es posible que los alumnos no utilicen las nuevas palabras en el contexto del aula por temor a equivocarse, mientras que escribir a sus compañeros les da más confianza y les anima a arriesgarse más. Al mismo tiempo, según Vinagre (2010:281), los estudiantes que están acostumbrados a trabajar de manera colaborativa tienden a ser más receptivos a recibir retroalimentación. Esta autora añade que “los proyectos telecolaborativos presentan ciertas características que convierten la corrección de errores en un factor esencial para el desarrollo lingüístico” (ibídem). El primer aspecto que destaca es que los mismos principios que subyacen el aprendizaje en eTándem, principios de autonomía y reciprocidad, también sustentan la retroalimentación correctiva. Por un lado, el principio de autonomía se refleja en el hecho de que los alumnos toman decisiones relacionadas con su propio aprendizaje, como la negociación de todos los aspectos relacionados con la corrección del error (cómo, cuánto y qué corregir). Por otro lado, el principio de reciprocidad se basa en el apoyo mutuo, de modo que se reconocen las necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno, se proporcionan las correcciones y se anima al compañero. El segundo aspecto importante según esta autora es la interacción comunicativa en sí. Los factores que definen la naturaleza de la interacción entre los participantes son el hecho de que los intercambios estén basados en el texto y la asincronicidad. Por una parte, el carácter permanente de los textos facilita que los mensajes puedan analizarse tantas veces como se desee, lo que permite la reflexión y aumenta la concienciación lingüística.

Por otra parte, gracias al carácter asíncrono de la comunicación, los alumnos pueden tomarse su tiempo para escribir los mensajes y pensar sobre sus respuestas, así como guardar las correcciones para la reflexión posterior.

En resumen, la corrección por pares proporciona una buena oportunidad para el aprendizaje de la L2 en los intercambios telecolaborativos porque los aprendices están involucrados en una práctica contextualizada (Sato y Lyster, 2012:597). Sin embargo, varios autores (Sato y Lyster, 2012; Ware y O'Dowd, 2008; Ware y Pérez Cañado, 2007) advierten de que, aunque los alumnos prefieren recibir la retroalimentación correctiva de su compañero, ellos mismos no la integran si no se les proporcionan directrices explícitas para hacerlo. Por lo tanto, un papel esencial del que depende el éxito de este tipo de proyectos recae en el profesor. Según Ware y Pérez Cañado (2007:116) los factores decisivos para que la corrección sea provechosa tienen que ver con la manera en la que está integrada en el aula, con los objetivos generales e individuales y con cómo están abordados tanto los factores afectivos como los culturales. Es decir, la preparación de los participantes es fundamental cuando se introduce la retroalimentación correctiva en los intercambios telecolaborativos. Ware y O'Dowd (2008:54) añaden que los estudiantes aprenderán a trabajar con sus compañeros de manera sensata y eficiente cuando se les proporciona la preparación adecuada. Esta preparación puede incluir ejemplos de cómo y cuándo ofrecer la corrección, estrategias eficaces para proporcionar retroalimentación presentadas en la clase o se les puede pedir a los estudiantes que dediquen partes de sus portafolios finales a reflejar como se ha llevado a cabo la corrección de errores en su interacción en línea. Por tanto es muy recomendable integrar y conectar las clases con las actividades en línea cuando se implementa un intercambio que integra la retroalimentación correctiva con la atención a la forma (ibídem).

A continuación se presentará un estado de la cuestión de los estudios que investigan la corrección de errores en los intercambios telecolaborativos.

2.5.7 Investigaciones sobre la corrección de errores en los intercambios telecolaborativos realizadas hasta la fecha

Este capítulo se cerrará con un resumen de las investigaciones realizadas sobre la corrección de errores en los intercambios telecolaborativos. Hasta ahora no se ha encontrado ningún proyecto que trate la corrección de errores en un intercambio en eTándem a través de la wiki, por lo que se presentarán por un lado, las investigaciones realizadas sobre la corrección de errores en intercambios telecolaborativos utilizando distintas herramientas TIC, tanto síncronas como asíncronas y por otro, estudios realizados sobre la corrección de errores en proyectos telecolaborativos (que no siguen el modelo eTándem) y que emplean una wiki como herramienta de mediación.

2.5.7.1 Lee (2008)

En su artículo *Focus-on-Form through Collaborative Scaffolding in Expert-to-Novice Online Interaction*, Lee (2008) analiza la manera en que 15 parejas de estudiantes de Español como lengua extranjera de una universidad del este de los Estados Unidos, compuestas cada una por un principiante y un hablante experto negociaron la retroalimentación correctiva a través de tareas colaborativas y andamiaje. Todos los estudiantes del nivel inicial eran nativos de habla inglesa, mientras que en el grupo de expertos había cinco alumnos cuya L1 era el español. El proyecto tuvo una duración de un semestre y los participantes tenían que realizar tres tareas a través de chat. Las dos primeras tareas, un crucigrama y una actividad de encontrar las

diferencias, empleaban preguntas cerradas en las que los participantes tenían que intercambiar información para terminar la tarea. En cambio, la tercera tarea era de carácter abierto, no requería información precisa y los participantes tenían como temas a tratar el papel de la tecnología y los inmigrantes en su país.

La autora planteó las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Promueve la interacción colaborativa entre un hablante experto de español y un principiante el proceso de la atención a la forma en la comunicación síncrona mediada por ordenador?
2. En caso afirmativo, ¿de qué manera los hablantes expertos proporcionan la retroalimentación correctiva oportuna para hacer notar al aprendiz las formas de la L2 que llevan a que se corrija a sí mismo?
3. Desde la perspectiva del aprendiz, ¿de qué modo el andamiaje del hablante experto afecta a la manera en que se negocia la retroalimentación correctiva?

Con el fin de apoyar la atención a la forma, a la hora de proporcionar la retroalimentación a los expertos se les instruyó para que aplicasen los cinco niveles de estrategias de andamiaje (Aljaafreh y Lantolf, 1994): al alumno se le ayuda a que se dé cuenta de su error y lo corrija (niveles 1-3), gradualmente se disminuye la ayuda al alumno (nivel 4) y por último el alumno es capaz de autocorregirse (nivel 5).

Los resultados obtenidos mostraron que los participantes expertos pudieron ayudar a sus compañeros tanto a nivel lingüístico como a nivel cognitivo, en el proceso de negociación de la retroalimentación. Como resultado de esta negociación, los principiantes fueron capaces de autocorregirse e incluir las formas correctas en la comunicación posterior. Las cuestiones

abiertas obtuvieron el porcentaje más alto de autocorrección, un 42%, mientras que la actividad de encontrar las diferencias recibió el porcentaje más bajo, un 20%. La autora destaca como especialmente útil la visibilidad del discurso escrito, gracias al cual tanto los errores como la retroalimentación eran muy notables, lo que impulsaba a los participantes a que prestaran especial atención a la forma y utilizaran sus destrezas cognitivas y conocimientos lingüísticos para resolver problemas. Durante la negociación de la retroalimentación, la L1 se empleó cuando se explicaban problemas léxicos o sintácticos, así como a la hora de mantener el flujo de la negociación y centrar la atención de los participantes en la forma.

Desde un punto de vista pedagógico, la autora propone algunas recomendaciones para la preparación de futuros proyectos de este tipo. En primer lugar, a los participantes se les debería aconsejar que se centraran en la atención a la forma. En segundo lugar considera necesaria una preparación adecuada para proporcionar un andamiaje efectivo. Asimismo, es importante que el instructor prepare actividades apropiadas para aumentar la concienciación sobre la importancia de la atención a la forma, así como del uso de la L1 como una herramienta de mediación para las tareas cognitivamente más exigentes. Por último, el enseñante debería ofrecer oportunidades adicionales a los participantes de emplear otras herramientas de comunicación de carácter asíncrono.

2.5.7.2 Vinagre y Lera (2008)

En su artículo *The Role of Error Correction in Online Exchanges*, Vinagre y Lera (2008) analizaron el papel que desempeña la corrección de errores en el desarrollo de la lengua a través del eTándem por correo electrónico. Los participantes del proyecto, que tuvo una duración de un año académico, eran diez estudiantes avanzados de la asignatura obligatoria de inglés en la

Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) y diez estudiantes de español en Trinity College (Dublín) de nivel inicial o intermedio, que estudiaban español como una asignatura opcional. Los participantes tenían como tarea escribir al menos dos mensajes de correo electrónico a la semana, mitad en inglés mitad en español, sobre una serie de temas culturales y corregir a sus compañeros siguiendo las pautas que se les proporcionaron al principio del proyecto.

El propósito de este intercambio era promover la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje de una L2, a través de la comunicación auténtica con hablantes nativos. El objetivo principal de la investigación consistía en averiguar si la corrección mutua de errores por parte de los participantes conducía al desarrollo de su competencia lingüística.

Al analizar los contenidos de los correos electrónicos, las autoras observaron que los estudiantes habían empleado tres formas distintas de corrección, que clasificaron siguiendo la propuesta de James (1998:236-237) en retroalimentación, corrección y remedio. El mayor número de participantes, diecinueve utilizó la corrección, quince usaron el remedio y un alumno empleó las tres técnicas. Por último un estudiante no corrigió nada.

Los participantes ofrecieron todas las correcciones separadas del texto original, la mayoría las incluía al final de su correo electrónico, y dos estudiantes las enviaron como documento adjunto. En cuanto a los modelos de corrección, dieciséis estudiantes emplearon modelos interlineales, con las correcciones entre líneas, y diecinueve intralineales, es decir la corrección aparecía en la misma línea. Asimismo, ocho estudiantes volvieron a escribir el mensaje entero, mientras que once reescribieron párrafos enteros.

En lo que respecta a tipos de corrección, las autoras encontraron 160 casos de remedio, de los cuales 129 pertenecían a los participantes españoles, y solamente 31 a los alumnos

irlandeses. Las autoras explican la diferencia en el hecho de que los estudiantes españoles, además ser estudiantes especialistas de inglés, tenían un buen conocimiento de la gramática española. Los estudiantes irlandeses no eran especialistas en lengua y esto podía explicar que se decantasen mayoritariamente por la técnica de corrección. En los casos en que utilizaron la técnica de remedio, sus explicaciones eran muy simples.

Los estudiantes utilizaban diferentes métodos para marcar el error del compañero, dependiendo del tipo de corrección que proporcionaban. A la hora de ofrecer corrección, los participantes utilizaban señales tipográficas muy diversas: colores, paréntesis, mayúsculas, comillas, dos puntos, subrayado, letra en negrita, errores tachados, signo de 'igual', guiones y enumeración de errores. En el caso de emplear la técnica de remedio, los participantes utilizaron una variedad menor de señales tipográficas para marcar el error que incluían negritas, paréntesis, mayúsculas y comillas, para luego introducir la explicación, en algunos casos introducida con una flecha o un signo de 'igual'.

A continuación, Vinagre y Lera (2008:333) analizaron las correcciones hechas con la técnica de remedio y encontraron que los estudiantes solían ofrecer reglas gramaticales generales. En concreto se contabilizaron 145 situaciones en las cuales se había ofrecido una generalización interlingual, 115 casos por parte de los participantes españoles y 30 por parte de los irlandeses. En la mayoría de los casos las explicaciones ofrecidas eran precisas, aunque se notaron algunos casos en los cuales las explicaciones carecían de precisión.

Por último, las autoras examinaron si había ejemplos de 'reciclaje' de las correcciones ofrecidas por los compañeros, considerando este aspecto especialmente importante, dado que el

empleo de términos y expresiones corregidos por el compañero se considera un indicador del aprendizaje.

Sus resultados muestran que 13 estudiantes tuvieron en cuenta las correcciones de sus compañeros y utilizaron la forma correcta en mensajes posteriores. Encontraron un total de 20 errores reciclados, de los cuales 3 ocurrieron tras haber sido corregidos con la técnica de corrección y 17 después de haber recibido el tratamiento de remedio, lo que significa que el uso de la técnica de remedio incrementó el reciclado de errores en un 70%. Es más, en los intercambios en los que los compañeros utilizaron solamente la técnica de corrección, no se encontró ningún caso de reciclado de errores.

En cuanto a los tipos de errores corregidos, los participantes empleaban la técnica corrección para corregir los errores léxicos, entre los que se incluyen las faltas de ortografía y la posición del sustantivo-adjetivo en español, mientras que las estructuras sintácticas se trataban con la técnica del remedio, como por ejemplo la inversión sujeto-verbo en las preguntas, las diferencias entre los verbos ‘ser’ y ‘estar’ en español, la concordancia en género y número de sustantivos y adjetivos y de posesivos y sustantivos, el uso de diferentes tiempos verbales, las expresiones coloquiales y el uso de contracciones en inglés.

Como recomendaciones para futuros intercambios, Vinagre y Lera (2008:335-336) sugieren que debe ofrecerse una explicación clara a los alumnos de las diferencias entre las tres técnicas de corrección, incluyendo ejemplos de cada una, que se podría llevar a cabo en una sesión introductoria. Asimismo se debe explicar que, aunque la técnica de corrección se puede emplear para corregir errores léxicos menores y ortográficos, la técnica de remedio es más apropiada para tratar los errores sintácticos más complejos. Para ello, los profesores deben

animar a sus estudiantes a que utilicen libros de texto, libros de consulta o páginas web, o bien que pregunten a su profesor. Por último, como factor esencial que contribuye al desarrollo de la lengua en intercambios tándem por correo electrónico destacan el apoyo mutuo y por tanto se debe hacer hincapié particularmente en este aspecto.

2.5.7.3 Ware y O'Dowd (2008)

En su artículo *Peer Feedback on Language Form in International Telecollaboration*, Ware y O'Dowd (2008) analizaron cómo y cuándo un grupo de estudiantes de inglés y español proporcionaron retroalimentación correctiva a sus compañeros en discusiones asíncronas semanales a través del sistema de administración de cursos *Blackboard*. A los estudiantes se les asignaron dos roles: e-tutor, según el cual tenían como tarea proporcionar retroalimentación correctiva a cualquier forma lingüística que percibieran como incorrecta y e-compañero⁵³, en el que no tenían que corregir los errores de su compañero pero lo podían hacer por iniciativa propia. El intercambio tuvo un año de duración y fue dividido en dos fases. En la primera fase participaron 22 estudiantes de inglés de la Universidad de León (España), de edades comprendidas entre los 19 y 21 años y cuatro participantes de la misma edad de una universidad de Estados Unidos. Dos estudiantes estadounidenses tenían como tarea proporcionar retroalimentación semanal a 11 estudiantes españoles y otros dos lo hacían solamente si se lo solicitaban sus compañeros. En la segunda fase se investigó la presencia o la ausencia de retroalimentación en condiciones más típicas de proyectos colaborativos basados en el aula. El primer grupo, en el que los participantes actuaban como e-tutores, estaba compuesto por 14 parejas de estudiantes españoles y estadounidenses que trabajaron juntos durante un periodo de

⁵³ En inglés: *e-tutoring* y *e-partnering*

ocho semanas. En el segundo grupo, en el que los participantes actuaban como e-compañero, se emparejó a 22 estudiantes chilenos de inglés con 22 estudiantes estadounidenses de español en un intercambio de diez semanas de duración. A todos los estudiantes se les pedía escribir como mínimo 300 palabras todas las semanas en cada lengua y la interacción asíncrona se desarrolló a través del sistema de administración de cursos *Blackboard* arriba mencionado.

El objetivo de la investigación era analizar el tipo y la frecuencia de episodios centrados en la lengua, las estrategias de retroalimentación utilizadas por los estudiantes para centrarse en las formas morfosintácticas y las actitudes hacia la presencia o ausencia de una atención explícita a la lengua en sus interacciones en línea. La investigación se desarrolló en torno a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son los tipos y la frecuencia de los episodios centrados en la lengua en cada uno de los dos roles en línea: e-compañero y e-tutor?
- b) ¿Qué estrategias de retroalimentación fueron utilizadas por los participantes al integrarse una atención a la forma lingüística en sus interacciones en línea?
- c) ¿Cuáles eran las actitudes de los participantes en cada rol sobre la presencia o ausencia de una atención a la forma lingüística en sus interacciones en línea?

Para responder a las dos primeras preguntas, los episodios centrados en la lengua se utilizaron como unidad de análisis. Los datos recogidos fueron categorizados en tres tipos de retroalimentación: morfosintáctica, léxica y afectiva. En adición a estas tres categorías, los episodios centrados en la lengua morfosintácticos se subdividieron en dos subcategorías según el modo en que se ofrecía este tipo de retroalimentación: retroalimentación específica, según la cual los compañeros proporcionaban la respuesta correcta a los errores y comentarios, en los cuales

no solo se corregían o destacaban los errores, sino que también se añadían los comentarios metalingüísticos extensos justificando la revisión ofrecida.

Los resultados obtenidos en la primera fase muestran que un porcentaje muy elevado, un 13,5% del total de las palabras empleadas, se encontró en el grupo que actuaban como e-tutores y pertenecían a episodios centrados en la lengua mientras que en el grupo de e-compañeros solamente se encontró el 3%, aunque los estudiantes habían respondido en las encuestas previas que preferían recibir por lo menos algunas correcciones centradas en la forma. Una situación similar ocurrió en la segunda fase. En la condición de e-tutor se observó un 14,7% de episodios centrados en la lengua, mientras que en la condición de compañero en línea se encontró solamente el 0,003%. Como motivos a los que se podría deber un porcentaje tan bajo de episodios centrados en la lengua Ware y O'Dowd (2008:53) destacan la escasez de tiempo, el deseo de centrar la atención en la fluidez y la conversación, la falta de confianza en sus conocimientos sobre qué tipo de retroalimentación ofrecer o la disconformidad para asumir un papel que era más apropiado de un profesor. Respecto al tipo de retroalimentación, el mayor número de correcciones hechas por los estudiantes de la segunda fase en la condición de e-tutores era de tipo morfosintáctico, seguidos de los afectivos (alabanza y mitigación). Las correcciones léxicas eran las que recibieron menos atención.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los participantes, los autores notaron que los participantes españoles emplearon más los comentarios, especialmente de naturaleza metalingüística, mientras que los estadounidenses se decantaron más por la retroalimentación específica. Esto se podría explicar con el hecho de que los estudiantes españoles tienen clases de lengua extranjera a lo largo de la educación primaria y secundaria, por lo que están más familiarizados con la terminología metalingüística, lo cual no es el caso de los estudiantes

estadounidenses que normalmente tienen solo dos o tres años de clases de lengua extranjera antes de la educación universitaria.

La tercera pregunta de investigación trataba las actitudes de los estudiantes hacia la presencia o ausencia de la atención a la forma lingüística. A través de los cuestionarios finales, los estudiantes mostraron que estaban a favor de escribir a los hablantes nativos como parte de sus cursos de lengua extranjera y también preferían incluir un foco en la gramática en el intercambio. Los que habían trabajado con e-tutores destacaron como uno de los aspectos positivos del intercambio la recepción de retroalimentación y mencionaron que las correcciones que habían recibido de sus compañeros tenían un gran impacto sobre su aprendizaje, dado que vieron la corrección en línea como una forma más contextualizada de aprender gramática y vocabulario.

Como recomendaciones para futuros intercambios, los autores propusieron crear medidas, como pre- y post-tests, para evaluar si la adquisición de la lengua a corto y a largo plazo se fomenta como resultado de la retroalimentación en línea en la comunicación asíncrona. Asimismo consideran necesario investigar el papel del tipo de tareas a la hora de estimular atención a la forma.

2.5.7.4 Zouru (2008)

En su artículo *Towards a Typology of Corrective Feedback Moves in an Asynchronous Distance Language Learning Environment*, Zouru (2008) analiza la corrección de errores proporcionada por los futuros profesores de francés como lengua extranjera a estudiantes de esta lengua en un entorno de aprendizaje asíncrono. Los datos son extraídos del proyecto “Le français en (première) ligne”, que tiene lugar desde el año 2002 y que consistió en emparejar a los

estudiantes del Máster en formación de profesorado de francés como lengua extranjera de diferentes universidades francesas con estudiantes de esta lengua en varias universidades del mundo. En lo que concierne a este estudio, se trataron los intercambios desde el año 2002 hasta el año 2008 a través de foros de discusión, en los cuales participaron estudiantes de universidades en Australia, EEUU, España y Japón. La tarea de los tutores franceses era diseñar actividades para los estudiantes y ofrecer retroalimentación correctiva sobre los errores cometidos.

El objetivo de este estudio consistía en identificar las estrategias de corrección de errores empleadas y giró en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Hasta qué punto las características de la corrección de errores en línea se pueden basar en las características de la corrección de errores identificadas en el aula?
2. ¿Existen tipos específicos de retroalimentación en el entorno de la comunicación mediada por ordenador?
3. ¿Cuál es el papel del ordenador en una interacción en línea que tiene como objetivo la detección y corrección de errores?

Para clasificar los tipos de retroalimentación encontrada, Zouro (2008:655-656) dividió su tipología en dos partes. En primer lugar los tipos de retroalimentación observada en este proyecto coincidían con la tipología de Lyster y Ranta (1997): corrección explícita, reformulación, petición de clarificación, retroalimentación metalingüística, inducción y repetición, que también se pueden encontrar en el contexto del aula. En segundo lugar, ofrece los tipos de retroalimentación específica para los contextos de comunicación mediada por ordenador que abarca la retroalimentación colectiva, el uso de comentarios y herramientas avanzadas de

marcado, la retroalimentación en un documento adjunto, la inserción de etiquetas HTML a medios no-HTML para dar énfasis, la retroalimentación oral que incluye audio *output* del aprendiz y la retroalimentación oral como respuesta.

La autora concluye que la retroalimentación ofrecida a los estudiantes sobre un texto en línea permitió el uso de múltiples tipos de retroalimentación y diferentes enfoques en contenido o forma. Según ella, la mediación de la herramienta es un factor clave en la retroalimentación correctiva en línea, dado que ciertas características de la retroalimentación que se pueden observar en el aula se modifican profundamente tanto por las restricciones y capacidades de la herramienta como por la relación humana que se establece a través de la misma. Por otra parte, se observaron distintos resultados en diferentes años del proyecto dependiendo del grado de integración del intercambio en el contexto de aprendizaje tradicional, por lo que coincide con O'Dowd (2004) en la necesidad de integrar los proyectos de este tipo en el aula tradicional para obtener mejores resultados y mejor calidad del intercambio en línea.

2.5.7.5 Sauro (2009)

En su artículo *Computer-Mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar*, Sauro (2009) presenta los resultados de un estudio en el que investigaba el impacto de dos tipos de retroalimentación mediada por ordenador en la mejora de la gramática del inglés como L2. El proyecto tuvo una duración de cuatro semanas y en él participaron veintitrés estudiantes suecos de primer curso de gramática y traducción inglesas de la Universidad de Malmö (Suecia). Los participantes fueron divididos al azar en tres grupos diferentes y fueron emparejados con uno de 9 estudiantes de la Universidad de Pensilvania en Estados Unidos, encargados de ofrecerles las correcciones vía chat sobre un aspecto gramatical concreto: omisión

de artículo cero con sustantivos abstractos incontables. La tarea consistía en escribir una redacción de forma colaborativa con sus compañeros en sesiones de chat de 20 minutos de duración sobre uno de los dos temas propuestos, la cultura sueca o el calentamiento global y utilizar ciertas palabras de una compilación de frases ofrecida por el instructor para asegurarse de que se trataran las formas propuestas. El primer grupo recibió retroalimentación en forma de reformulaciones, al segundo se le proporcionó información metalingüística y el tercero, grupo de control, no recibió retroalimentación.

Las preguntas de investigación eran las siguientes:

1. ¿Qué tipo de retroalimentación correctiva, proporcionada a través del chat, es más eficaz para obtener beneficios inmediatos en el conocimiento de las formas deseadas de la lengua meta: la que reformula los errores de los aprendices o la que les informa sobre la naturaleza de sus errores?
2. ¿Qué tipo de retroalimentación correctiva, proporcionada a través del chat, es más eficaz para obtener beneficios con el tiempo en el conocimiento de las formas deseadas de la lengua meta: la que reformula los errores de los aprendices o la que les informa sobre la naturaleza de sus errores?

Para obtener los resultados, a los participantes se les hizo un pre-test durante la primera semana, un post-test inmediato durante la segunda semana y un post-test más tardío en la última semana. En cuanto a la primera pregunta de investigación, los datos obtenidos revelaron que los participantes que recibieron la retroalimentación metalingüística mostraron una mejora mayor en el uso de la estructura tratada entre el pre-test y el post-test inmediato, sin embargo estas diferencias no fueron muy significativas. Con respecto a los beneficios a largo plazo, se han

observado mejoras muy similares en los dos primeros grupos, por lo que la autora concluye que ninguno de los dos tipos de retroalimentación mostró una ventaja significativa respecto al otro a la hora de obtener beneficios inmediatos o a largo plazo en la mejora de conocimientos de las formas deseada de la lengua meta.

2.5.7.6 Bower y Kawaguchi (2011)

En su artículo *Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem*, Bower y Kawaguchi (2011) presentaron un análisis comparativo de la retroalimentación correctiva proporcionada en un intercambio eTándem por 23 parejas de estudiantes de la Universidad de KIUS, Japón y la Universidad de Western Sydney, Australia, que aprendían las lenguas del otro. El proyecto tuvo una duración de 6 semanas y comprendía 3 sesiones de chat de cada pareja de una hora, 30 minutos en cada lengua, realizadas a través del software gratuito MSN Messenger, en la que se les sugirió hablar de sí mismos, de la universidad y la cultura de su compañero. A los participantes se les dieron instrucciones para enviar posteriormente vía correo electrónico las correcciones de errores cometidos en las sesiones 2 y 3 de chat, lo que sin embargo no hicieron todos los estudiantes. En este estudio los autores analizaron 11 parejas de eTándem, por lo que los datos provienen de 33 conversaciones síncronas de MSN en inglés y japonés, y de las retroalimentaciones correctivas vía correo electrónico de 21 registros de chat en inglés y 17 en japonés.

Los autores plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de negociación tiene lugar durante las sesiones síncronas de chat en inglés y japonés? ¿De qué manera se pueden comparar la cantidad y tipos de negociación con los de investigaciones previas?

2. ¿Tiene lugar la retroalimentación correctiva a los errores de hablantes no nativos durante las sesiones síncronas de chat en inglés y japonés y en las correcciones asíncronas posteriores a través de correo electrónico? En el caso afirmativo, ¿qué tipos de errores son los que reciben más/menos retroalimentación correctiva por parte de los compañeros de tándem con el papel de tutor?
3. ¿Existe una diferencia cuantitativa y/o cualitativa entre la retroalimentación correctiva síncrona y asíncrona (chat versus correo electrónico)?

Los resultados obtenidos muestran que la negociación del significado tuvo lugar durante las sesiones síncronas de chat en las dos lenguas: 7,2% en inglés y 20% en japonés. Los autores atribuyen este desequilibrio a la diferencia de niveles en L2 de los dos grupos: los estudiantes japoneses estaban en el primer curso, y los australianos en el segundo. Dado que en los intercambios tándem es a menudo difícil emparejar a estudiantes de capacidades y niveles similares de la L2, los autores proponen la elección de diferentes tareas para cada lengua de modo que se pueda mitigar este desequilibrio. En cuanto a los tipos de negociación, en el análisis de datos los autores encontraron más casos de negociación para superar dificultades de comunicación que negociaciones relacionadas con los errores mismos. Interpretan este dato con la posible reticencia de los participantes para asumir el papel de tutor, por lo que se podrían sentir más cómodos pidiendo ayuda que destacando los errores de sus compañeros.

Comparando su investigación con estudios previos, Bower y Kawaguchi (2011:60) llegaron a la conclusión de que la cantidad de negociación depende en gran medida del tipo de tarea, puesto que las tareas estructuradas como rompecabezas habían resultado en una mayor negociación que la conversación libre o las discusiones sobre temas simples.

La segunda y la tercera pregunta trataban la retroalimentación correctiva y aquí los autores encuentran una diferencia notable. En el intercambio síncrono se ha encontrado un índice muy bajo de retroalimentación correctiva ofrecida: 4,1% en las sesiones en japonés y solamente 0,8% en las sesiones en inglés. Por tanto, era imposible responder a la pregunta sobre qué tipos de errores eran los que recibieron más o menos retroalimentación correctiva de los compañeros de tándem. Al contrario, en el modo asíncrono encontraron un 60,4% de retroalimentación correctiva en inglés y un 65,8% en japonés, que incluía explicaciones metalingüísticas, además de la reformulación de las formas erróneas. Los estudiantes japoneses recibieron un 5% de comentarios metalingüísticos, mientras que el porcentaje que recibieron los estudiantes australianos era del 10%. En cuanto a los tipos de corrección ofrecidos vía correo electrónico, se encontró un 67% de correcciones de errores tipográficos, un 54% de errores léxicos y un 63% de errores gramaticales, ofrecidos por los estudiantes australianos. A su vez, los estudiantes japoneses corrigieron un 60% de errores tipográficos, un 63% de errores léxicos y un 67% de errores gramaticales.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, Bower y Kawaguchi (2011:62) concluyen que la ventaja de las herramientas asíncronas en los intercambios eTándem es que los participantes, cuando desempeñan el papel de tutor, tienen más tiempo para identificar y explicar los errores a sus compañeros, que a su vez tienen más tiempo para analizar las correcciones recibidas. Como recomendación para los profesores que quieren que sus estudiantes se beneficien de estos intercambios, advierten que igual que deben animar a los participantes a que ofrezcan retroalimentación a sus compañeros, también es necesario que les animen a reflexionar sobre las correcciones recibidas.

2.5.7.7 Vinagre y Muñoz (2011)

En su artículo *Computer-Mediated Corrective Feedback and Language Accuracy in Tellecollaborative Exchanges*, Vinagre y Muñoz (2011) presentaron los resultados obtenidos tras organizar un intercambio de eTándem alemán-español a través del correo electrónico de tres meses de duración, en el que se analizó el impacto que las correcciones del compañero tuvieron en el desarrollo de la L2 de los participantes. Para ello se analizaron los mensajes de cinco parejas de estudiantes de edades comprendidas entre los 20 y los 28 años, compuestas por participantes alemanes estudiantes de español en la Universidad de Emden y participantes españoles estudiantes de alemán en la Universidad de León.

Antes de iniciar el intercambio, a los dos grupos se les proporcionó una guía en su lengua materna, que incluía las pautas generales del aprendizaje en eTándem a través del correo electrónico, se explicaba la importancia de la reciprocidad, se les informaba sobre la frecuencia de envío de los mensajes de correo electrónico (dos a la semana), los temas de los mensajes y se les aconsejaba sobre cómo realizar la corrección de los mensajes del compañero. Asimismo se les indicó que debían escribir sus mensajes mitad en español mitad en alemán, y se les facilitó una tabla de clasificación de errores para ayudarles a corregir al compañero. En el caso del grupo español se trataba de la clasificación de Gaßdorf (1998), mientras que al grupo alemán se le recomendó utilizar la clasificación de Steveker (2002). Por otro lado se les proporcionaron pautas específicas para la elaboración de un diario de aprendizaje en el que debían escribir sobre sus experiencias en el intercambio, apuntar el nuevo vocabulario adquirido, comentar sobre aquellos aspectos culturales que les hubieran resultado novedosos o de interés y reciclar los errores corregidos por el compañero.

Las autoras plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué estrategias emplearon los participantes para centrar la atención en el desarrollo lingüístico? ¿De qué manera difieren dichas estrategias de las propuestas en Vinagre y Lera (2008)?
2. ¿Qué tipo de error se cometió con más frecuencia en cada grupo?
3. ¿Fue la técnica de remedio, frente a las técnicas de retroalimentación y de corrección, más eficaz a la hora de promover el desarrollo de la precisión lingüística, porque fomenta el reciclado de errores?

Los errores corregidos se clasificaron utilizando la taxonomía de Fernández (1997:44-47) adaptada para este estudio. A su vez, las autoras clasificaron las técnicas de corrección utilizando la propuesta de James (1998:237), en retroalimentación, corrección y remedio.

Para responder a la primera pregunta de investigación, las autoras analizaron los tipos de técnicas de corrección empleadas por los participantes y observaron que los estudiantes alemanes proporcionaron 680 casos de corrección y 75 casos de remedio, mientras que sus compañeros españoles utilizaron la corrección 712 veces y el remedio 62. Es decir, los participantes utilizaron dos de las tres técnicas ofrecidas por James (1998) a diferencia del estudio de Vinagre y Lera (2008) donde se encontraron las tres técnicas. Sin embargo, como en la investigación de Vinagre y Lera (2008) se contabilizó solamente un caso de retroalimentación, no consideraron esta diferencia como significativa.

En la taxonomía de Fernández, los errores se dividen en cuatro grupos: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. Vinagre y Muñoz (2011:77) observaron que de un total de 774 errores corregidos por los participantes españoles, 108 eran de carácter léxico, 452

gramaticales, 195 gráficos y 19 discursivos. Por su parte, los aprendices alemanes corrigieron un total de 760 errores, de los cuales 147 eran léxicos, 490 gramaticales, 104 gráficos y 19 discursivos, por lo que se puede notar que los dos grupos corregían principalmente los errores de carácter gramatical.

En cuanto al reciclado de errores, los participantes alemanes reciclaron un total de 31 errores, de ellos 25 (80,6%) después de recibir la técnica de corrección y 6 (19,3), tras la técnica de remedio. A su vez, el grupo español recicló 47 errores, 36 (76,5%) tras la corrección y 11 (23,5%) después de recibir remedio. A primera vista podría parecer que la técnica de corrección era más eficaz que la técnica de remedio, dado que se observó un mayor número de errores reciclados tras haber recibido esta técnica. Sin embargo, un análisis más detallado muestra que el porcentaje de errores reciclados después de recibir remedio fue mayor en los dos grupos: en el grupo alemán de 680 casos de errores tratados con corrección se reciclaron 25 errores (3,6%), mientras que en el grupo español de 712 casos de errores tratados con corrección se reciclaron 36 (5,1%). En cambio los participantes alemanes reciclaron 6 de 75 errores tratados con remedio (8%), y los participantes españoles hicieron lo mismo con 11 de 62 errores tratados con remedio (17,7%), por lo que se mostró que la técnica de remedio era en efecto más eficaz que la técnica de corrección.

Las autoras concluyen que los estudiantes favorecían la integración de la atención a la forma, aunque no siempre eran capaces de proporcionar explicaciones metalingüísticas precisas. Por tanto, como recomendación para futuros proyectos centrados en la forma sugieren una explicación con ejemplos de cada una de las tres técnicas de corrección para ayudar a los estudiantes a que mejoren sus destrezas de corrección.

2.5.7.8 Muñoz (2013)

En su tesis doctoral *La atención a la forma en proyectos colaborativos de aprendizaje en línea: Corrección y análisis de errores entre pares en un intercambio tándem alemán-español*, Muñoz (2013) presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo analizar si a través de la corrección mutua de errores se fomenta el desarrollo de la competencia lingüística de los participantes. El proyecto consistía en un intercambio tándem por correo electrónico de tres meses de duración y los participantes eran estudiantes universitarios alemanes y españoles pertenecientes a dos instituciones universitarias alemanas, Emden y Aachen, y a tres centros educativos españoles en Granada, Guadalajara y Sevilla.

Para explicar en qué consistía el intercambio, la autora de este trabajo ofreció un seminario de introducción presencial a los estudiantes interesados en todas las ciudades españolas y alemanas en el que se explicaron los aspectos del aprendizaje en tándem, el desarrollo lingüístico a través de la corrección y del reciclado de los errores, que incluía tipos de errores y tipos de corrección, y directrices para el intercambio. En estas se explicaba que debían escribir dos mensajes semanales de unas 100 palabras, mitad en alemán mitad en español, a sus compañeros de tándem sobre los temas fijado de antemano.

Las preguntas de investigación planteadas en el estudio fueron las siguientes:

1. ¿Qué categoría de error se corrigió con más frecuencia en cada grupo?
2. ¿Qué estrategias utilizaron los participantes para centrar la atención en el desarrollo lingüístico?

3. ¿Fue la técnica de remedio, frente a las técnicas de retroalimentación y de corrección, más eficaz a la hora de promover el desarrollo de la exactitud lingüística, puesto que promovía al reciclado de errores?
4. ¿De qué manera difieren los resultados obtenidos en el presente estudio de los presentados por Vinagre y Lera (2008) y Vinagre y Muñoz (2011)?

Para dar respuesta a la primera pregunta, se utilizó la clasificación de Fernández (1997:44-47) adaptada para este estudio, en la que los errores se clasificaban en cuatro categorías: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. Los resultados coinciden con los obtenidos por Vinagre y Muñoz (2011), dado que del total de errores corregidos a los estudiantes alemanes, (1130), 672 eran de carácter gramatical (59,46%), porcentaje muy parecido al del grupo español donde, de un total 1322 errores corregidos, 787 pertenecían a la categoría gramatical (59,53%).

Siguiendo las propuestas de Vinagre y Lera (2008) y Vinagre y Muñoz (2011), Muñoz (2013) también utiliza la clasificación de James (1998:237) para categorizar las técnicas de corrección en retroalimentación, corrección y remedio. Al igual que en el proyecto de Vinagre y Muñoz (2011), aquí también se han encontrado solamente las dos últimas técnicas. Concretamente, los estudiantes españoles utilizaron 356 veces la técnica de corrección (31,72%) y 766 (68,27%) veces la técnica de remedio para corregir los errores de sus compañero, mientras que el grupo alemán empleó la técnica de corrección en 518 ocasiones (39,33%) y la técnica de remedio en 799 (60,66%) ocasiones.

Con respecto al reciclado de errores, se contabilizó un total de 88 errores reciclados por el grupo alemán, 25 (28,40 %) tras recibir la técnica de corrección y 63 (71,59%) tras recibir la

técnica de remedio. A su vez, los participantes españoles reciclaron un total de 81 errores, 35 (43,20%) tras recibir la técnica de corrección y 46 (56,79%) después de recibir la técnica de remedio. De estos datos se observa que el porcentaje de errores reciclados, después de recibir remedio, es superior al porcentaje de errores reciclados después de haber recibido corrección, lo que coincide con los datos obtenidos en los estudios de Vinagre y Lera (2008) y de Vinagre y Muñoz (2011).

2.5.8 La corrección de errores en proyectos colaborativos a través de la wiki

2.5.8.1 Kessler (2009)

En su artículo *Student-Initiated Attention to Form in Wiki-Based Collaborative Writing*, Kessler (2009) presentó los resultados de un estudio en el que analizó la atención a la forma en la creación colaborativa de una wiki de 40 futuros profesores de inglés, hablantes no nativos de inglés. A los participantes, que eran estudiantes del último año en una universidad mexicana de edades comprendidas entre los 21 y 23 años, se les observó durante un periodo de 16 semanas mientras participaban en un curso en línea, con el objetivo de mejorar sus conocimientos lingüísticos a través del análisis de los aspectos culturales de los países de habla inglesa. La tarea principal del curso consistía en diseñar, crear y revisar una wiki de manera colaborativa a lo largo del curso, en la cual se animaba a los participantes a que interactuasen con sus compañeros y se les dejó la libertad completa para añadir, eliminar o editar la información.

La investigación se desarrolló en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Hasta qué punto los participantes actúan de manera autónoma al corregir tanto sus propios errores gramaticales como los de sus compañeros en una tarea escrita colaborativa de larga duración?
2. ¿En qué medida son estas correcciones precisas?
3. ¿Qué nos pueden decir estas correcciones sobre los estudiantes y la escritura colaborativa de larga duración basada en la red?

Kessler (2009:84) observó que la tendencia principal entre los participantes era centrarse más en el significado que en la forma por creer que una actividad colaborativa basada en la red precisa de un menor grado de exactitud gramatical. En muchos casos dedicaron bastante tiempo a cambiar las fuentes o a añadir vínculos a las frases que contenían varios errores gramaticales, porque entendían perfectamente el significado de la frase y no se molestaban en corregir dichos errores.

Los estudiantes hicieron un total de 233 ediciones, de las cuales 169 estaban relacionadas con episodios centrados en la lengua. Estos fueron clasificados del siguiente modo: solo forma, solo contenido, forma/contenido y contenido/forma. Los errores corregidos por los estudiantes se clasificaron en 10 categorías: elección de una palabra, ortografía, coordinación, sujeto/verbo, concordancia, artículo, oraciones inconexas, puntuación, fragmento, preposición. De estas diez categorías, el mayor número de errores corregidos se hallaba en dos: elección de palabras y ortografía, en las cuales se encontraban 39 de un total de 77 correcciones hechas. De estas 77 correcciones, 41 eran exactas. Por otra parte, el autor encontró 46 errores que no habían sido corregidos. En cuanto a la autoedición y edición de las contribuciones de compañeros, el autor encontró que la gran mayoría de ediciones de la wiki (130) estaban dedicadas a modificar las contribuciones de otros.

El autor concluye que los participantes en este estudio mostraron la habilidad de corregir y aprender tanto de sus propios errores como de los de sus compañeros, pero esta actividad la reconocieron como principalmente enfocada a la creación de significado, por lo que se centraron principalmente en este aspecto más que en la forma. Por tanto considera necesario variar las actividades e incluir actividades de diverso tipo, especialmente cuando se pretende que los estudiantes presten atención a la forma, para que este aspecto no se quede en un segundo plano. Una de las posibilidades es llevar a cabo ciertas actividades con compañeros nativos de inglés con el objetivo de obtener un mayor grado de concentración en la atención a la forma.

2.5.8.2 Lin y Yang (2011)

En su artículo *Exploring Students' Perceptions of Integrating Wiki Technology and Peer Feedback into English Writing Courses*, Lin y Yang (2011) analizaron las revisiones a los compañeros a través de la wiki en una clase de inglés como lengua extranjera, con el objetivo de investigar si este trabajo colaborativo mejoraría la destreza escrita de los estudiantes. Los participantes del proyecto, que tuvo un semestre de duración, eran 32 estudiantes de segundo curso de "Lectura y escritura" en el departamento de inglés de la Universidad de Taiwán, que se dividieron en 7 grupos de 4-5 personas. La actividad consistía en escribir en la wiki una redacción de 120 a 150 palabras sobre temas que aparecen en su libro del texto, que los compañeros del grupo comentarían y corregirían. Al principio del semestre a los participantes se les presentaron algunos ejemplos concretos de respuestas a ciertos tipos de errores que podían utilizar para proporcionar retroalimentación con la fraseología apropiada, dado que los estudiantes chinos suelen ser indirectos y demasiado corteses a la hora de proporcionar retroalimentación.

Las preguntas de investigación que se plantearon fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la integración de la wiki y de la retroalimentación entre compañeros en la escritura en inglés?
2. ¿Existe algún significado social integrado en la práctica de la escritura en la wiki?
3. ¿Qué beneficios y retos perciben los estudiantes en los proyectos de escritura en la wiki?

Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes adoptaron una actitud positiva tanto hacia la wiki, como hacia las correcciones de sus compañeros. Aunque se encontraron algunos obstáculos en el uso de la wiki, como falta de familiaridad con la herramienta, falta de archivado automático de borradores o tardanza para ajustar el formato, entre las respuestas de los alumnos prevalecieron los beneficios de esta herramienta entre los cuales incluyeron la respuesta inmediata del profesor y la posibilidad de aprender vocabulario, ortografía, frases y estructura de la oración leyendo el trabajo de otros. En particular, los estudiantes valoraron los comentarios de sus compañeros, aunque estos se limitaran a los errores gramaticales y de estilo. En cuanto al contenido y la organización del texto, la retroalimentación entre compañeros fue muy limitada, lo que según los autores se debe a la falta de preparación a la hora de evaluar a los compañeros, por lo que algunos alumnos no estaban satisfechos con la calidad y la cantidad de retroalimentación proporcionada por sus compañeros. Por otro lado, algunos estudiantes solían ofrecer sugerencias más bien generales, por el miedo a que sus comentarios pudieran avergonzar a los demás. Los autores concluyen que estos resultados muestran que es necesario proporcionar una preparación efectiva antes de empezar este tipo de actividad.

Los análisis de los resultados sugieren que, a pesar de encontrar ciertos obstáculos, la mayoría de los alumnos valoraron la experiencia como ventajosa y destacaron los beneficios de proporcionar y recibir la retroalimentación. Los autores de este estudio concluyen, que para que una actividad de este tipo tenga éxito, es necesario ayudar a los alumnos a entender que las experiencias beneficiosas de carácter colaborativo dependen de su propio compromiso, esfuerzo e interés. Para ello proponen que el profesor fomente una dinámica del grupo amistosa y la iniciativa individual para aumentar la confianza y motivación de los estudiantes a participar en actividades que incluyen la retroalimentación de compañeros.

2.5.8.3 Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2012)

En su artículo *The Types and Effects of Peer Native Speakers' Feedback on CMC*, Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2012) presentaron los resultados de una experiencia colaborativa llevada a cabo a través de foros y wikis por 20 estudiantes españoles e ingleses, de 19 a 21 años de edad, durante un período de 3 meses. Los participantes españoles eran estudiantes de tercer curso de la Universidad de Jaén, mientras que los participantes ingleses estudiaban diferentes cursos de español como lengua extranjera en la Universidad de Leeds. Los participantes se organizaron en parejas y la tarea colaborativa consistía en crear un folleto turístico en la L2 sobre un monumento relevante desde el punto de vista histórico/artístico, además de ayudar al compañero a redactar el suyo en la plataforma *Moodle*, que integra diferentes herramientas TIC como foros, wikis y chats. La actividad estaba dividida en las siguientes fases: (1) conformidad de participación; (2) asignación de compañero; (3) romper el hielo; (4) elección de monumento; (5) tormenta de ideas; (6) búsqueda de información; (7) glosario; (8) organización del texto y proceso de escritura; y (9) entrega del trabajo. En cuanto a las herramientas, los foros se

utilizaron en las fases 3, 4, 5 y 6, es decir para planificar la actividad antes de escribir, mientras que las wikis se usaron en la fase 8, para redactar la versión final del folleto en la que los compañeros se ofrecerían retroalimentación, por lo que la realización de la wiki se podría considerar como la actividad central de la experiencia.

Uno de los intereses principales de los autores era analizar diferentes aspectos relacionados con las correcciones y la retroalimentación que los estudiantes ingleses ofrecían a los españoles tanto en los foros como en las wikis. Por tanto, las preguntas de investigación eran:

1. ¿Qué cantidad y qué tipo de retroalimentación proporcionaron los estudiantes ingleses a sus compañeros españoles en el contexto de la tarea colaborativa en línea?
2. ¿Cómo reaccionaron los estudiantes españoles a la retroalimentación ofrecida, por lo que se podía notar en su comportamiento lingüístico o producción escrita?
3. ¿Existe alguna relación entre el número de palabras utilizado y el tipo de retroalimentación ofrecida? ¿Es esa relación diferente en los foros y wikis? ¿El número de días dedicados por los estudiantes al trabajo en foros o wikis influye en la cantidad de retroalimentación proporcionada?

Para responder a la primera pregunta y clasificar los tipos de retroalimentación ofrecida, los autores utilizaron la clasificación de Ware y O'Dowd (2008) que dividen los episodios centrados en la lengua en morfosintácticos, léxicos y afectivos, y subclasifican los episodios morfosintácticos en específicos y comentarios. Díez-Bedmar y Pérez-Paredes (2012:68) añaden la subclasificación en específicos y comentarios también de los episodios léxicos. Los resultados obtenidos muestran que la retroalimentación encontrada en los foros era en la mayoría de los casos (28 de un total de 31 ofrecidas) de carácter afectivo, mientras que en el contexto de la wiki

los más frecuentes eran los episodios centrados en la lengua morfosintácticos específicos (56%), seguidos de los léxicos específicos (14%), aunque, como destacan los autores, las wikis sean menos convenientes para las correcciones de este tipo. Según ellos, los estudiantes utilizaron los foros no solo para completar la tarea, sino principalmente para establecer una relación con sus compañeros, por lo que encontraron la retroalimentación afectiva más apropiada a pesar de las instrucciones explícitas de sus instructores de que proporcionaran retroalimentación lingüística a sus compañeros. En el caso de la wiki, dado que el producto final de su tarea, el folleto turístico, sería evaluado por los profesores y contaría para la nota final del curso, los estudiantes españoles estaban interesados en recibir la retroalimentación morfosintáctica y léxica, para poder corregir los aspectos erróneos y mejorar su nota final. Notaron que la retroalimentación afectiva se utilizó en la wiki solamente en los casos en que los estudiantes ingleses sentían que se había roto el canal comunicativo y querían asegurarse de que su pareja seguiría trabajando en la plataforma.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, en los foros se observó que en los pocos casos encontrados de retroalimentación morfosintáctica o léxica, los estudiantes españoles las aceptaron e incorporaron. La retroalimentación afectiva, al contrario, no tuvo ningún efecto en la mayoría de los casos. Resultados similares se obtuvieron en la wiki: en el 76,8% de los casos los estudiantes españoles aceptaron y aplicaron las correcciones morfosintácticas y léxicas, e ignoraron la retroalimentación afectiva. Los autores destacan dos tipos de situaciones relacionadas con este aspecto. En primer lugar, hubo algunos casos en los cuales los estudiantes españoles notaron que la retroalimentación de sus compañeros era incorrecta y decidieron utilizarla solo parcialmente o no utilizarla. En segundo lugar, en algunas retroalimentaciones afectivas los estudiantes ingleses felicitaban a sus compañeros españoles por el vocabulario especializado que habían utilizado, incluso reconociendo que en algunos casos tuvieron que

buscar las palabras en el diccionario. En los dos casos los alumnos españoles sentían que sus conocimientos de la lengua extranjera eran mejores que los de los estudiantes nativos, lo que les hacía sentirse seguros y esto favorecía el proceso de aprendizaje. Las correcciones parciales de los estudiantes españoles a las propuestas de sus compañeros en aspectos morfosintácticos podrían también apuntar al aprendizaje intencional, ya que contrastaban los comentarios de sus compañeros con el diccionario y/o la gramática cuando lo veían necesario.

Por último, respecto a la tercera pregunta de investigación, no se encontró una relación entre el número de palabras utilizado por los participantes españoles y el tipo de retroalimentación ofrecida. Los autores proponen que en proyectos futuros se mire este aspecto más detenidamente. Asimismo proponen la replicación de su estudio con un mayor número de participantes provenientes de diferentes entornos, con el fin de contribuir a un mejor entendimiento del papel de la retroalimentación entre pares en la comunicación en línea.

2.5.8.4 Kedziora (2012)

En su artículo *Wikis in Teaching and Learning a Foreign Language: A Case Study of Wiki Usage in the Course 'Academic Reading and Writing for Teacher Candidates'*, Kedziora (2012) analiza los resultados de un curso de 6 semanas de duración en el que se empleó con éxito una wiki para animar a los futuros profesores a que revisasen y editasen tanto sus propios textos como los de los demás con el fin de conseguir más precisión en la escritura académica. Los participantes eran hablantes nativos de sueco de edades comprendidas entre 20 y 35 años, participantes en el curso *Academic reading and writing for teacher candidates* en la Universidad de Estocolmo y estaban divididos en tres grupos, con unas 20 personas en cada grupo. Entre otras actividades del curso, los participantes tenían como tarea escribir de forma colaborativa un

texto en la wiki. Esta tarea tenía varias fases de desarrollo: escribir en pareja un resumen de un párrafo previamente asignado del libro de la Nación en la wiki, corregir solamente los errores de su propia pareja prestando atención especialmente a los problemas lingüísticos que se habían comentado en la clase y en la última fase editar el texto completo de la wiki, corrigiéndolo directamente o consultando al autor del texto a través del chat. A los participantes se les dió como tarea final escribir el resumen de un texto previamente dado, para evitar que se centraran principalmente en el contenido, como era el caso en la investigación de Kessler (2009), sino que prestaran atención a la precisión gramática y coherencia estructural.

Las preguntas de investigación que la autora planteó fueron las siguientes:

- a) ¿Qué tipos de problemas lingüísticos corregían los alumnos?
- b) ¿En qué medida los corregían con precisión?
- c) ¿Qué variaciones se pueden encontrar en la manera en que los estudiantes corregían el trabajo de los demás?
- d) ¿La escritura colaborativa en la wiki animó a los alumnos a revisar y corregir sus textos para conseguir una mayor exactitud?

Las contribuciones en la wiki y los comentarios en el chat muestran que las correcciones a los compañeros eran casi completamente gramaticales, ya que los estudiantes estaban familiarizados solamente con el contenido del texto asignado que tenían que resumir, no con el texto completo. Especial atención se prestó a los problemas tratados en la clase, como la puntuación, estructura de la oración y estilo, mientras que se encontraron muy pocas correcciones de la estructura de párrafos o coherencia. En cuanto a la precisión de las correcciones, la autora encontró muchos más ejemplos de revisiones correctas que incorrectas.

La mayoría de las modificaciones incorrectas se encontraron en la puntuación, señales de transición, flexión y vocabulario académico, pero estos errores eran los que se corrigieron con más frecuencia, por lo que se puede explicar el mayor número de revisiones incorrectas. Sin embargo, como apunta la autora, los estudiantes estaban especialmente preocupados por la exactitud gramatical del texto, por lo que la mayoría de las correcciones eran precisas en la forma. Respecto a las variaciones en la manera de corregir al compañero, se encontraron diversas formas de retroalimentación: correcciones, opiniones, sugerencias e ideas. El formato de la wiki permitió seguir todas las ediciones en el historial, y se notó que la mayoría de los estudiantes corregían directamente en la wiki, mientras que unos pocos señalaban el error y permitían a los autores corregir sus propios párrafos, por lo que la autora concluye que la mayoría de los participantes se sentían cómodos corrigiendo los textos de los demás y no tenían miedo de la edición directa en la wiki. Por último, los resultados del análisis del texto revelaron que la wiki animó a los alumnos a revisar y editar sus textos para conseguir una exactitud mayor.

Como una de las limitaciones de su estudio, Kedziora (2012:36) destaca que debido a una mayor dificultad del texto original, muchos resúmenes no estaban claros, por lo que se dificultó la corrección del contenido. Aunque el objetivo principal de su estudio era que los participantes prestaran atención a la gramática en vez de al contenido, como recomendación para futuros proyectos propone diseñar una actividad que se centre tanto en la precisión gramatical como en el contenido.

2.5.8.5 Woo, Wah Chu y Li (2013)

En su artículo *Peer-feedback and Revision Process in a Wiki Mediated Collaborative Writing*, Woo et al. (2013) investigaron el uso de la wiki en la escritura colaborativa entre tres grupos de alumnos de niveles 5 y 6 de una escuela primaria china de Hong Kong. Un total de 119 alumnos de edades comprendidas entre los 10 y 12 años y tres profesores participaron en el programa de escritura en inglés a través de la wiki que tuvo una duración de 3 meses. Los participantes se dividieron en grupos de 4 y como tarea tenían una redacción colectiva de dos textos no novelescos: en el caso de los alumnos de quinto curso se trataba de una biografía de una persona famosa y un cartel sobre la higiene escolar, y en el caso del sexto curso un informe sobre la polución en la tierra y una narración sobre el tema de buscar el piso. A los estudiantes se les pedía que co-construyeran sus redacciones en las páginas de la wiki asignadas a cada grupo y que intercambiaran retroalimentación y comentarios constructivos a través de la plataforma, guiados por las reglas proporcionadas por sus profesores. El papel que los profesores desempeñaban consistía en ofrecerles pautas generales con ejemplos de estructuras de cada redacción y la retroalimentación oportuna durante el proceso de escritura.

La pregunta central de la investigación era: ¿Hasta qué punto la wiki, con sus opciones para comentar y editar, ayudó a los alumnos de cursos superiores de educación primaria a mejorar las destrezas de escritura en inglés a través de actividades escritura colaborativa? Además, se formularon 4 subpreguntas:

- 1) ¿Qué tipo de comentarios publicaron los participantes en la wiki?
- 2) ¿Qué tipo de revisiones se realizaron en la wiki?
- 3) ¿Existe alguna relación entre los comentarios y las revisiones?

4) ¿Existe alguna relación entre las revisiones y la mejora en la escritura de los alumnos?

Los comentarios eran clasificados en tres grupos: aquellos relacionados con el contenido/significado, comentarios de estructura superficial y los relacionados con la gestión/otros⁵⁴. En el grupo de comentarios sobre el contenido y el significado incluían la retroalimentación relacionada con el desarrollo de ideas, la audiencia, el propósito y la organización del texto, mientras que los comentarios de estructura superficial abarcaban vocabulario, gramática y puntuación. Los autores encontraron que en dos de los tres grupos se registraron más comentarios relacionados con el contenido y el significado que comentarios de estructura, y que los comentarios realizados estaban orientados a la revisión. De manera similar, en los tres grupos se encontraron más cambios a nivel de contenido y significado, que de estructura superficial, y estos cambios eran más de naturaleza macro que microestructural. En cuanto a los cambios de estructura superficial, los más frecuentes se encontraron en las subcategorías de ortografía, puntuación, gramática y formato. En cuanto a la tercera subpregunta, el análisis correlativo mostró que en todas las clases cuanto más comentarios publicaban los alumnos, más tipos de revisiones ocurrían. Los autores también destacan una correlación positiva significativa tanto entre los comentarios publicados y los cambios microestructurales realizados a nivel de contenido y significado, como entre los comentarios publicados y los cambios formales y preservación del significado. Aunque se registraron más cambios a nivel de contenido y significado, los autores encontraron un fuerte indicio de que los alumnos también continuaban corrigiendo errores gramaticales, ortográficos y de puntuación y que incluso los comentarios de estructura superficial no orientados a la revisión podían haber animado el proceso de revisión.

⁵⁴ En inglés: *content/meaning-related, surface level y management-related/others.*

Con respecto a la cuarta subpregunta, aunque solamente la evaluación de una redacción grupal no puede determinar el resultado del proceso de revisión, los autores notaron una mejora significativa en la redacción grupal de los estudiantes utilizando la wiki, frente a la redacción grupal antes de introducir la wiki. Para futuras investigaciones, los autores proponen el uso tanto de un grupo de control como de un mayor número de alumnos para obtener una imagen más completa y resultados más globales.

Por último, aunque la wiki proporciona herramientas para comentar y editar fácilmente, los autores advierten de que esto no conlleva automáticamente una revisión exitosa, especialmente en el caso de aprendices jóvenes, por lo que el papel del profesor es esencial en este tipo de proyectos. En este estudio se encontró que los comentarios orientados a la revisión de los profesores ayudaron a los alumnos a llevar a cabo una revisión valiosa. Concluyen que la tecnología wiki con sus funciones de edición y comentarios y su historial de cambios combinada con un papel instructivo apropiado de profesor, que incluya ofrecer la retroalimentación oportuna y guiar a los alumnos para que ofrezcan retroalimentación orientada a la revisión, puede ser una herramienta poderosa para la escritura colaborativa entre jóvenes estudiantes de una L2.

2.5.8.6 Aydin y Yildiz (2014)

En su artículo *Using Wikis to Promote Collaborative EFL*, Aydin y Yildiz (2014) analizan el uso de la wiki en los proyectos de la escritura colaborativa. Un total de 34 estudiantes del inglés como lengua extranjera de una universidad privada de Estambul, con un nivel B1 de inglés según los niveles establecidos por el MCER, de edad media de 19,2 años, participaron en el proyecto que tuvo duración de siete semanas. Los participantes fueron divididos en grupos de 4 y tenían que realizar tres tareas escritas de forma colaborativa en la wiki, de naturaleza

argumentativa, informativa y de toma de decisiones. Las páginas de las wikis se analizaron posteriormente para determinar el papel que desempeña el tipo de tarea en el número de correcciones a sí mismo y al compañero, así como en los cambios relacionados con la forma o significado.

Las preguntas de investigación que los autores plantearon son las siguientes:

1. En un proyecto colaborativo basado en una wiki ¿cómo influye el tipo de tarea en el número de cambios relacionados con la forma y con el significado?
2. ¿Cómo influye el tipo de tarea en el número de auto correcciones y correcciones al compañero?
3. ¿Hasta qué punto serán precisos los participantes en sus correcciones a sí mismos y a los compañeros?
4. ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes sobre el uso de wikis en los proyectos colaborativos?

Los resultados mostraron que los participantes realizaron más correcciones a compañeros (un total de 203) que a sus propias producciones (un total de 54), y que la naturaleza de esas correcciones estaba relacionada con el significado, en la mayoría de los casos. En cuanto al tipo de tarea, el texto argumentativo era el que ha sufrido el mayor número de correcciones, seguido por el texto informativo y por último el texto de toma de decisiones. De las tres tareas, el único en el que las auto-correcciones superaban los correcciones al compañero era el texto informativo.

En cuanto a la tercera pregunta, de un total de 257 correcciones realizadas en la wiki, 242 (94%) eran precisas, divididas de la siguiente manera: 192 (94,5%) de las 203 correcciones

realizadas al compañero y 50 (92,5%) de las 54 correcciones que los participantes realizaron a sí mismos.

Para responder la última pregunta de investigación, a los participantes se les pidió rellenar un cuestionario post-proyecto y se llevaron a cabo entrevistas a 6 participantes elegidos al azar. Los resultados obtenidos sugieren que los participantes tuvieron una experiencia positiva, que disfrutaron trabajando en la wiki de forma colaborativa y que la mayoría pensaba que sus destrezas escritas mejoraron tras realizar el proyecto. Es más, las respuestas de las entrevistas muestran que el uso de la wiki fomentó el trabajo colaborativo, al permitir a los participantes contribuir sin restricciones de tiempo y espacio. Sin embargo, los resultados también mostraron que no tenían mucha confianza en sus conocimientos lingüísticos por lo que no se sentían cómodos para corregir los errores de otros.

Como recomendaciones para futuros proyectos, los autores proponen replicar su estudio con más duración, para que los participantes puedan acostumbrarse más a las características técnicas de la herramienta pero también para adquirir una comprensión completa sobre cómo colaborar utilizando wikis. Al mismo tiempo sugieren utilizar otro tipo de tareas y los mismos grupos para evitar posibles efectos negativos en la dinámica que pueda tener un grupo nuevo.

Una presentadas las investigaciones que tratan sobre la corrección de errores en los proyectos telecolaborativos, se concluye la parte teórica de este estudio. En el próximo capítulo pasaremos a explicar la metodología utilizada en esta investigación.

2.6 Resumen del capítulo

En el segundo capítulo de este trabajo se ha descrito la fundamentación teórica de esta investigación. En primera lugar se ha definido el concepto del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO), y explicado sus características y modalidades y la diferencia con el aprendizaje cooperativo. A continuación, se ha discutido el papel que pueden jugar las TIC en el proceso de aprendizaje en general y en el aprendizaje colaborativo en particular. En segundo lugar se han explicado los fundamentos teóricos que sustenta el ACAO: el constructivismo, la teoría sociocultural, el aprendizaje por descubrimiento, la teoría de la actividad y la cognición situada. En tercer lugar se ha presentado el modelo tándem como un modelo específico de ACAO, se han descrito beneficios y problemas potenciales y sus principios de su aplicación, así como las características de la modalidad a distancia (eTándem). También se ha explicado el papel del profesor en los intercambios eTándem, se han descrito los pasos a seguir en la organización de un intercambio y se han mencionado posibles actividades que se pueden incluir en este tipo de actividad. En cuarto lugar, se definió el concepto de web 2.0, se presentaron diversas herramientas TIC (síncronas y asíncronas) y se analizó la aplicación que hasta ahora han tenido en la educación. En este apartado también se definió la wiki, herramienta utilizada en este proyecto y se presentaron sus características, beneficios y dificultades potenciales. A continuación, se describió el uso de esta herramienta en la enseñanza y más concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de tareas orientadas al trabajo colaborativo. En el último apartado del capítulo teórico, que trata sobre la retroalimentación correctiva, se definió el concepto de error, se describieron el análisis contrastivo, el análisis de errores y el concepto de la interlengua y se presentaron algunas de las taxonomías de errores más

utilizadas en el contexto del español e inglés como lenguas extranjeras. Por último se explicó en qué consiste la corrección por pares en los proyectos telecolaborativos y se analizaron detalladamente las investigaciones publicadas hasta la fecha de hoy, tanto sobre la corrección de errores en intercambios virtuales, como en los proyectos colaborativos a través de una wiki.

3. Metodología

3.1 Introducción

En el tercer capítulo de este trabajo se presentará la metodología empleada en este estudio. En primer lugar se indicarán las preguntas de investigación planteadas. A continuación se describirá la organización del proyecto telecolaborativo, se explicarán los pasos seguidos a este propósito y se ofrecerá un perfil detallado de los participantes. Por último se detallarán los instrumentos empleados para la recogida de datos y el procedimiento metodológico seguido para responder a las preguntas de investigación planteadas.

3.2 Preguntas de investigación

Los estudios que tratan la corrección de errores en los intercambios telecolaborativos, y que presentamos en la última parte del capítulo teórico, sugieren que la retroalimentación correctiva proporcionada por un participante nativo conduce al desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz. En cuanto al reciclado de errores⁵⁵, los estudios que investigan este tema revelan que el porcentaje de errores reciclados después de recibir una corrección que además contiene comentarios metalingüísticos -lo que James (1998) denomina remedio- es superior al

⁵⁵ Con esta expresión se refieren los autores al hecho de emplear el término o expresión corregida en mensajes posteriores. Aunque la expresión ‘reciclar errores’ no refleja adecuadamente la acción de no volver a cometer el mismo error una vez corregido por el compañero, es una expresión ampliamente utilizada sobre todo entre expertos de habla inglesa para referirse a este hecho.

porcentaje de errores reciclados después de haber recibido una corrección que no contiene explicación o ejemplificación alguna acerca del error cometido.

En lo que respecta a la corrección de errores en proyectos colaborativos a través de una wiki, entre los estudios analizados se ha encontrado solamente un proyecto que involucraba a estudiantes de habla inglesa y española y en el cual los estudiantes se ofrecían retroalimentación mutuamente (morfosintáctica, léxica y afectiva) (Díez-Bedmar y Pérez-Paredes, 2012). Sin embargo, estos dos autores analizan solamente la retroalimentación proporcionada por parte de los estudiantes ingleses a sus compañeros españoles en el contexto de la tarea colaborativa en línea, pero no la retroalimentación ofrecida por los participantes españoles. A fecha de hoy no se ha encontrado ningún proyecto que trate la corrección de errores en un intercambio tándem a través de una wiki.

Además, aunque todos los estudios que tratan la corrección de errores en proyectos colaborativos a través de una wiki llegaron a la conclusión de que esta es una herramienta idónea para fomentar la corrección de errores debido a su facilidad de revisión y edición, no se ha encontrado ninguno que analice el posible reciclado de errores producido tras recibir correcciones de los compañeros a través de esta herramienta. A fin de contribuir a la investigación actual en este área, nos propusimos averiguar en este estudio si la atención a la forma en un intercambio telecolaborativo en eTándem a través de la wiki conducía a una mejora de la lengua extranjera de los participantes. Además queríamos descubrir si los participantes en el proyecto consideraban esta herramienta como idónea para la corrección lingüística. En este sentido se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de error corrigieron con más frecuencia los estudiantes españoles y angloparlantes en el intercambio?
2. ¿Qué técnicas de corrección fueron empleadas por los participantes en el proyecto?
3. ¿Qué tipo de error se recicló con más frecuencia?
4. ¿Alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores? ¿Hay alguna diferencia o similitud entre los resultados obtenidos en este estudio y los de investigaciones previas?

Además de estas cuatro preguntas que tratan la retroalimentación correctiva en línea, también se quiso averiguar cuáles eran las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC en la que llevar a cabo correcciones entre pares de la expresión escrita. De este modo esperábamos obtener otros datos que nos permitiesen evaluar la aplicación pedagógica de esta herramienta para el desarrollo de la competencia lingüística en el aula de lengua extranjera. Esta quinta pregunta de investigación la formulamos como sigue:

5. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?

Para recoger datos que nos permitiesen responder a dichas preguntas, organizamos un intercambio colaborativo en línea que se presentará a continuación.

3.3 Descripción del proyecto

El primer paso para llevar a cabo nuestra investigación consistió en organizar un intercambio colaborativo en una wiki, siguiendo las directrices de O'Dowd (2004:158-160)⁵⁶. Según este autor, la implementación de un intercambio de estas características cuenta con las siguientes fases:

1. Preparación
2. Búsqueda de una clase de intercambio
3. Negociación de los detalles del intercambio con el profesor del otro grupo
4. Preparación y motivación de los estudiantes
5. Primeros mensajes
6. Desarrollo del intercambio
7. Evaluación

La primera fase del intercambio abarca la preparación del proyecto, que consistió en primer lugar en la creación de la wiki que se emplearía en el intercambio. En este caso, el soporte utilizado para su creación fue *Wikispaces* y se crearon dos wikis, una destinada a los alumnos del colegio de enseñanza secundaria y bachillerato (<http://exchange-intercambio.wikispaces.com/>), y otra para el uso de los participantes adultos y estudiantes universitarios (<http://langexchange.wikispaces.com/>). Las dos wikis que se crearon eran idénticas a excepción de una única página. Decidimos proteger ambas wikis para evitar que personas externas al

⁵⁶ Se puede encontrar la explicación más detallada de las fases abajo mencionadas en el apartado 2.4.6. del capítulo 2.

proyecto pudieran intervenir. A continuación se procedió a editar las wikis, en las que incluimos las siguientes páginas⁵⁷:

- *Página de inicio/Home page*: la página de acceso a la wiki. En esta página, además de dar la bienvenida al proyecto incluimos un hipervínculo a las Instrucciones que se presentan en el siguiente apartado.
- *Más información sobre el proyecto/Read more about the project* – Son dos páginas (de idéntico contenido, en español e inglés) en las que se presentan las directrices para realizar el intercambio. Estas contienen:
 - Una pequeña introducción en la que se ofrece un resumen del proyecto.
 - Una serie de objetivos principales entre los que se encuentran:
 1. Mejorar la expresión escrita en lengua extranjera
 2. Ayudar al compañero a que aprenda mejor la suya
 3. Fomentar las relaciones culturales
 4. Conocer mejor a los compañeros y sus costumbres, modo de vida, etc.
 - Pautas sobre la frecuencia y longitud de los mensajes. También se incluye un hipervínculo a la página de Tareas (véase más abajo), y se detalla cómo entrar en la página que se asignó a cada grupo y cómo editarla.
 - Se ofrecen algunos consejos para la corrección de errores en los que se destaca la importancia de la misma y que es necesario corregir al compañero en todo momento con claridad, tacto y delicadeza.

⁵⁷ Para ver el diseño de todas las páginas de las wikis, véase Apéndice B, que se incluye en el CD adjunto.

- En el apartado titulado *Idiomas que se deberían utilizar/Languages to be used* se resalta la importancia de la utilización de ambas lenguas, inglés y español, para mejorar tanto la competencia escrita como la lectora.
- *Tareas/Tasks*: página en la que se sugieren una serie de temas sobre los que escribir cada semana.
- *Cuestionarios/Questionnaires*: Esta página contiene vínculos a dos cuestionarios diseñados en Google Docs, que los estudiantes debían cumplimentar antes y después del intercambio.
- *Café* (palabra utilizada en las dos lenguas) – un espacio en el cual todos los participantes podían intervenir.
- *Contextualización/Contextualization*– en la cual se explica que este proyecto forma parte de una investigación doctoral.
- Además de todos los apartados anteriores, la wiki de los alumnos de secundaria y bachillerato contenía una página como modelo o *ejemplo/example*, que se creó a petición expresa de los profesores cuyos alumnos participaban en el intercambio. Para la elaboración de esta página se utilizaron, con su permiso, los mensajes de dos participantes de la wiki de adultos y estudiantes universitarios, que ya habían empezado el intercambio y que consideramos que estaban trabajando de manera activa y eficaz. Véase Figura 4.



Figura 4. Captura de pantalla de la página inicial de la wiki de los estudiantes de secundaria y bachillerato

Una wiki ofrece la posibilidad de crear equipos en el apartado proyectos, al que se accede a través de la barra superior. En este caso creamos un proyecto al que titulamos *Espacio de intercambio/Exchange space* en el que procedimos a formar parejas y asignamos a cada una su correspondiente espacio. En la wiki de alumnos de secundaria y bachillerato se habilitó a los profesores como moderadores, por lo tanto ellos y la autora de este trabajo como organizadora tenían acceso en todo momento a los mensajes de los participantes, aunque acordaron intervenir solamente si surgía algún problema.

La segunda fase de organización consistió en la búsqueda de una clase de intercambio. Para ello, la autora de esta investigación escribió un mensaje en la red social de profesores de español como lengua extranjera *Comunidad Todoole* (<http://todoelecomunidad.ning.com/>), un espacio de encuentro, colaboración y diálogo para profesores de español como segunda lengua y lengua extranjera de todo el mundo que cuenta con ocho mil miembros. También se inscribió en *ePals* (<http://www.epals.com/>), una comunidad global con más de once millones de usuarios

dedicada a conectar a profesores, alumnos y padres de más de 200 países para facilitarles la colaboración de manera segura. Se recibieron varias respuestas de profesores interesados, de los cuales algunos se retiraron y otros fueron descartados por los siguientes motivos:

- Nivel de L2 de alumnos: Brammerts y Calvert (2006:52) no recomiendan los intercambios tándem a los estudiantes con nivel inicial de L2, dado que consideran necesario tener un nivel mínimo de conocimiento de la lengua extranjera que posibilite la comunicación. Por lo tanto, no se aceptaron grupos con un nivel inferior al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- Número de alumnos: O'Dowd (2004) recomienda juntar dos clases con números de alumnos similares, de modo que cada alumno tenga un compañero tándem. Por este motivo se desestimaron aquellas clases con un número mayor o menor de estudiantes.

Es interesante mencionar que a la autora la contactaron fundamentalmente profesores de alumnos de habla inglesa, a su vez estudiantes de español como lengua extranjera, mientras que le resultó más difícil encontrar clases de estudiantes españoles aprendices de inglés como lengua extranjera interesados en el proyecto. Al final, cuatro grupos realizaron dos intercambios paralelos. El primer intercambio se llevó a cabo entre dos clases de alumnos de enseñanza secundaria y bachillerato, un grupo de estudiantes españoles de Barcelona de 1º de bachillerato que estudiaban inglés como lengua extranjera como parte de su currículo escolar a quienes emparejamos con un grupo mixto de alumnos de 1º, 2º y 4º de *high school*⁵⁸ estadounidense de New Hampshire, EEUU, que tenían como asignatura el español como lengua extranjera. Para estos dos grupos el intercambio formaba parte de la actividad escolar y las dos profesoras

⁵⁸ Que correspondería al 3º y 4º de la ESO y 2º del bachillerato del sistema español

participaron activamente en el proyecto. El segundo intercambio se llevó a cabo entre dos grupos formados por adultos y estudiantes universitarios, uno formado por aprendices de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de San Fernando de Henares, a quienes emparejamos con estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Ciudad del Cabo, en Sudáfrica. Los dos grupos participaron en este intercambio en su tiempo libre como refuerzo de la lengua extranjera que estudiaban.

En la tercera fase de organización del intercambio se acordó con los profesores de todos los grupos cómo se iban a añadir a los participantes en la wiki y las fechas de comienzo y finalización del intercambio. Las profesoras de la EOI y la Universidad de Cabo explicaron a sus alumnos la naturaleza del intercambio y enviaron a la autora de la investigación las direcciones de correo electrónicos de los interesados, de modo que esta pudiera enviarles un mensaje de invitación a la wiki. Con los alumnos de los dos colegios se utilizó un procedimiento diferente. Dado que algunos de los estudiantes eran menores de edad, se acordó que para registrarse en *Wikispaces*, debían solicitar unirse a la wiki y esperar a que sus profesores como moderadores les aceptaran.

En la cuarta fase, de motivación y preparación de los estudiantes, se formaron las parejas, se les indicó que completaran el cuestionario pre-proyecto y se les insistió en que leyeran las directrices del proyecto antes de empezar. Las dos profesoras de los estudiantes de secundaria y bachillerato se comprometieron a leer las instrucciones con sus alumnos durante la clase, mientras que los profesores de los grupos de adultos y estudiantes universitarios dejaron de participar en el proyecto a partir de esta fase.

A continuación se llevó a cabo el envío de los primeros mensajes. En la wiki de adultos y estudiantes universitarios inicialmente se formaron 10 parejas, de las cuales 2 parejas nunca empezaron el intercambio, 2 personas no recibieron respuestas de sus compañeros y fueron 6 parejas las que intercambiaron los primeros mensajes. De estas 6 parejas, una dejó de escribir en la segunda semana, porque uno de los miembros tuvo que dejar el intercambio por razones personales, dos parejas escribieron durante tres semanas con regularidad y en ambos casos uno de los miembros dejó de responder en la cuarta semana. Esto dejó un total de 3 parejas que terminaron el intercambio con éxito.

En la wiki de alumnos de secundaria y bachillerato, al terminar de inscribirse, había un total de 43 parejas. Diez estudiantes, todos alumnos españoles, no recibieron respuestas de sus compañeros, por lo tanto el número de parejas que empezó el intercambio se redujo a 33. Las demás parejas escribían a tiempo tratando el tema semanal correspondiente hasta la sexta semana, y a partir de ese momento 26 participantes americanos dejaron de escribir, dado que durante las tres semanas siguientes el intercambio dejó de formar parte del trabajo escolar y los alumnos tenían como tarea escribir en casa. En las últimas dos semanas y después de numerosos mensajes a la profesora, retomaron la tarea, aunque en este tiempo los alumnos españoles habían avanzado con los siguientes temas aunque no habían recibido respuestas de temas anteriores. A pesar de que la actividad estaba integrada en el aula, el hecho de que parasen de escribir durante tres semanas se pudo deber a que el intercambio se concentró en muy poco tiempo, y a los profesores le resultó difícil dedicarle una hora lectiva cada semana. Por otro lado, los alumnos estadounidenses provenían de un área rural donde no todas las casas tenían internet y la profesora tenía problemas para reservar la sala informática todas las semanas. Es interesante mencionar que la autora de este trabajo, al cabo de un mes, escribió a cada uno de los

participantes un mensaje con retroalimentación del trabajo realizado por ellos hasta ese momento, y uno de los alumnos estadounidenses le respondió que su profesora le había organizado cinco intercambios más, sin contar la wiki, y que le resultaba difícil seguir el intercambio con la frecuencia estipulada. El número total de parejas de secundaria y bachillerato que terminaron el intercambio es de 7, gracias a los que trabajaban tanto en el aula como en sus casas, por lo que el número final de parejas que se tratará en esta investigación es de 10.

La sexta fase que se refiere al desarrollo del intercambio abarcó diez semanas entre marzo y junio de 2012, dado que no todos los participantes empezaron a escribir al mismo tiempo. Cada semana los participantes tenían como tarea escribir un mensaje de unas 200 palabras, mitad en español mitad en inglés, sobre un tema dado y corregir el mensaje de su compañero. Todos los mensajes se compusieron en la wiki, en el espacio asignado a cada pareja dentro de la sección ‘proyectos’. En la Tabla 6 se presenta la lista de temas que se trataron en los mensajes:

Semana / Week	Contenido	Contents
1	Información personal / Presentación	Personal information/Presentation
2	Mi ciudad	My city / town
3	Describe una persona típica de tu país	Describe a typical person from your country
4	¿Qué sitios turísticos de tu país recomendarías?	What places in your country would you recommend to a tourist?
5	Tu fiesta preferida	Your favourite holiday
6	Receta de un plato	A dish recipe
7	Un recuerdo de la infancia	A childhood memory
8	Si pudieras convertirte en cualquier cosa, ¿qué serías?	If you could become anything, what would you be?
9	¿Cómo crees que será el mundo en 50 años?	How do you think the world will look like in 50 years?
10	Mensaje de despedida	Farewell

Tabla 6. Temas para la discusión en el intercambio

La última fase, de evaluación del proyecto, se llevó a cabo a través de un cuestionario final para los alumnos y un cuestionario abierto para los profesores, los dos en línea, cuyos análisis se presentarán más adelante. En la próxima sección se describirán en detalle los participantes del proyecto.

3.3.1 *Participantes*

Todos los participantes de este intercambio eran estudiantes de inglés o español como lengua extranjera. Como se ha mencionado en el apartado anterior, el primer intercambio estaba compuesto por alumnos de secundaria y bachillerato que provenían de dos colegios, La Salle Bonanova, de Barcelona y Fall Mountain Regional High School, de New Hampshire, EEUU. Los estudiantes españoles eran estudiantes de primero del Bachillerato, de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, con un nivel intermedio de inglés (B1). De siete alumnos, seis tenían el español como lengua materna, y uno el catalán. En cuanto al género, cuatro eran chicos y tres chicas. Los estudiantes estadounidenses eran alumnos de 1º, 2º y 4º de *high school*⁵⁹ de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, tenían todos como lengua materna el inglés, y su nivel de español abarcaba del nivel A2 al B1 del MCER. De los siete alumnos uno era chico y seis eran chicas.

El grupo de adultos y estudiantes universitarios estaba formado por estudiantes de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de San Fernando de Henares, Madrid y estudiantes de español de la Universidad de Ciudad del Cabo, en Sudáfrica. Las tres estudiantes de la EOI San Fernando de Henares eran mujeres, con español como lengua materna y de edades comprendidas entre los

⁵⁹ Que correspondería al 3º y 4º de la ESO y el 2º del bachillerato del sistema español

19 y los 52. Dos tenían el nivel B1 de inglés y una nivel B2, según los niveles establecidos por el MCER. En cuanto a los participantes sudafricanos, se trataba de tres mujeres, cuya lengua materna era el inglés, de edades comprendidas entre los 19 y los 21. Dos de ellas poseían el nivel A2 de español y una el B1 según el MCER. En la Tabla 7 se muestran los datos relacionados con el perfil de todos los participantes:

Nombre ⁶⁰	Sexo	Edad	Lengua materna	Nivel de lengua extranjera (MCER)
Adultos				
EOI San Fernando de Henares				
María	Femenino	22	Español	B1
Eva	Femenino	19	Español	B1
Lucía	Femenino	52	Español	B2
Universidad de Ciudad del Cabo				
Jess	Femenino	21	Inglés	B1
Linda	Femenino	19	Inglés	A2
Kim	Femenino	19	Inglés	A2
Secundaria y Bachillerato				
Colegio La Salle Bonanova				
Carlota	Femenino	16	Español	B1
Anna	Femenino	17	Español	B1
Marta	Femenino	16	Español	B1
Xavi	masculino	18	Español	B1
Andreu	masculino	16	Español	B1
Jordi	masculino	16	Español	B1
Marc	masculino	17	Catalán	B1
Fall Mountain Regional High School				
Sarah	Femenino	17	Inglés	B1

⁶⁰ Los nombres de todos los participantes han sido cambiados con el fin de mantener el anonimato.

Lisa	Femenino	15	Inglés	B1
Brenda	Femenino	16	Inglés	B1
Mary	Femenino	16	Inglés	B1
Blair	Femenino	16	Inglés	B1
Jenny	Femenino	15	Inglés	A2
John	Masculino	15	Inglés	A2

Tabla 7. Perfil de los participantes en el intercambio

En el próximo apartado describimos en detalle los instrumentos empleados para recopilar los datos utilizados en esta investigación.

3.4 Instrumentos de recogida de datos

Una vez terminado el proyecto y para llevar a cabo la investigación empírica utilizamos los siguientes instrumentos para la recogida de datos: el contenido de las páginas wiki desarrolladas por los participantes y las respuestas a los cuestionarios pre y post-proyecto y del cuestionario a los profesores.

El contenido de las páginas wiki, utilizado para recoger datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, nos permitió recabar un corpus formado por 184 mensajes (con un total de 45727 palabras, con una media de 249 palabras por mensaje). El análisis de estos datos nos permitió responder a las primeras cuatro preguntas de investigación.

El segundo instrumento de recogida de datos eran dos cuestionarios uno inicial (pre-proyecto), otro final (post-proyecto) además de un tercer cuestionario para profesores diseñados para obtener datos principalmente de carácter cualitativo. El análisis de las respuestas obtenidas nos facilitó, por un lado, datos de carácter cualitativo sobre los tipos de errores y su corrección,

que se podían contrastar con los datos de carácter cuantitativo extraídos de los mensajes, para así responder a las primeras cuatro preguntas de investigación. Este instrumento también nos permitió encontrar respuesta a la quinta pregunta de investigación (¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?). Además, a través del análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes se pudieron obtener recomendaciones para la organización de futuros intercambios de esta índole. Los cuestionarios se diseñaron tanto en español como en inglés, para que cada participante los completara en su lengua materna, y se crearon adaptando dos plantillas: la de Roza et al. (2001) y la de Vinagre y Muñoz (2011). Todos los cuestionarios se crearon en línea con *Google Docs*, una herramienta útil que permite un manejo fácil de preguntas y el análisis inmediato de las respuestas con datos cuantitativos presentados en gráficos⁶¹.

El cuestionario pre-proyecto⁶² constaba de 20 preguntas. Cuatro eran preguntas abiertas y 16 eran preguntas cerradas con diferentes opciones, a través de las cuales se pretendía obtener una imagen global del contacto de los participantes con la lengua extranjera y su uso de internet previo al intercambio. El primer bloque de tres preguntas solicitaba información personal sobre los participantes (nombre, edad y lengua materna). El segundo bloque incluía las preguntas #4 a la #14 y se referían a su contacto y experiencia con la lengua extranjera. Se les preguntaba sobre el tiempo que llevaban estudiando la lengua extranjera, si habían visitado alguna vez el país donde se habla la lengua extranjera que estaban estudiando y cuáles eran los motivos de su visita. Otras preguntas se referían a si tenían otros modelos de hablante nativo de la lengua extranjera

⁶¹ Para ver el diseño de los cuestionarios en *Google Docs*, véase Apéndices A.1-A.5, que se incluyen en el CD adjunto.

⁶² Véase el Apéndice A.1 para la versión en español y el A.2 para la versión en inglés

además de sus profesores y se les pedía que marcaran sus puntos fuertes y débiles en la L2. En las preguntas #10 y #11 los estudiantes debían especificar el tipo de error que cometían con más frecuencia e indicar si apuntaban ejemplos que contuviesen aquellas estructuras que trataban de aprender. En las preguntas #12, #13 y #14 se les pedía indicar si leían y escribían en la L2 fuera de la clase y al hacerlo qué materiales auxiliares utilizaban (diccionarios, libros de estilo, ortografía, gramática u otros). El tercer bloque de preguntas, que incluía las preguntas de la #15 a la #18, se refería al uso de Internet y de la wiki por los encuestados. Se pretendía averiguar con qué frecuencia utilizaban Internet, cuántas horas diarias y qué actividades realizaban. Igualmente se quería saber si habían utilizado una wiki antes del intercambio. En las últimas dos preguntas se solicitaba información acerca de si mantenían correspondencia con algún compañero de un país de la lengua extranjera que estaban estudiando y cuáles eran sus expectativas del intercambio.

El cuestionario post-proyecto⁶³ contenía 30 preguntas, 9 abiertas y 21 cerradas y para 3 de las preguntas cerradas se empleó una escala de Likert del 1 al 5. Con las preguntas de este cuestionario se pretendía por un lado, obtener información que permitiese contestar a la quinta pregunta de investigación, y por otro, conocer la percepción de los participantes con respecto a diferentes aspectos del intercambio (i.e. directrices, temas tratados, uso de la wiki como herramientas para el intercambio). También les pedimos sugerencias y recomendaciones para futuros intercambios eTándem a través de la wiki.

En el primer bloque de tres preguntas se preguntaba a los participantes sobre los aspectos que más y menos les había gustado del intercambio y sobre los aspectos lingüísticos y culturales

⁶³ Véase el Apéndice A.3 para la versión en español y el A.4 para la versión en inglés.

que habían aprendido/mejorado más. Las siguientes dos preguntas se referían a las directrices del intercambio. Se les preguntaba si las habían leído antes de empezar y en caso afirmativo si les parecieron claras. El siguiente bloque, que incluía las preguntas de la #7 a la #9, trataba sobre los distintos temas tratados durante el intercambio. En primer lugar, se les pedía valorar en una escala de Likert del 1 al 5 (siendo el 5 muy interesante y el 1 nada interesante) los temas propuestos, tanto en su totalidad como de manera individual. En segundo lugar, se les pedía proponer nuevos temas para futuros intercambios. A continuación, con las preguntas #10 y #11, se les preguntaba si siempre habían seguido el principio de bilingüismo (escribir la mitad del mensaje en español y la otra mitad en inglés). Igualmente se quería saber si habían animado al compañero para que mantuviera el contacto durante el intercambio. El siguiente bloque de preguntas, de la #12 a la #14, se refería a la corrección de errores. En primer lugar se les pedía indicar que tipos de errores habían cometido y corregido con más frecuencia. En segundo lugar se les pedía indicar de qué manera corregían los errores de sus compañeros. A continuación, en las preguntas #15 y #16, se les preguntaba si habían revisado y aprendido el vocabulario que contenían los mensajes recibidos. Asimismo, la pregunta #17 pedía información sobre los materiales auxiliares (diccionarios, libros de estilo, ortografía, gramática, páginas de internet u otros) que emplearon a la hora de escribir los mensajes. Las preguntas #18-21 hacían referencia a la wiki. En la pregunta #18 se les pedía valorar en una escala de Likert del 1 a 5 (siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil) el manejo y uso de la wiki. A continuación, se les pedía enumerar ventajas y desventajas de la wiki y se les preguntaba qué se podría mejorar. Seguidamente, con las preguntas #22 a #28, se les pedía valorar el intercambio en sí. En primer lugar se les preguntaba si consideraban el intercambio una experiencia positiva o negativa, se les pedía enumerar motivos por los cuales estaban o no satisfechos con la experiencia y se les preguntaba si tuvieron

algún problema durante el intercambio. A continuación se quería saber si se cumplieron las expectativas que tenían antes de empezar, si volverían a participar en un intercambio de este tipo y qué consejos darían a alguien que empezara un proyecto de este tipo en el futuro. Por último, con las preguntas #29 y #30, se les preguntaba si iban a seguir en contacto con su compañero y se les dejaba espacio libre para cualquier comentario que quisieran añadir.

Además de los dos cuestionarios arriba descritos, también se diseñó un cuestionario post-proyecto para contestar a la quinta pregunta de investigación y para recoger las impresiones de los profesores participantes en el proyecto. Este cuestionario⁶⁴ constaba de 24 preguntas, 17 preguntas abiertas y 7 cerradas (en 2 de ellas se empleó la escala de Likert del 1 al 5) con las que se pretendía averiguar sus impresiones sobre distintos aspectos del intercambio tándem como veremos a continuación. En las primeras dos preguntas se les pedía que explicaran los motivos por los cuales están satisfechos o no con el intercambio de sus alumnos. A continuación se les preguntaba si se habían asegurado de que sus alumnos leyeran las instrucciones antes de empezar y si las mismas les parecieron claras. Con las siguientes dos preguntas se quería saber si los temas les parecieron interesantes, si eliminarían alguno y cuáles posibles temas propondrían para futuros intercambios. Con el siguiente bloque de preguntas de la #8 a la #14 se pretendía averiguar de qué manera el intercambio en tándem fue integrado en las clases. En primer lugar se les preguntaba cuántas horas semanales dedicaban al intercambio y si el mismo le suponía un esfuerzo extraordinario y en qué sentido. En segundo lugar debían especificar con qué frecuencia revisaban los mensajes de sus alumnos, si los controlaban a la hora de escribir y de qué manera, si sus alumnos respetaban el principio de escribir mitad en español mitad en inglés y por último si los mensajes escritos durante el intercambio formaban parte de la asignatura que impartían y

⁶⁴ Véase el Apéndice A.5

su evaluación se reflejaba en un porcentaje de la nota final del curso. A continuación se les preguntaba por problemas surgidos durante el intercambio y, en el caso de problemas técnicos, si los pudieron solventar solas o tuvieron que acudir a otra persona. Con las 4 siguientes preguntas, de la #17 a la #20, se les pedía valorar el uso de la wiki, nombrar aquellos aspectos que en su opinión eran ventajas y desventajas de esta herramienta y ofrecer propuestas de mejora. Por último se les pedía su valoración del proyecto. Se les preguntaba si les parecía importante el papel del profesor y por qué, y, basado en su experiencia, qué consejos darían a otro profesor que empezara este tipo de proyectos en el futuro. Igualmente se les preguntaba si el intercambio les había parecido útil para sus alumnos y si lo repetirían con otro grupo de alumnos. En último lugar, en una pregunta abierta, se les pidió que añadiesen cualquier comentario que les pareciera relevante sobre el proyecto.

Una vez descritos los instrumentos empleados para la recogida de datos, a continuación se explicarán los procedimientos que se siguieron para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos a fin de contestar a las preguntas de investigación planteadas.

3.4.1 *Análisis de datos*

Para responder a la primera pregunta de investigación (¿Qué tipo de error corrigieron con más frecuencia los estudiantes españoles y angloparlantes en el intercambio?) se procedió en primer lugar al recuento total de errores cometidos por los participantes –tanto en inglés como en español. Es importante mencionar que no se analizaron todos los errores cometidos, sino solamente aquellos que fueron corregidos, puesto que en esta investigación se pretende analizar el papel de la corrección de errores en el desarrollo lingüístico. A continuación se procedió a clasificar los errores encontrados. A tal efecto se utilizó la taxonomía de Fernández (1997:44-47)

en el caso del español como lengua extranjera y la taxonomía del proyecto TREACLE (2010) en el caso del inglés como lengua extranjera, las dos adaptadas para esta investigación. El motivo que justifica esta modificación fue que, al analizar el corpus de este trabajo, se encontraron una serie de errores que no podían clasificarse en ninguna de las subcategorías aportadas por las dos taxonomías. Así, Fernández (1997) clasifica los errores en cuatro categorías: gráficos, léxicos, gramaticales y discursivos y cada categoría posee a su vez una serie de subcategorías. La taxonomía del proyecto TREACLE contiene a su vez cinco categorías: errores de puntuación, léxicos, gramaticales, pragmáticos y de expresión, cada uno con sus correspondientes subcategorías. En el análisis llevado a cabo en esta investigación se añadieron subcategorías nuevas y se eliminaron otras para las que no se encontraron errores. Es importante destacar que, cuando la autora de este trabajo tenía dudas sobre algún aspecto concreto de la investigación consultó a su directora para asegurar la fiabilidad y una mayor objetividad en el análisis realizado.

Una vez clasificados los errores se llevó a cabo el recuento de errores por categorías y subcategorías en las dos taxonomías adaptadas y se calculó porcentualmente la media y la desviación estándar de los errores corregidos por cada estudiante. El siguiente paso fue recopilar y analizar las respuestas a la pregunta #9 del cuestionario previo al intercambio que versaba sobre los puntos lingüísticos débiles de los participantes y a las preguntas #12 y #13 del cuestionario post-proyecto sobre el tipo de errores que solían cometer y corregir con más frecuencia.

Para obtener respuestas a la segunda pregunta de investigación (¿Qué técnicas de corrección fueron empleadas por los participantes en el proyecto?), en primer lugar se llevó a cabo un análisis de las técnicas de corrección empleadas por los estudiantes en los mensajes de la

wiki y se clasificaron siguiendo las tres categorías ofrecidas por James (1998:236-237) como retroalimentación, corrección y remedio. Estos datos se contrastaron con los aportados por los participantes a la pregunta #14 del cuestionario posterior al intercambio que se refería a las técnicas empleadas por los participantes para corregir los errores del compañero. A continuación se contabilizó el número de veces que los estudiantes habían utilizado cada una de las técnicas de corrección especificadas, así como el tipo de error que trataban con ellas y se llevó al cabo el cálculo porcentual de la media y de la desviación estándar del número de ocasiones en las que se emplearon dichas técnicas.

Para responder a la tercera pregunta de investigación (¿Qué tipo de error que se recicló con más frecuencia por los dos grupos?), se procedió al recuento y clasificación de los errores reciclados en las correspondientes categorías y subcategorías de las dos taxonomías arribas mencionadas y se llevó a cabo el cálculo porcentual de la media y de la desviación estándar de dichos errores.

A continuación se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores reciclados tras el uso de cada técnica de corrección a fin de responder a la cuarta pregunta de investigación (¿Alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores?). Posteriormente se compararon los resultados obtenidos en este estudio con los de investigaciones previas.

Para responder a la última pregunta de investigación (¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?) se analizaron cualitativamente las respuestas

de los participantes a las preguntas #18-21 del cuestionario posterior al intercambio de los alumnos y #17-20 del cuestionario de los profesores.

Además de las cinco preguntas de investigación planteadas en este trabajo, también se pretendía identificar aquellos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de organizar un intercambio telecolaborativo a través de una wiki de una manera más eficaz. Por esta razón, se analizaron también aquellas respuestas a los cuestionarios en las que se pedía a los participantes (tanto profesores como estudiantes) su opinión sobre distintos aspectos del intercambio realizado. Esta información nos ayudará a formular recomendaciones y propuestas de mejora para la implementación de futuros intercambios en tándem a través de la wiki.

Para facilitar una mejor visualización de los datos obtenidos e identificar sus características sobresalientes, hemos empleado estadística descriptiva ya que nos permite presentar los datos a través de tablas y figuras que facilitan la comparación de los resultados.

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados obtenidos en esta investigación.

3.5 Resumen del capítulo

En este capítulo se ha presentado la metodología empleada en este estudio. En primer lugar se indicaron las cinco preguntas de investigación planteadas en esta investigación. En segundo lugar se detalló la organización del proyecto telecolaborativo, se describió la herramienta de comunicación utilizada en el proyecto, se explicaron los pasos seguidos en la organización del proyecto y se ofreció un perfil detallado de los participantes. Por último se describieron los instrumentos empleados para la recogida de datos y el procedimiento metodológico seguido para responder a las preguntas de investigación planteadas.

4. Resultados

4.1 Introducción

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos una vez llevados a cabo los análisis cuantitativo y cualitativo del corpus recogido. Para responder a la primera pregunta de investigación, en primer lugar se presenta el resultado del recuento de errores corregidos a participantes angloparlantes y españoles clasificado acorde a las taxonomías de Fernández (1997: 44-47) y del proyecto TREACLE (2010). A continuación, para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se presentan las distintas técnicas de corrección encontradas en el corpus analizado clasificadas según la propuesta de James (1998:236-237). Asimismo, se ofrece el recuento del número de veces que se ha empleado cada técnica de corrección y se muestran ejemplos de cada una extraídos de los mensajes de la wiki. Para responder a la tercera pregunta de investigación presentamos el recuento y clasificación de errores reciclados. Además, prestamos especial atención a la técnica o técnicas de corrección que más favorecieron el reciclado de errores, ilustrando el análisis con ejemplos de estructuras recicladas por los participantes, a fin de responder a la cuarta pregunta de investigación. Para responder a la quinta pregunta de investigación ofrecemos el resultado del análisis de las respuestas a los cuestionarios tanto de los participantes como de los profesores involucrados en este proyecto. Por último, el resultado del análisis de estos cuestionarios también nos servirá para obtener información relevante que nos permita aportar recomendaciones útiles sobre posibles aplicaciones

pedagógicas de una wiki en futuros intercambios colaborativos en tándem en el aula de lengua extranjera.

4.2 Tipo de errores corregidos

Para responder a la primera pregunta de investigación (¿Qué tipo de error corrigieron con más frecuencia los estudiantes españoles y angloparlantes en el intercambio?) se llevó a cabo el recuento de errores corregidos por los dos grupos de participantes, cuyos resultados presentamos a continuación.

4.2.1 Errores corregidos a los participantes angloparlantes

Los participantes angloparlantes recibieron un total de 988 correcciones de sus compañeros. Para clasificar los errores corregidos se utilizó la taxonomía de Fernández (1997: 44-47) adaptada para este estudio. Esta taxonomía consta de cuatro apartados: errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. El mayor número de errores corregidos a los participantes angloparlantes pertenece a la categoría gramatical: 689 (70%) de todos los errores corregidos a los participantes angloparlantes. En segundo lugar se encuentran errores léxicos cuyo total es de 189 (19%), seguidos por 82 (8,2%) errores gráficos y 28 (2,8%) errores discursivos, como puede verse en la Figura 5.

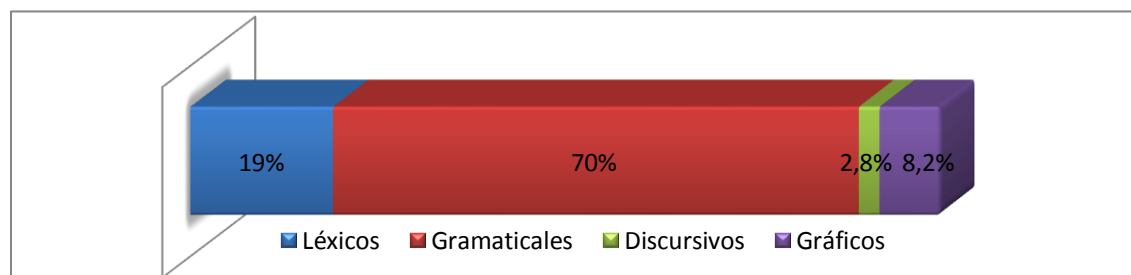


Figura 5. Total de errores corregidos a participantes angloparlantes

En la Tabla 8 se muestran los errores corregidos, clasificados en estas cuatro categorías y sus correspondientes subcategorías, con el número de veces que aparecen y el porcentaje del total de errores corregidos a los participantes angloparlantes.

Categoría de error	Nº de errores y % del total
1. LÉXICOS	
1.1. Forma	
1.1.1. Formaciones no atestiguadas en español	1 (0,1%)
1.1.2. Errores de transferencia	
1.1.2.1. Barbarismos	4 (0,4%)
1.1.2.2. Falsos amigos	1 (0,1%)
1.2. Significado.	
1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto	5 (0,5%)
1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz	19 (1,9%)
1.2.3. Registro no apropiado a la situación	17 (1,7%)
1.2.4. Ser estar	27 (2,7%)
1.2.5. Locución verbal	2 (0,2%)
1.2.6. Perífrasis	2 (0,2%)
1.2.7. Construcciones impersonales	9 (0,9%)
1.2.8. Errores de expresión por interferencia de la L1	45 (4,5%)
1.2.9. Elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio	57 (5,8%)
TOTAL ERRORES LÉXICOS	189 (19%)
2. GRAMATICALES	
2.1. Paradigmas	
2.1.1. Género (formación)	1 (0,1%)
2.1.2. Verbos	6 (0,6%)
2.1.3. Otros (persona, determinantes)	2 (0,2%)
2.2. Concordancias	
2.2.1. En género	65 (6,6%)
2.2.2. En número	26 (2,6%)
2.2.3. En persona	29 (2,9%)
2.2.4. En género y número	17 (1,7%)
2.3. Valores y usos de las categorías.	
2.3.1. Artículo.	
2.3.1.1. Uso erróneo del artículo	33 (3,3%)
2.3.1.2. Omisión del artículo	44 (4,4%)
2.3.1.3. Uso de contracción (al/del)	1 (0,1%)
2.3.2. Otros determinantes	
2.3.2.1. Uso erróneo de un determinante	21 (2,1%)
2.3.2.2. Omisión de un determinante	3 (0,03%)

2.3.3. Pronombres.	
2.3.3.1. Elección errónea de un pronombre	14 (1,4%)
2.3.3.2. Uso erróneo de un pronombre	15 (1,5%)
2.3.3.3. Omisión de un pronombre	26 (2,6%)
2.3.3.4. Uso excesivo de pronombres sujeto por interferencia de la L1	14 (1,4%)
2.3.3.5. Uso/omisión del pronombre después de infinitivo	8 (0,8%)
2.3.4. Verbos	
2.3.4.1. Elección errónea del tiempo verbal	47 (4,7%)
2.3.4.2. Uso erróneo de verbos tipo gustar	4 (0,4%)
2.3.4.3. Uso erróneo del subjuntivo	10 (1%)
2.3.4.4. Omisión del subjuntivo	16 (1,6%)
2.3.4.5. Uso erróneo de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio	25 (2,5%)
2.3.4.6. Omisión de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio	12 (1,2%)
2.3.4.7. Omisión del verbo	4 (0,4%)
2.3.4.8. Uso erróneo de verbos copulativos, predicativos (ser, estar) y existenciales (hay)	7 (0,7%)
2.3.4.9. Omisión de verbos copulativos, predicativos (ser, estar) y existenciales (hay)	3 (0,3%)
2.3.5. Preposiciones	
2.3.5.1. Elección errónea de una preposición	67 (6,8%)
2.3.5.2. Omisión de una preposición	38 (3,8%)
2.3.5.3. Omisión de una parte de preposición	7 (0,7%)
2.3.6. Adverbios	
2.3.6.1. Uso erróneo de adverbios	8 (0,8%)
2.3.6.2. Omisión de un adverbio	1 (0,1%)
2.3.6.3. Uso del adjetivo en lugar de adverbio	10 (1%)
2.3.7. Adjetivos	
2.3.7.1. Uso erróneo de adjetivos	
2.3.7.1.1. Errores de formación de comparativo y superlativo	3 (0,3%)
2.3.7.1.2. Uso erróneo del adjetivo en posición pronominal (apócope)	2 (0,2%)
2.4. Estructura de la oración	
2.4.1. Orden sintáctico	35 (3,5%)
2.4.2. Omisión de elementos	6 (0,6%)
2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)	13 (1,3%)
2.4.4. Oraciones negativas	5 (0,5%)
2.4.5. Cacofonía (conjunciones y /e y o/u)	5 (0,5%)
2.5. Relaciones entre oraciones	
2.5.1. Subordinación	
2.5.1.1. Omisión de la conjunción (que) o conjunción sobrante en una subordinada	22 (2,2%)
2.5.1.2. Concordancia verbal	3 (0,3%)
2.5.2. Elección errónea de un enlace o una conjunción	2 (0,2%)
2.5.3. Omisión de un enlace o una conjunción	9 (0,9%)
TOTAL ERRORES GRAMATICALES	689 (70%)

3. DISCURSIVOS	
3.1. Coherencia	5 (0,5%)
3.2. Conectores	6 (0,6%)
3.3. Cohesión	12 (1,2%)
3.4. Puntuación	5 (0,5%)
TOTAL ERRORES DISCURSIVOS	28 (2,8%)
4. GRÁFICOS	
4.1. Omisión de tildes	16 (1,6%)
4.2. Separación y unión de palabras	3 (0,3%)
4.3. Alteración del orden de las letras	6 (0,6%)
4.4. Confusión de letras	27 (2,7%)
4.5. Omisión de letras	6 (0,6%)
4.6. Letras sobrantes	12 (1,2%)
4.7. Confusión de grafemas para el mismo fonema	4 (0,4%)
4.8. Uso de la Ñ	11 (1,1%)
4.9. Uso de las mayúsculas	1 (0,1%)
TOTAL ERRORES GRÁFICOS	82 (8,2%)
TOTAL ERRORES	988

Tabla 8. Taxonomía de errores corregidos a los participantes angloparlantes

Si se observan las cuatro categorías por separado se notará que, de los errores léxicos, los que se han corregido con mayor frecuencia son los *barbarismos* en 4 casos (0,4%), cuando se trata de la forma. En cuanto al significado, en 57 (5,8%) casos se ha elegido erróneamente el *verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio*, 45 (4,5%) veces se ha corregido un *error de expresión por interferencia de la L1*, en 27 (2,7%) situaciones se han confundido los verbos *ser y estar*, y en 19 (1,9%) casos se ha corregido un error de *cambio entre derivados de la misma raíz*. Además, se observaron 17 (1,7%) casos en los que se ha utilizado un *registro no apropiado a la situación* y 9 (0,9%) errores en *construcciones impersonales*.

Entre los errores gramaticales, los más numerosos son los errores de la subcategoría *concordancias*, 137 (13,8%) en total. De ellos, 65 (6,6%) pertenecen a la subcategoría *género*, 29 (2,9%) a la subcategoría *persona*, 26 (2,6%) a la subcategoría *número* y 17 (1,7%) a la subcategoría *género y número*. En la subcategoría *verbos* se ha contabilizado un total de 128

(12,9%) errores corregidos de los cuales en 47 (4,7%) casos se ha elegido erróneamente un *tiempo verbal*, en 25 (2,5%) ocasiones se ha utilizado de manera errónea y en 12 (1,2%) ocasiones se ha omitido *una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio)* y 16 (1,6%) veces se ha *omitido el subjuntivo*. La siguiente subcategoría con la que tuvieron dificultades los participantes angloparlantes son las *preposiciones*, de las que se corrigieron un total de 112 (11,3%) errores, de los cuales los más numerosos fueron debidos a la *elección errónea de una preposición* (67 casos, 6,8%) y a la *omisión de una preposición* en 38 (3,8%) casos. En cuanto a los *artículos*, donde se contabilizó un total de 78 (7,9%) errores corregidos, 44 (4,4%) se debían a la *omisión de un artículo* y 33 (3,3%) al *uso erróneo del artículo*. En el caso de los *pronombres*, se encontraron un total de 77 (7,8%) errores, de los cuales los más numerosos se debían a la *omisión de un pronombre* en 26 (2,6%) casos, seguidos por *uso erróneo de un pronombre*, encontrado 15 (1,5%) veces y *uso excesivo de pronombres sujetos por interferencia de la LI* y *elección errónea de un pronombre*, que se encontraron en 14 (1,4%) casos. La *estructura de la oración* fue la siguiente subcategoría con más errores corregidos, con un total de 64 (6,5%). De ellos, 35 (3,5%) errores pertenecían a la subcategoría *orden sintáctico* y 13 errores (1,3%) a la subcategoría *elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)*. Asimismo, se encontraron 22 (2,2%) errores corregidos pertenecientes a la subcategoría *omitir o emplear erróneamente una conjunción en una oración subordinada* y otros 21 (2,1%) se referían al uso erróneo de un *determinante*.

Los errores discursivos se dividían en 4 subcategorías, de las cuales el mayor número de errores corregidos, 12 (1,2%), se referían a la subcategoría *cohesión*. En 6 (0,6%) casos se contabilizó un error de *conector erróneo*, y se observaron 5 (0,05%) errores de *puntuación* y el mismo número de errores de *coherencia*.

En cuanto a los errores gráficos, se encontraron 27 (2,7%) ejemplos de *confusión de letras*, 16 (1,6%) de *omisión de tildes* y 12 (1,2%) de *letras sobrantes*.

A continuación se presentará la clasificación de los errores corregidos a los participantes españoles.

4.2.2 Errores corregidos a los participantes españoles

Encontramos un total de 655 errores corregidos por los participantes angloparlantes, un número considerablemente menor que el de errores corregidos por los participantes españoles. Esta diferencia no se debe al nivel de lengua extranjera de los participantes sino al hecho de que los participantes estadounidenses corrigieron un número muy pequeño de los errores cometidos por sus compañeros.

Para clasificar dichos errores se utilizó la taxonomía del proyecto TREACLE (2010) adaptada para este estudio. El mayor número de errores corregidos a los participantes españoles pertenece a la categoría gramatical: 446 (68%), seguidos de los errores gráficos cuyo total es de 95 (14,5%). En cuanto a los errores léxicos, se encontraron 72 errores corregidos (11%), mientras que se corrigieron 42 (6,5%) de tipo discursivo. Estos resultados pueden observarse en la Figura 6.

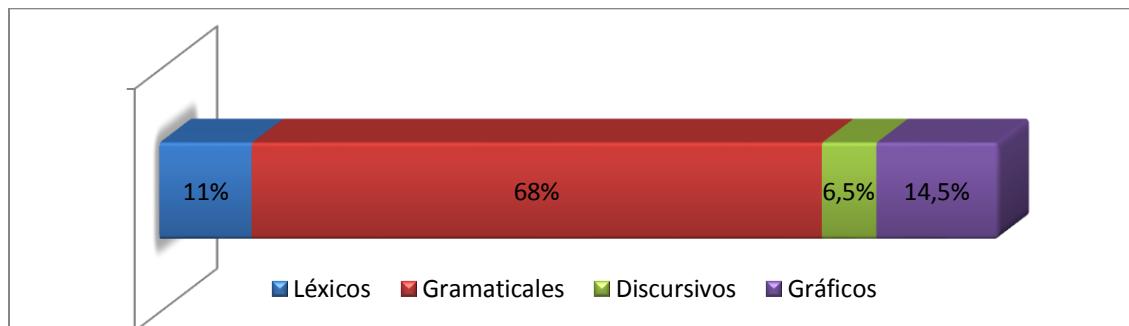


Figura 6. Total de errores corregidos a participantes españoles

En la Tabla 9 se muestran los errores corregidos, clasificados en estas cuatro categorías y sus correspondientes subcategorías, con el número de veces que aparecen y el porcentaje del total de errores corregidos a los participantes españoles.

Categoría de error	Nº de errores y % del total
1. ERRORES LÉXICOS	
1.1. Errores de transferencia	
1.1.1. Palabras transferidas	
1.1.1.1. Préstamos	8 (1,2%)
1.2. Errores de expresión por la interferencia de la L1	22 (3,4%)
1.3. Elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio	42 (6,4%)
TOTAL ERRORES LÉXICOS	72 (11%)
2. ERRORES GRAMATICALES	
2.1. Sintagma nominal	
2.1.1. Determinantes	
2.1.1.1. Determinantesobrante	10 (1,5%)
2.1.1.2. Falta de determinante	31 (4,7%)
2.1.1.3. Elección errónea de un determinante	17 (2,6%)
2.1.1.4. Concordancia determinante-sustantivo	4 (0,6%)
2.1.1.5. Pluralización inadecuada de un determinante	3 (0,45%)
2.1.1.6. Error de partitivo	7 (1%)
2.1.1.7. Formación de genitivo saxón	
2.1.1.7.1. Falta de apóstrofe	1 (0,15%)
2.1.1.7.2. Falta de genitivo saxón	4 (0,6%)
2.1.1.7.3. Genitivo saxón sobrante	3 (0,45%)
2.1.2. Premodificadores	
2.1.2.1. Orden de premodificadores	2 (0,3%)
2.1.2.2. Categoría incorrecta de premodificador	2 (0,3%)
2.1.2.3. Premodificadorinnecesario	1 (0,15%)
2.1.3. Error en núcleo	
2.1.3.1. Número	23 (3,5%)
2.1.3.2. Categoría	10 (1,5%)
2.1.3.3. Núcleo omitido	5 (0,7%)
2.1.4. Concordancia de número en el sintagma nominal compuesto	2 (0,3%)
2.1.5. Error de pronombre	
2.1.5.1. Elección errónea de un pronombre	9 (1,4%)
2.2. Sintagma adjetival	
2.2.1. Comparación	3 (0,45%)
2.2.2. Categoría errónea de núcleo	5 (0,7%)
2.3. Sintagma adverbial	
2.3.1. Adverbio innecesario	5 (0,7%)
2.3.2. Uso del adjetivo en lugar de adverbio	3 (0,45%)

2.3.3. Uso erróneo del premodificador de adverbio	3 (0,45%)
2.4. Preposiciones	
2.4.1. Elección errónea de una preposición	50 (7,6%)
2.4.2. Preposición sobrante	6 (0,9%)
2.4.3. Complemento de la preposición erróneo	4 (0,6%)
2.4.4. Preposición omitida	26 (4%)
2.4.5. Error en formación de la preposición	4 (0,6%)
2.5. Sintagma verbal	
2.5.1. Concordancia sujeto/verbo	21 (3,2%)
2.5.1.1. There is/there are	6 (0,9%)
2.5.2. Formación de tiempos perfectivos	1 (0,15%)
2.5.3. Formación de construcciones pasivas	2 (0,3%)
2.5.4. Formación de verbos irregulares	5 (0,7%)
2.5.5. Construcciones negativas	2 (0,3%)
2.5.6. Construcciones interrogativas	2 (0,3%)
2.5.7. Verbos frasales	2 (0,3%)
2.5.8. Omisión del verbo	7 (1%)
2.5.9. Elección errónea del tiempo verbal	37 (5,6%)
2.5.10. Uso erróneo de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio	21 (3,2%)
2.6. Estructura de la oración	
2.6.1. Error de transividad	
2.6.1.1. Sujeto omitido	23 (3,5%)
2.6.1.2. Objeto omitido	4 (0,6%)
2.6.1.3. Doble sujeto	6 (0,9%)
2.6.1.4. Sujeto con verbos impersonales	1 (0,15%)
2.6.2. Pronombre relativo omitido/erróneo	6 (0,9%)
2.6.3. Elección errónea de un enlace o una conjunción	1 (0,15%)
2.6.4. Complemento circunstancial omitido	1 (0,15%)
2.6.5. Orden sintáctico	33 (5%)
2.6.6. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)	5 (0,7%)
2.7. Oración compuesta	
2.7.1. Conjunción omitida	8 (1,2%)
2.7.2. Conjunción sobrante	2 (0,3%)
2.7.3. Tiempo verbal erróneo en la frase condicional	1 (0,15%)
2.7.4. Concordancia verbal	1 (0,15%)
2.8. Estructuras especiales	
2.8.1. Formas erróneas de comparativo	1 (0,15%)
2.8.2. Otras estructuras especiales	4 (0,6%)
TOTAL ERRORES GRAMATICALES	446 (68%)
3. ERRORES DISCURSIVOS	
3.1. Errores de cohesión	24 (3,7%)
3.2. Errores de coherencia	1 (0,15%)
3.3. Conector no coherente con contexto	6 (0,9%)
3.4. Puntuación	11 (1,7%)
TOTAL ERRORES DISCURSIVOS	42 (6,5%)

4. ERRORES GRÁFICOS	
4.1. Mayúsculas	16 (2,4%)
4.2. Alteración de orden de las letras	2 (0,3%)
4.3. Confusión de letras	24 (3,7%)
4.4. Omisión de letras	33 (5%)
4.5. Letras sobrantes	16 (2,4%)
4.6. Confusión de grafemas para el mismo fonema	2 (0,3%)
4.7. Palabras homófonas	2 (0,3%)
TOTAL ERRORES GRÁFICOS	95 (14,5%)
TOTAL ERRORES	655

Tabla 9. Taxonomía de errores corregidos a los participantes españoles

En la categoría error léxico el mayor número de errores se encontró en la subcategoría *elección errónea de un verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio*, en la que se corrigieron 42 casos (6,4%). Se encontraron además 22 (3,4%) *errores de expresión debidos a la interferencia de la L1* y 8 errores (1,2%) debidos al uso de *un préstamo* (causado quizá por desconocimiento del término inglés).

Entre los errores corregidos de tipo gramatical, el tipo de error más numeroso con un total de 106 (16%) pertenece a la subcategoría *sintagma verbal*. En esta 37 (5,6%) ejemplos se debieron a la *elección errónea de un tiempo verbal*, 21 (3,2%) a la *falta de concordancia entre el sujeto y el verbo* y 21 (3,2%) al *uso erróneo de las formas no personales*. La segunda categoría más numerosa en cuanto a número de errores corregidos es la de *preposiciones*, con un total de 90 errores (13,7%) corregidos y subdivididos de la siguiente manera: 50 (7,6%) pertenecen a la *elección errónea de una preposición* y 26 (4%) a la *omisión de una preposición*. En dos subcategorías se han corregido 80 errores en cada una: *estructura de oración* y *determinantes*. En la subcategoría la *estructura de oración* se contabilizó un total de 80 errores (12%), de los cuales los más numerosos se debían al *orden sintáctico* con 33 (5%) errores y a la *omisión de sujeto* (23 errores, 3,5%). En la subcategoría *determinantes* se corrigieron en igualmente 80 errores (12%), de los que 31 errores (4,7%) se deben a la *falta de determinante*, 17 (2,6%) a la

elección errónea de un determinante y 10 (1,5%) a *determinantes sobrante*. Por último se contabilizaron 38 errores (6%) en la subcategoría *error en núcleo del sintagma nominal*, la mayoría pertenecientes a *errores de número del núcleo*, con un total de 23 (3,5%).

En cuanto a la categoría de errores discursivos, esta contiene un total de 42 errores, de los cuales la mayoría (24, 3,7%), se deben a *errores de cohesión*. Igualmente se observaron 11 (1,7%) errores de puntuación, y 6 (0,9%) errores debidos al uso de un *conector no coherente con el contexto*.

Por último, dentro de los errores gráficos los alumnos españoles tuvieron dificultades con la *omisión de letras* en 33 ejemplos (5%) y con la *confusión de letras* en 24 (3,7%). Asimismo se contabilizaron 16 errores (2,4%) de *mayúsculas y letras sobrantes*.

En el siguiente apartado se presentarán los resultados del análisis de las técnicas de corrección encontradas en este proyecto.

4.3 Técnicas de corrección

A fin de responder a la segunda pregunta de investigación (¿Qué técnicas de corrección fueron empleadas por los participantes en el proyecto?), en primer lugar se llevó a cabo un análisis de las técnicas de corrección empleadas por los estudiantes en los mensajes de la wiki y se clasificaron del siguiente modo siguiendo las tres categorías ofrecidas por James (1998:236-237):

1. Retroalimentación: se informa al alumno de que existe un error y se deja que lo descubra y lo repare él mismo;

2. Corrección: se aporta el tratamiento o información que conduce a la revisión y corrección del error;
3. Remedio: se proporciona la información que permite al alumno revisar o rechazar la regla incorrecta que ha utilizado lo que le anima a revisar su representación mental de la regla y evitar la recurrencia de este tipo de errores.

Cabe mencionar que los alumnos utilizaron diferentes técnicas de corrección personalizadas para señalar el error de su compañero tales como colores, paréntesis, subrayado o tachado del error, mayúsculas, negrita o flechas.

4.3.1 Técnicas de corrección empleadas por los participantes españoles

Al analizar los 988 casos de corrección facilitadas por los participantes españoles observamos que emplearon las tres técnicas de corrección definidas por James (1998). Concretamente, la técnica más utilizada fue la corrección que se empleó en 921 (93,3%) casos. El remedio se empleó en 34 casos (3,4%) y la retroalimentación la encontramos en 33 (3,3%) casos, tal y como se observa en la Figura 7. Cabe destacar que de 34 veces que se utilizó la técnica de remedio, en 23 casos fue empleada por los participantes adultos y en 11 casos por los participantes jóvenes.

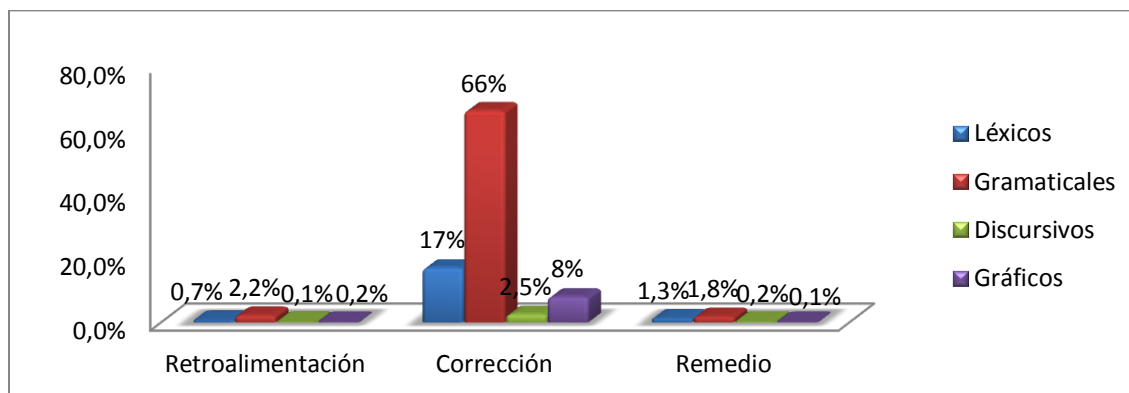


Figura 7. Técnicas de corrección empleadas por los participantes españoles clasificadas según tipo de error corregido

Para ilustrar dichas técnicas, se exponen a continuación ejemplos extraídos de los mensajes de la wiki. Los ejemplos se transcriben tal y como aparecen en la wiki, sin correcciones.

Ejemplos de errores corregidos con la técnica de retroalimentación

Como se puede observar en la figura anterior, los participantes españoles emplearon 33 (3,3%) veces la técnica de retroalimentación, 22 (69%) veces para marcar los errores gramaticales, 8 (22%) veces para marcar un error léxico, 1 (3%) vez para un error discursivo y 2 (6%) veces para marcar errores gráficos. A continuación se exponen algunos ejemplos concretos de dicha técnica. Cabe destacar que en todos los casos abajo mostrados, los participantes han utilizado un color para marcar el error, sin corregirlo u ofrecer información adicional alguna.

1. Errores léxicos:

- Yo **obtengo** pasar tiempo con mi familia.
- Los estadounidenses que viven en el oeste **COMO(?)** el calor y el sol.
- es sólo **un campo de juego grande**

2. Errores gramaticales:

- Me llamo **es** Miquel.

- Hay sobre seiscientos **los** estudiantes en la escuela.
- mi hermana preparó **a** la comunión.

3. Errores discursivos

- La año pasado iba a ballet apoximadamente dos veces por la semana pero este año no yo voy. Tenía cuatro años cuando **empezó**⁶⁵ ballet.

4. Errores gráficos

- El Cabo Occidental tiene más atracciones **diff**erentes

Ejemplos de errores corregidos con la técnica de corrección

La técnica de corrección fue la más utilizada por los participantes españoles, en total de 921 (93,3%) ocasiones. El mayor número de errores eran gramaticales – 649 (70%), seguidos por errores léxicos – 168 (18%). La corrección de errores discursivos ocurrió 25 (2,8%) veces y errores gráficos 79 (8,5%). A continuación se ofrecen algunos ejemplos concretos de dicha técnica extraídos de los mensajes de la wiki:

1. Errores léxicos:

- **Me gusta **pesque** (**pescar**) y la vida del océano.**
- Ciudad del Cabo es (el capitulo legislativo) **la sede legislativa**
- Nosotros **estamos** afortunados- > Somos afortunados.
- **Hay siempre gente ejercitando fuera** - Supongo que con esta expresión tú te refieres a que siempre hay gente haciendo ejercicio

2. Errores gramaticales

- **Llegaron **en** (**a**) Durban porque ellos eran esclavos**
- **(A)** Ellos **se les** gustan las cervezas, **(la)** agricultura y **(la)** carne.

⁶⁵ La estudiante está escribiendo sobre ella misma.

- Ciudad del Cabo hace mucho gente. - Ciudad del Cabo **hay** mucha gente.
- **Negocios pequeña existir->** Existen negocios pequeños
- Me gusta hablar español mucho (**me gusta mucho hablar español**).
- No hay **cualquier cosa (nada)** emocionante aquí.

3. Errores discursivos

- **También he vivido** (Vivía en Italia para) dos años **en Italia** (y también en Gabon para dos años) **y otros dos en Gabon**.
- Quiero ir a el mundo de Disney, a pesar de que tengo dieciséis años- **Quiero ir al mundo de Disney, aunque ya tengo dieciséis años**
- Yo también querría participar en sus nuevos proyectos (entonces) **por tanto** cuando los **haga** (hace), (puede decirme) **dígamelo** por favor...

4. Errores gráficos

- los blancos **piensaron**
- **porque estoy estudiando (estudiando) a la universidad**
- soy una estudiante del cuatro ano (es mi ano final en la escuela) - soy una estudiante del cuatro **año** (es mi **año** final en la escuela).
- **quisas->** quizás
- Tambien nosotros tenemos una tienda de comestibles. - **También** tenemos una **tienda** de comestibles.

Ejemplos de errores corregidos con la técnica de remedio

En cuanto a la técnica de remedio, esta fue empleada en 34 (3,4%) por los participantes españoles para corregir el error de su compañero: 13 (38%) errores eran de carácter léxico, 18 (53%) gramatical, 2 (6%) discursivos y solamente 1 (3%) error era de carácter gráfico. A continuación se ofrecen algunos ejemplos concretos de dicha técnica extraídos de los mensajes de la wiki:

1. Errores léxicos:

- **Esta es está* en la costa este de Sudafrica.** Es verbo to be en inglés significa ser o estar, en español estos dos verbos se usan para situaciones diferentes, como en tu frase quieres hablar de donde esta un lugar, debes usar el verbo estar :)
- Los indios ~~son~~ **(están)*** muy orientado a la familia. El verbo to be en español es mucho más difícil, porque hay dos verbos diferentes: ser y estar, te pondré algunos ejemplos:
 - Él está en su casa (lugar)
 - Él es guapo (apariencia)
 - Él está cansado (en un momento determinado)
 - Él es dulce (de forma general)Si tienes dudas, pregúntame, que esto es bastante complicado :)
- **Actualmente* Mikey fue allí la noche pasada.** Actualmente es una expresión que significa "A día de hoy" algo como "Nowadays" creo que sería mejor usar algo como "de hecho"
- Pienso que **te le*** gustarían **los** animales. Se usa le cuando quieres referirte a alguien de manera formal, para hablar conmigo, como es algo más informal puedes usar te, que es lo que en español se llama tutear a alguien
- Cuando usas le es porque hablas a alguien de usted, como nosotras somos amigas debes llamarme de tu, por tanto usar te
- sólo mirar ~~el pescado~~ **(los peces*)** En español pescado se refiere a los peces que se van a comer, que ya están cocinados. Sin embargo si los animales están en el mar son peces :)

2. Errores gramaticales:

- En este día **nosotros (no es necesario, "comemos" ya está en segunda persona)** comemos hamburguesas
- **(el) sal sal es femenino la sal, pero en las recetas se pone sin artículo**
- **Tengo veintiuno* años. * Veintiuno es como se dice a la hora de numerar, pero cuando quieres indicar tu edad se quita la o del final**

- Todo en la Ciudad del Cabo es muy bonito e* interesante. Cuando queremos hablar de dos cosas se suele usar "y" sin embargo, cuando la siguiente palabra empieza por i, se cambia la y por e, para que de forma oral, el sonido no suene repetido
- ellos eran ~~mas superior tan~~* la gente. Cuando queremos comparar algo que no es igual, usamos la siguiente forma "más... que", en el caso de tu frase sería: "Los blanco pensaron que eran más superiores que la gente de color"
- Las personas de raza blanca son ingléses* Como personas es plural, tienes que usar el adjetivo en plural también: "Los blancos son ingleses"
- todas las flores* florecen. Flores es femenino, por eso los determinantes que usas anteriormente tienen que ser femeninos.
- (rallado finamente jengibre fresco) jengibre fresco rallado* En español tienes que poner el sujeto primero, porque sino queda muy raro. Por ejemplo:

- El listo niño

- El niño listo.

A pesar de decir lo mismo, es mucho más correcto usar la segunda forma.

- Hoy me gusta remar. Cuando te refieras a algo que te gusta en general, no pongas "hoy" porque si lo pones así lo que parece es que solo hoy te gusta remar, y lo que tú quieres decir es que te gusta como afición.
- He notado que tienes dificultad a la hora de concordar el género y el número de las palabras, cuando tengas alguna duda sobre ello, un pequeño truco es fijarte en los determinantes artículos (la, las, el, los) que la acompañan.
- **LLAMO:**
Has tenido varios fallos con el verbo llamar, el problema está en que en español los verbos se conjugan y cuando te refieras a la tercera persona de singular lo correcto es poner LLAMO, aquí te dejo la conjugación completa del verbo: Yo LLAMO, tu llamas, el o ella llama, nosotros llamamos, vosotros llamáis, ellos llaman.

3. Errores discursivos:

- *Pero el pueblo de mi casa es más específico con respecto a gente. * No tienes por qué decir en el pueblo de mi casa, queda muy redundante, con que diga en mi pueblo, queda claro.
- Hay bien equilibrado de variedad posibilidades a hacer. * Esa frase que has puesto en español no tiene sentido. Seguro que querías decir hay gran variedad de cosas para hacer.

4. Errores gráficos

- Yo tengo quince **anos**. Mi **cumpleanos** es el dos de junio.

ESPAÑOL, AÑO Y CUMPLEAÑOS:

En español existe la letra ñ que es posible que no conozcas porque allí no la utilizas. Las palabras como años, cumpleaños y español llevan esta letra. Si cambias la ñ por la n como por ejemplo has hecho en la palabra ANOS, el significado de esta palabra cambia y quiere decir otra cosa, que en este caso es el orificio por donde se expulsa el excremento.

4.3.2 Técnicas de corrección empleadas por los participantes angloparlantes

En las 655 correcciones llevadas a cabo por los participantes angloparlantes encontramos dos tipos de corrección ofrecidos por James (1998), corrección y remedio. En este caso la técnica más empleada también fue la corrección, utilizada en 627 ocasiones (96%), seguida de la técnica de remedio empleada en 28 casos (4%). Aquí también encontramos que la técnica de remedio fue utilizada más por los participantes adultos, en 18 de 28 ocasiones. Los participantes angloparlantes no utilizaron la técnica de retroalimentación para corregir errores de sus compañeros, como puede observarse en la Figura 8.

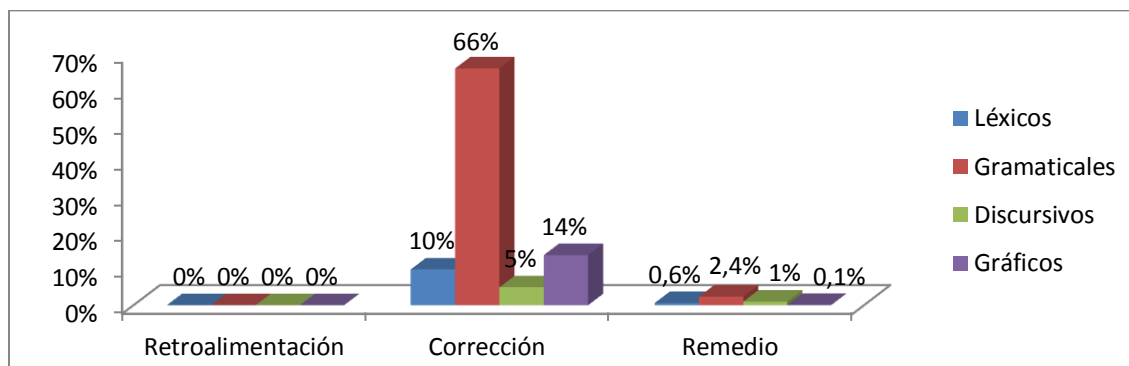


Figura 8. Técnicas de corrección empleadas por los participantes angloparlantes clasificadas según tipo de error corregido

Para ilustrar dichas técnicas, se exponen a continuación ejemplos extraídos de los mensajes de la wiki. Los ejemplos se transcriben tal y como aparecen en la wiki, sin correcciones. Cabe destacar que en varias ocasiones los participantes estadounidenses marcaron y corrigieron como error una palabra o expresión perteneciente al inglés británico, como have got/have o football/soccer. Estas correcciones no se tuvieron en cuenta al hacer recuento.

Ejemplos de errores corregidos con la técnica de corrección

Los participantes angloparlantes emplearon la técnica de corrección en 627 (96%) ocasiones: 430 (69%) veces para corregir errores gramaticales, 68 (11%) para corregir un error léxico, 35 (5%) para corregir un error discursivo y 94 (15%) para corregir un error gráfico. A continuación se ofrecen algunos ejemplos concretos de dicha técnica:

1. Errores léxicos:

- But the thing why I would be a human - But the **reason** why I would be a human
- Many parties are celebrated there - Many parties are **had** there
- I have 18 years old.- I **am** 18 years old.
- The world I can imagine within 50 years would be even more technical, everything is going to be tactile or voice activated - The world I (can) imagine in 50 years would be even more **technological**: everything would be tactile or voice activated.

2. Errores gramaticales

- a town near to (near / close to) Madrid
- In Madrid there is (are) more things
- a typical spanish (Spaniard)
- both of them are ~~too~~ very big
- I like see them - I like to see them
- I'm going to explain you the typical dish of Spain - **I'm going to explain to you a typical dish from Spain**

3. Errores discursivos

- We are quite conformist, everything is going well and so is our country. - We are quite conformist, Everything is going well and so is our country
- there are a lot of people that wants to live like a rich person and they haven't the capacity - there are a lot of people that want to live like a rich person **but** they haven't the capacity
- I don't have a favourite holiday, all of them are special - I don't have a favourite holiday. **All** of them are special

4. Errores gráficos

- and i do concerts every week - and **I** do concerts every week
- I have to read a lot of Englhish (**English**) cientific (**scientific**) articles
- In Madrid thare (there)

Ejemplos de errores corregidos con la técnica de remedio

Por último, la técnica de remedio fue utilizada 28 (4%) veces por los participantes angloparlantes para corregir errores de sus compañeros. En 16 (57%) casos se trataba de un error gramatical, en 7 (25%) de un error discursivo, 4 (14%) veces se corrigió un error léxico y

solamente 1 (4%) vez un error gráfico. A continuación se ofrecen algunos ejemplos concretos de dicha técnica extraídos de los mensajes de la wiki:

1. Errores léxicos:

- Nowadays, my brothers are out of home: porque tu tienes un hermana y hermano (un chica y chico) debes decir "siblings"... "brothers" es un palabra solamente para chicos con tu padres, debes decir "parents" no "fathers" porque "fathers" es masculino
- Also imagine more concern and solutions would have been achieved about enviroment and planet protection. - Also I imagine more **awareness would be raised** [awareness is a better term to use in this context]

2. Errores gramaticales

- school with **childrens*** - 1 dog, 2 dogs, but 1 child, 2 children (it is irregular - no 's')
- in **an adapter school** - a for words beginning with a consanent eg b,c,f,p, but **an** for words beginning with a vowel (a, e, i, o, u)
- The most popular meal in Madrid **are (is)*** - meal - singular so you use **is**, **The meal is hot**
The meals are hot
- people that wants **(want)*** - People- singular .. People think, not people thinks, But we say, the people are, not the people is.
- competitive examination of public prosecutor - competitive ***public prosecutor examination**,
When you talk about the possessive in English, it has a different structure compared to Spanish. You don't need to use "of" which is the equivalent of "de" in Spanish
- on ***Saturdays' night**- In English, the plural falls on the word "nights" and not "Saturday" so it is correct to say "Saturday nights"
- acting us - acting ***as ourselves** - When we refer to ourselves you generally need a prepostion to introduce the self-reflexivity

3. Errores discursivos

- a Spanish person is very lazy and that we don't work a lot - **Spanish people are** very lazy and that we don't work a lot. * This allows for the rest of the sentence to match in concord.
- Nowadays, that everybody is stressed, - Nowadays * everybody is stressed. If you're going to say nowadays, it sounds strange to say that afterward. If you want to use the word that, you'd say 'now that everybody is stressed'.
- I would probably (try) be a Teddy bear. They are so kind, lovely and tenderly. [I'm not sure if you would say that a Teddy bear is kind. It sounds a little strange. Although, I guess if you were intentionally using it as a personification, then it would make sense]
- There are different cities that are very different and all of them are interesting to visit. **(You didn't do anything wrong in this sentence, you just used the word different a lot, so if you wanted you could change some of the words using synonyms.)**
- sorry for not having answered before but I was on holidays in the mountains I did not have internet, the first thing that i did when i arrived is give you back the letter. - sorry for not having answered before but I was on holidays in the mountains **and (You should add the and to make a compound sentence, otherwise it will be a run on.)** I did not have internet . **(Ending the sentence there and starting a new one will stop it from being a run on sentence)** The first thing that I did when I arrived **was to write back to you.**

4. Errores gráficos

- lot of **S**outh Americans especially **P**eruvian and **C**olombians* -In English we use capital letter for names of Countries, People, Languages, Towns etc.

A continuación se analizará el número y tipo de errores reciclados por los participantes después de recibir las correcciones de sus compañeros durante el proyecto.

4.4 Reciclado de errores

Para responder a la tercera y cuarta preguntas de investigación (¿Qué tipo de error se recicló con más frecuencia en los dos grupos? y ¿Alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores?), se procedió al recuento y clasificación de los errores reciclados tras el uso de cada técnica de corrección en las correspondientes categorías y subcategorías de las dos taxonomías empleadas en este estudio.

De un total de 1643 errores corregidos en este proyecto, se reciclaron un total de 278 errores (17%). Recordamos aquí que entendemos por reciclado el hecho de emplear el término o expresión corregida por el compañero en mensajes posteriores. A continuación se mostrarán con detalle los errores reciclados por participantes españoles y angloparlantes respectivamente. Es interesante mencionar que de todos los errores reciclados, 223 (80%) se han reciclado en los primeros cinco mensajes enviados por los participantes.

4.4.1 Errores reciclados por los participantes angloparlantes

Los participantes estadounidenses y sudafricanos reciclaron un total de 161 (16%) errores de los 988 errores que les corrigieron sus compañeros. Desglosado por categorías, de 189 errores léxicos corregidos, se reciclaron 19 (10%), de 689 errores gramaticales corregidos el número total de errores reciclados es 113 (16%), se han reciclado 3 de 28 errores discursivos (11%) y 26 de 82 errores gráficos (32%).

En cuanto a los tipos de corrección que facilitaron el reciclado, de 33 casos de retroalimentación se han reciclado 7 errores (21%). Más específicamente, de 8 correcciones de

errores léxicos, se han reciclado 2 (25%) y de 22 correcciones de errores gramaticales, se ha reciclado 5 (23%). De los 921 casos de corrección se ha reciclado un total de 144 (16%). Concretamente, de 168 errores léxicos se han reciclado 16 (10%), de 649 errores gramaticales se han reciclado 100 (15%), de 25 errores discursivos se han reciclado 3 (12%) y de 79 errores gráficos se han reciclado 25 (32%). En cuanto a la técnica de remedio, de 34 errores corregidos con esta técnica se han reciclado 10 (29%): 1 error léxico de 13 corregidos (8%), 8 errores gramaticales de 18 corregidos (44%) y 1 error gráfico que se había corregido con esta técnica (100%). Véase Figura 9.

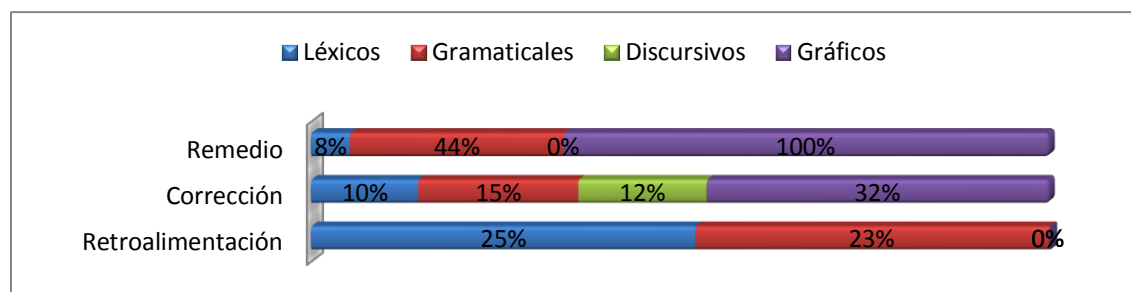


Figura 9. Total de errores reciclados por los participantes angloparlantes clasificados según técnica de corrección empleada

En la Tabla 10 se pueden observar los errores reciclados desglosados por categorías correspondientes con el porcentaje de errores reciclados respecto a número total de errores corregidos.

CATEGORÍA DE ERROR	Total errores reciclados	Total errores corregidos
1. LÉXICOS		
1.2. Significado		
1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz	2 (11%)	19
1.2.3. Registro no apropiado a la situación	1 (6%)	17
1.2.4. Ser estar	6 (22%)	27
1.2.7. Construcciones impersonales	2 (22%)	9
1.2.8. Errores de expresión por la interferencia de la L1	5 (11%)	45
1.2.9. Elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo	3 (5%)	57
TOTAL ERRORES LÉXICOS RECICLADOS	19 (10%)	189

2. GRAMATICALES		
2.1. Paradigmas		
2.1.2. Verbos	2 (33%)	6
2.2. Concordancias		
2.2.1. En género	6 (9%)	65
2.2.2. En número	9 (35%)	26
2.2.3. En persona	7 (24%)	29
2.2.4. En género y número	1 (6%)	17
2.3. Valores y usos de las categorías		
2.3.1. Artículo		
2.3.1.1. Uso erróneo del artículo	6 (18%)	33
2.3.1.2. Omisión del artículo	8 (18%)	44
2.3.1.3. Uso de contracción (al/del)	1 (100%)	1
2.3.2. Otros determinantes		
2.3.2.1. Uso erróneo de un determinante	4 (19%)	21
2.3.3. Pronombres		
2.3.3.2. Uso erróneo del pronombre	3 (21%)	14
2.3.3.3. Omisión de un pronombre	3 (12%)	26
2.3.3.4. Uso excesivo de pronombres sujeto por interferencia de la L1	1 (7%)	14
2.3.4. Verbos		
2.3.4.1. Elección errónea de un tiempo verbal	3 (6%)	47
2.3.4.3. Uso erróneo del subjuntivo	1 (10%)	10
2.3.4.4. Omisión del subjuntivo	2 (13%)	16
2.3.4.5. Uso erróneo de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio	4 (16%)	25
2.3.4.6. Omisión de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio	4 (33%)	12
2.3.4.9. Omisión de verbos copulativos, predicativos (ser, estar) y existenciales (hay)	1 (14%)	7
2.3.5. Preposiciones		
2.3.5.1. Elección errónea de una preposición	10 (15%)	67
2.3.5.2. Omisión de una preposición	7 (18%)	38
2.3.6. Adverbios		
2.3.6.1. Uso erróneo de adverbios	3 (38%)	8
2.3.6.3. Adjetivo en lugar de adverbio	2 (20%)	10
2.4. Estructura de la oración		
2.4.1. Orden sintáctico	9 (26%)	35
2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)	1 (8%)	13

2.4.4. Oraciones negativas	1 (20%)	5
2.5. Relaciones entre oraciones.		
2.5.1. Subordinación		
2.5.1.1. Omisión de la conjunción (que) o conjunción sobrante en una subordinada	12 (55%)	22
2.5.3. Omisión de un enlace o una conjunción	2 (22%)	9
TOTAL ERRORES GRAMATICALES RECICLADOS	113 (16%)	689
3. DISCURSIVOS		
3.2. Conectores	2 (33%)	6
3.3. Cohesión	1 (20%)	5
TOTAL ERRORES DISCURSIVOS RECICLADOS	3 (11%)	28
4. GRÁFICOS		
4.1. Omisión de tildes	5 (31%)	16
4.4. Confusión de letras	8 (30%)	27
4.5. Omisión de letras	1 (17%)	6
4.6. Letras sobrantes	4 (33%)	12
4.7. Confusión de grafemas para el mismo fonema	1 (25%)	4
4.8. Ñ	6 (55%)	11
4.9 Mayúsculas	1 (100%)	1
TOTAL ERRORES GRÁFICOS RECICLADOS	26 (32%)	82
TOTAL ERRORES RECICLADOS	161 (16%)	988

Tabla 10. Taxonomía de los errores reciclados por los participantes angloparlantes

En la Tabla 11 se pueden observar los errores reciclados clasificados en su correspondiente subcategoría con el porcentaje del total de errores reciclados junto con el tipo de corrección tras el cual se ha producido el reciclado.

CATEGORÍA DE ERROR	Retroalimentación	Corrección	Remedio
1. LÉXICOS			
1.2. Significado			
1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz		2 (1,2%)	
1.2.3. Registro no apropiado a la situación	1 (0,6%)		
1.2.4. Ser estar		5 (3,1%)	1 (0,6%)
1.2.7. Construcciones impersonales		2 (1,2%)	
1.2.8. Errores de expresión por la interferencia de la L1	1 (0,6%)	4 (2,5%)	
1.2.9. Elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo		3 (1,9%)	
TOTAL ERRORES LÉXICOS RECICLADOS	2 (1,2%)	16 (9,9%)	1 (0,6%)

2. GRAMATICALES			
2.1. Paradigmas			
2.1.3. Verbos		1 (0,6%)	1 (0,6%)
2.2. Concordancias			
2.2.1. En género		5 (3,1%)	1 (0,6%)
2.2.2. En número		9 (5,6%)	
2.2.3. En persona		6 (3,7%)	1 (0,6%)
2.2.4. En género y número		1 (0,6%)	
2.3. Valores y usos de las categorías			
2.3.1. Artículo			
2.3.1.1. Uso erróneo del artículo	2 (1,2%)	3 (1,9%)	1 (0,6%)
2.3.1.2. Omisión del artículo		8 (5%)	
2.3.1.3. Uso de contracción (al/del)		1 (0,6%)	
2.3.2. Otros determinantes			
2.3.2.1. Uso erróneo de un determinante		3 (1,9%)	1 (0,6%)
2.3.3. Pronombres			
2.3.3.2. Uso erróneo del pronombre		3 (1,9%)	
2.3.3.3. Omisión de un pronombre		3 (1,9%)	
2.3.3.4. Uso excesivo de pronombres sujeto por interferencia de la L1			1 (0,6%)
2.3.4. Verbos			
2.3.4.1. Elección errónea de un tiempo verbal		3 (1,9%)	
2.3.4.3. Uso erróneo del subjuntivo		1 (0,6%)	
2.3.4.4. Omisión del subjuntivo		2 (1,2%)	
2.3.4.5. Uso erróneo de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio	2 (1,2%)	2 (1,2%)	
2.3.4.6. Omisión de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio		4 (2,5%)	
2.3.4.9. Omisión de verbos copulativos, predicativos (ser, estar) y existenciales (hay)		1 (0,6%)	
2.3.5. Preposiciones			
2.3.5.1. Elección errónea de una preposición		10 (6,2%)	
2.3.5.2. Omisión de una preposición		7 (4,3%)	
2.3.6. Adverbios			
2.3.6.1. Uso erróneo de adverbios		2 (1,2%)	1 (0,6%)
2.3.6.3. Adjetivo en lugar de adverbio		2 (1,2%)	
2.4. Estructura de la oración			
2.4.1. Orden sintáctico		8 (5%)	1 (0,6%)
2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)	1 (0,6%)		

2.4.4. Oraciones negativas		1 (0,6%)	
2.5. Relaciones entre oraciones.			
2.5.1. Subordinación			
2.5.1.1. Omisión de la conjunción (que) o conjunción sobrante en una subordinada		12 (7,5%)	
2.5.3. Omisión de un enlace o una conjunción		2 (1,2%)	
TOTAL ERRORES GRAMATICALES RECICLADOS	5 (3,1%)	100 (62%)	8 (5%)
3. DISCURSIVOS			
3.2. Conectores		2 (1,2%)	
3.3. Cohesión		1 (0,6%)	
TOTAL ERRORES DISCURSIVOS RECICLADOS		3 (1,9%)	
4. GRÁFICOS			
4.1. Omisión de tildes		5 (3,1%)	
4.4. Confusión de letras		8 (5%)	
4.5. Omisión de letras		1 (0,6%)	
4.5. Letras sobrantes		4 (2,5%)	
4.7. Confusión de grafemas para el mismo fonema		1 (0,6%)	
4.8. Ñ		5 (3,1%)	1 (0,6%)
4.9. Mayúsculas		1 (0,6%)	
TOTAL ERRORES GRÁFICOS RECICLADOS		25 (15,5%)	1 (0,6%)
TOTAL ERRORES RECICLADOS	7 (4,3%)	144 (89,5%)	10 (6,2%)

Tabla 11. Errores reciclados por los participantes angloparlantes según la técnica de corrección empleada

Como se puede observar de las dos tablas anteriores, de un total de 189 errores léxicos se han reciclado 19 (10%). El mayor número de errores reciclados pertenece a la subcategoría *ser-estar*, donde se han reciclado 6 de 27 errores (22%), 5 después de la corrección y 1 después del remedio. Asimismo, en la subcategoría *error de expresión por la interferencia de la L1* se han reciclado 5 errores de 45 (11%), 4 después de recibir la técnica de corrección y 1 después de la retroalimentación. En la subcategoría *elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio* se han reciclado 3 de 57 errores (5%), todos después de recibir la técnica de corrección. De los subapartados *construcciones impersonales* y *cambios entre derivados de la misma raíz* se han reciclado 2 errores de cada tipo, todos después de recibir la técnica de corrección. Por último, en

la subcategoría *registro no apropiado a la situación* se ha reciclado 1 error de 17 (6%) tras retroalimentación.

En cuanto a los errores gramaticales, se han reciclado en total de 113 de 689 errores corregidos (16%). El mayor número de errores reciclados se encuentra en la subcategoría *concordancias*, donde se han reciclado 23 de 137 errores (17%), que se subdividen de siguiente manera: 9 de un total de 26 (35%) corregidos pertenecen a la subcategoría *número* reciclados tras recibir corrección; 7 de 29 errores corregidos (24%), pertenecen a la subcategoría *persona*, y 6 de 65 errores (9%) corregidos pertenece a la subcategoría *género*, en ambos casos 1 error se recicló después de recibir la técnica remedio y el resto tras corrección. Por último, se recicló 1 error de 17 corregidos (6%) en la subcategoría *género y número*, tras recibir corrección. En la categoría gramatical también se han reciclado 17 errores perteneciente a la subcategoría *preposiciones* de 112 (15%), 10 pertenecientes a *elección errónea de una preposición*, de un total de 67 (15%) corregidos, y 7 en la subcategoría *omisión de una preposición*, de 38 (18%) corregidos, todos tras recibir la técnica de corrección. Las siguientes subcategorías con más errores reciclados son *verbos* y *artículos* con 15 errores reciclados en cada una. En la subcategoría *verbos* se han reciclado 15 de 128 (12%), subdivididos de siguiente manera: 4 de 25 errores corregidos (16%) pertenecen a la subcategoría *uso erróneo de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio*, de los cuales 2 se han reciclado tras retroalimentación y 2 tras corrección; 4 de 12 (33%) errores se han reciclado en la subcategoría *omisión de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio*, 3 de 47 (6%) en la subcategoría *elección errónea de un tiempo verbal*, 2 de 16 (13%) en la subcategoría *omisión del subjuntivo*, y 1 error en dos subcategorías: *uso erróneo del subjuntivo* de 10 corregidos (10%) y *omisión de verbos copulativos, predicativos (ser, estar) y existenciales (hay)* de 7 corregidos (14%), todos tras

recibir corrección. En cuanto a los *artículos* se han reciclado 8 errores debidos a la *omisión de un artículo*, corregidos en 44 ocasiones (18%), y en todos los casos tras recibir corrección. Se encontraron 6 errores reciclados de 33 (18%) corregidos en la subcategoría *uso erróneo de un artículo*, 2 veces tras recibir retroalimentación, 3 veces tras corrección y 1 vez tras remedio. Se ha reciclado en 1 ocasión un error debido al *uso de contracción (al y del)* después de haber sido corregido con la técnica de corrección. En la subcategoría *relaciones entre oraciones* se han reciclado 14 de 36 (39%) errores corregidos, 12 pertenecientes a la subcategoría *omisión de una conjunción o conjunción sobrante en una subordinada*, de 22 corregidos (55%) y 2 pertenecientes a *omisión de un enlace o una conjunción* de 9 corregidos (22%). En la subcategoría *estructura de la oración* se recogió un total de 11 errores reciclados de 64 corregidos (17%), subdivididos de siguientes manera: 9 errores se reciclaron en la subcategoría *orden sintáctico* de un total de 35 (26%) corregidos, de los cuales 8 se han reciclado después de corrección y 1 después de remedio; 1 error se recicló en la subcategoría *oraciones negativas* de 5 corregidos (20%) tras recibir corrección y 1 error se recicló en la subcategoría *elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)* de 13 corregidos (8%) tras retroalimentación. En cuanto a los *pronombres*, se ha reciclado 7 errores en esta subcategoría de 77 corregidos (9%). De este número, 1 error se ha reciclado tras recibir remedio en la subcategoría *uso excesivo del pronombre sujeto por interferencia de la LI* de 14 (7%), y el resto se ha reciclado tras recibir corrección: 3 errores se han reciclado en la subcategoría *uso erróneo de un pronombre* de 14 corregidos (21%) y 3 se han reciclado en *omisión de un pronombre* de 26 corregidos (12%). En subcategoría *adverbios*, se encontraron 5 errores reciclados de 19 corregidos (26%), de los cuales 3 pertenecen a la subcategoría *uso erróneo de adverbios* de un total de 8 corregidos (38%), 2 reciclados después de haber sido corregidos con corrección y 1 tras remedio, y 2 errores

reciclados pertenecen a la subcategoría *adjetivo en lugar de adverbio* de un total de 10 corregidos (20%), tras corrección. Otras subcategorías que deben ser mencionadas son *uso erróneo de un determinante*, donde se han reciclado 4 errores de 21 corregidos (19%), 3 tras corrección y 1 tras remedio, y *paradigmas (verbos)* con 2 errores reciclados de 6 corregidos (33%), 1 después de haber recibido corrección y otro remedio.

De los errores discursivos, se han reciclado 3 de 28 errores corregidos (11%), subdivididos de siguiente manera: 2 de 6 (33%) errores corregidos pertenecen a la subcategoría *conectores* y 1 error reciclado de 5 corregidos (20%) se encuentra en la subcategoría *cohesión*, todos tras haber sido corregidos con la técnica de corrección.

En la categoría de errores gráficos, se ha reciclado un total de 26 dos errores de 82 corregidos (32%). El mayor número de errores reciclados pertenece a la subcategoría *confusión de letras*, 8 reciclados de 27 corregidos (30%), todos tras corrección. El uso de la letra ñ se ha reciclado en 6 ocasiones de 11 errores corregidos (55%), 5 veces con la técnica de corrección y una vez con remedio. En la subcategoría *omisión de tildes* se han reciclado 5 de 16 errores corregidos (31%), y en la de las *letras sobrantes* se ha hecho lo mismo con 4 de 12 errores corregidos (33%), todos tras recibir corrección. Por último, se ha reciclado 1 error de la subcategoría *omisión de letras* de 6 corregidos (17%), 1 de la subcategoría *confusión de grafemas para el mismo fonema* de 4 corregidos (25%) y 1 de la subcategoría *mayúsculas* de 1 corregidos (100%), todo después de la corrección.

A continuación se presentarán muestras de errores reciclados extraídos de los mensajes de la wiki, clasificados en función de la técnica de corrección empleada. Se presentarán el tipo de

error, el error en sí, la corrección ofrecida por el compañero y el ejemplo de uso de la estructura correcta. Los ejemplos se transcriben tal y como aparecen en la wiki sin modificar.

Ejemplos de errores reciclados después de recibir retroalimentación del compañero

1. Errores léxicos

Subcategoría de error: Error de expresión por la interferencia de L1

Error: Los estadounidenses que viven en el oeste **COMO(?)** el calor y el sol⁶⁶

Reciclado: Me gusta Sixflags

Subcategoría de error: Registro no apropiado a la situación

Error: **Trabaja**⁶⁷ muy duro.

Reciclado: Si caminas por la calle, oirás mucho lenguas diferente porque hay muchos turistas.

2. Errores gramaticales

Subcategoría de error: Uso erróneo del artículo

Error: Hay sobre seiscientos **los** estudiantes en la escuela

Reciclado: Hay sobre cinco mil personas en mi pueblo

Subcategoría de error: Uso erróneo de las formas no personales: infinitivo

Error: Estoy **impresionar**

Reciclado: estoy agradecido por todo tu tiempo y esfuerzo

⁶⁶ La frase sin corregir es: Los estadounidenses que viven en el oeste como el calor y el sol. El estudiante quiere decir a los estadounidenses que viven en el oeste les gusta el calor y el sol.

⁶⁷ Se refiere a usted

Subcategoría de error: Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)

Error: hay **es** muchos lugares

Reciclado: hay un montón de niños forzados

Subcategoría de error: Omisión de las formas no personales: infinitivo

Error: El Cabo Occidental tiene más atracciones diferentes para **veria** algo increíble en cualquier lugar.

Reciclado: hojas de cilantro fresco, para servir

Subcategoría de error: Uso erróneo del artículo

Error: tiene **las** playas bonitas

Reciclado: Tiene flamencos, delfines y manatíes en el estuario.

Ejemplos de errores reciclados después de recibir corrección del compañero

1. Errores léxicos

Subcategoría de error: Elección errónea del verbo

Error: Yo tengo las gafas

Corrección: Yo **llevo** gafas

Reciclado: normalmente llevamos pantalones vaqueros con la camiseta

Subcategoría de error: Cambios entre derivados de la misma raíz

Error: Hay también numerados mercados

Corrección: También hay (numerados) **numerosos** mercados

Reciclado: Tenemos numerosas reservas de caza

Subcategoría de error: Construcciones impersonales

Error: Están muchos lugares de mi país que están interesante.

Corrección: ~~Están muchos lugares de mi país que están interesante~~ -> En mi país hay muchos lugares interesantes

Reciclado: hay un limite a el numero de niños una persona pueda tener

Subcategoría de error: Ser/estar

Error: Estuvo año bueno

Corrección: ~~Estuvo año bueno~~ (Fue un buen año)

Reciclado: Trevor Noah es un muy buen comediante

2. Errores gramaticales

Subcategoría de error: Uso erróneo de las formas no personales: infinitivo

Error: Me gusta esta fiesta, ya que cuando llego a tanto sueño y no tener que levantarse hasta tarde

Corrección: Me gusta esta fiesta, ya que cuando ~~TENGO MUCHO~~ sueño no ~~tenGO~~ que ~~levantarMe~~

Reciclado: Tengo tantos recuerdos que podría seguir para siempre

Subcategoría de error: Elección errónea de una preposición y omisión de las formas no personales: infinitivo

Error: Espero a recibió un carte de tu pronto.

Corrección: Espero recibir ~~una carta tuya~~

Reciclado: Espero recibir pronto una respuesta

Subcategoría de error: Elección errónea de una preposición

Error: Mi pelo es color de café

Corrección: Mi pelo es **de** color café

Reciclado: Americanos tenemos ojos de todos colores

Subcategoría de error: Omisión de una conjunción o conjunción sobrante en una subordinada

Error: Preferimos la discoteca se llama 'TheAssembly'

Corrección: **Preferimos la discoteca que se llama 'TheAssembly'**

Reciclado: África tiene algo especial que debe ser experimentado

Subcategoría de error: Orden sintáctico y omisión de una conjunción

Error: Hay no mucho hacer si es menores de 21 anos.

Corrección: **No hay mucho que hacer si eres menor de veintiún años**

Reciclado: No hay mucho que decir en un adiós

3. Errores discursivos

Subcategoría de error: Conector

Error: Quiero ir a el mundo de Disney, a pesar de que tengo dieciséis años

Corrección: **Quiero ir al mundo de Disney, aunque ya tengo dieciséis años**

Reciclado: me gusta ser yo, aunque mi vida no puede ser perfecto

Subcategoría de error: Conector

Error: Es un muy pequeno ciudad entonces cada una es buisiness de todo el mundo

Corrección: Es **una ciudad pequeña por lo que todo el mundo se conoce**

Reciclado: Tengo muchos amigos aquí por lo que es más fácil encontrar cosas que hacer.

4. Errores gráficos

Subcategoría de error: Confusión de letras

Error: Mi pueblo tiene ena población

Corrección: Mi pueblo tiene **UNA** población

Reciclado: llegar a tener una gran fiesta

Subcategoría de error: Letras sobrantes

Error: estoy estudiando

Corrección: **estoyestudiando (estudiando)**

Reciclado: buena suerte con sus estudios

Subcategoría de error: Omisión de letras

Error: Todo en la Ciudad del Cabo es muy bonito y interesant

Corrección: Todo en la Ciudad del Cabo es muy bonito **e*** interesante

Reciclado: Sudafricanas son muy muy amables e interesantes

Subcategoría de error: ñ

Error: En 50 anos pienso

Corrección: En 50 años pienso

Reciclado: Aprendi mucho sobre la idioma Español y la cultura española

Subcategoría de error: omisión de tilde

Error: Fall Mountain es muy pequeño tambien.

Corrección: Fall Mountain **también** es muy pequeno.

Reciclado: También tenemos una biblioteca en el centro de nuestra ciudad

Ejemplos de errores reciclados después de recibir remedio del compañero

1. Errores léxicos

Subcategoría de error: Ser/estar

Error: Los indios son muy orientado a la familia

Corrección: Los indios ~~son~~ (están)* muy orientados a la familia. El verbo to be en español es mucho más difícil, porque hay dos verbos diferentes: ser y estar, te pondré algunos ejemplos:

- Él está en su casa (lugar)
- Él es guapo (apariencia)
- Él está cansado (en un momento determinado)
- Él es dulce (de forma general)

Si tienes dudas, pregúntame, que esto es bastante complicado :)

Reciclado: Incluso los niños que proceden de hogares buenos y tienen una educación están involucrados con las drogas.

2. Errores gramaticales

Subcategoría de error: Uso erróneo de artículo

Error: Ciudad del Cabo tiene las playas, las montañas, los bosques y las discotecas.

Corrección: Ciudad del Cabo tiene *las playas, las montañas, los bosques y las discotecas. Cuando enumeras una serie de objetos o características, no hace falta poner el artículo delante de todas ellas, se generalizan. Por ejemplo: hay montañas, playas, discotecas...

Reciclado: el mundo en el futuro es un lugar bonita con verdes pastos y océanos azules

Subcategoría de error: Concordancia en género

Error: hay mucho nieve

Corrección: **MUCHA**: NIEVE ES UN NOMBRE FEMENINO Y POR ESO SE ESCRIBE MUCHA Y NO MUCHO

Reciclado: les gusta ir de fiesta toda la noche.

Subcategoría de error: Uso excesivo del pronombre sujeto por la interferencia de la L1

Error: En este día nosotros comemos hamburguesas

Corrección: En este día **nosotros** (no es necesario, "comemos" ya está en segunda persona) comemos hamburguesas

Reciclado: Vamos a la playa

Subcategoría de error: Concordancia en persona

Error: mis amigas me* llamo Lisa

Corrección: I realize that you have a little problema with the agreement, like "mis amigas me llamo", esto es → "mis amigas me llaman". Be careful!

Reciclado: Estan las cosas simples de la vida que me traen alegría.

Subcategoría de error: orden sintáctico

Error: 1 cucharadita de rallado finamente jengibre fresco

Corrección: 1 cucharadita de (**rallado finamente jengibre fresco**) **jengibre fresco rallado finamente*** En español tienes que poner el sujeto primero, porque si no queda muy raro. Por ejemplo:

- El listo niño

- El niño listo.

A pesar de decir lo mismo, es mucho más correcto usar la segunda forma.

Reciclado: Hay embarazos no deseados y abuso mental y físico.

3. Errores gráficos

Subcategoría de error: ñ

Error: Me llamo Olivia en **espanol**

Corrección: **ESPAÑOL, AÑO Y CUMPLEAÑOS:** En español existe la letra ñ que es posible que no conozcas porque allí no la utilizas. Las palabras como años, cumpleaños y español llevan esta letra. Si cambias la ñ por la n como por ejemplo has hecho en la palabra ANOS, el significado de esta palabra cambia y quiere decir otra cosa, que en este caso es el orificio por donde se expulsa el excremento.

Reciclado: hay un montón de montañas rusas

4.4.2 Errores reciclados por los participantes españoles

Se ha contabilizado un total de 117 errores reciclados por los participantes españoles de 655 errores corregidos por sus compañeros (18%). De los errores léxicos se han reciclado 5 de 72 errores (7%), de 446 errores gramaticales se han reciclado 86 (19%), 8 son los errores discursivos reciclados de 42 (19%), y por último, de 95 errores gráficos se han reciclado 18 (19%).

Observando el reciclado y los tipos de corrección, se notará que la corrección se ha empleado 627 veces y se han reciclado 109 errores (17%). En concreto se han reciclado 5 de 68 errores léxicos corregidos (7%), 80 de 430 errores gramaticales corregidos (19%), 7 de 35 errores discursivos corregidos (20%) y 17 de 94 errores gráficos corregidos (18%). En cuanto al remedio, se ha reciclado un total de 8 de 28 errores corregidos (29%), de los cuales se han reciclado 6 de 16 errores gramaticales corregidos (38%), 1 de 7 errores discursivos corregidos (14%) y 1 de 1 error gráfico corregido (100%). Véase el total de errores reciclados según técnica empleada en la Figura 10.

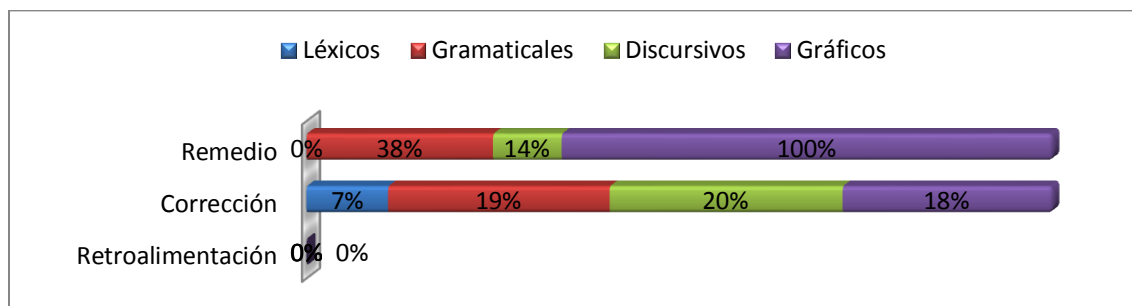


Figura 10. Total de errores reciclados por los participantes españoles clasificados según la técnica de corrección empleada

En la Tabla 12 se presenta la taxonomía de errores reciclados atendiendo a su categorización.

CATEGORÍA DE ERROR	Total errores reciclados	Total errores corregidos
1. ERRORES LÉXICOS		
1.2. Errores de expresión por la interferencia de la L1	3 (14%)	22
1.3. Elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio	2 (5%)	42
TOTAL ERRORES LÉXICOS RECICLADOS	5 (7%)	72
2. ERRORES GRAMATICALES		
2.1. Sintagma nominal		
2.1.1. Determinantes		
2.1.1.1. Determinante sobrante	1 (10%)	10
2.1.1.2. Falta de determinante	7 (23%)	31
2.1.1.3. Elección errónea de un determinante	5 (29%)	17
2.1.1.4. Concordancia determinante-sustantivo	2 (50%)	4
2.1.1.6. Error de partitivo	1 (14%)	7
2.1.1.7.1. Formación de genitivo saxón: falta de apóstrofe	1 (100%)	1
2.1.3. Error en núcleo		
2.1.3.1. Número	7 (30%)	23
2.1.3.2. Categoría	2 (20%)	10
2.1.5. Error de pronombre		
2.1.5.1. Elección errónea de un pronombre	2 (22%)	9
2.2. Sintagma adjetival		
2.2.1. Comparación	1 (33%)	3
2.2.2. Categoría errónea de núcleo	2 (40%)	5
2.3. Sintagma adverbial		
2.3.2. Uso del adjetivo en lugar de adverbio	2 (67%)	3
2.3.3. Uso erróneo de premodificador de adverbio	2 (67%)	3

2.4. Preposiciones		
2.4.1. Elección errónea de una preposición	7 (14%)	50
2.4.4. Preposición omitida	1 (4%)	26
2.5. Sintagma verbal		
2.5.1. Concordancia sujeto/verbo	9 (43%)	21
2.5.1.1. Thereis/there are	4 (67%)	6
2.5.8. Omisión del verbo	1 (14%)	7
2.5.9. Elección errónea del tiempo verbal	9 (24%)	37
2.5.10. Uso erróneo de formas no personales	3 (14%)	21
2.6. Estructura de la oración		
2.6.1.1. Sujeto omitido	5 (22%)	23
2.6.1.2. Objeto omitido	2 (50%)	4
2.6.1.3. Doble sujeto	1 (17%)	6
2.6.2. Pronombre relativo omitido/erróneo	2 (33%)	6
2.6.5. Orden sintáctico	5 (15%)	33
2.6.6. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)	1 (20%)	5
2.8.2. Otras estructuras especiales	1 (25%)	4
TOTAL ERRORES GRAMATICALES RECICLADOS	86 (19%)	446
3. ERRORES DISCURSIVOS		
3.1. Errores de cohesión	2 (8%)	24
3.3. Conector no coherente con contexto	3 (50%)	6
3.4. Puntuación	3 (27%)	11
TOTAL ERRORES DISCURSIVOS RECICLADOS	8 (19%)	42
4. ERRORES GRÁFICOS		
4.1. Mayúsculas	6 (38%)	16
4.2. Alteración de orden de las letras	1 (50%)	2
4.3. Confusión de letras	6 (25%)	24
4.4. Omisión de letras	2 (6%)	33
4.5. Letras sobrantes	3 (19%)	16
TOTAL ERRORES DE GRÁFICOS RECICLADOS	18 (19%)	95
TOTAL ERRORES RECICLADOS	117 (18%)	655

Tabla 12. Taxonomía de errores reciclados por los participantes españoles

En la Tabla 13 se pueden observar el total de errores reciclados clasificados en sus categorías correspondientes junto con la técnica de corrección empleada en cada caso. Como los participantes españoles no utilizaron retroalimentación para corregir los errores de sus compañeros, la tabla contiene solamente las columnas de corrección y remedio.

CATEGORÍA DE ERROR	Corrección	Remedio
1. ERRORES LÉXICOS		
1.2. Errores de expresión por la interferencia de la L1	3 (2,6%)	
1.3. Elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio	2 (1,7%)	
TOTAL ERRORES LÉXICOS RECICLADOS	5 (4,3%)	
2. ERRORES GRAMATICALES		
2.1. Sintagma nominal		
2.1.1. Determinantes		
2.1.1.1. Determinante sobrante		1 (0,9%)
2.1.1.2. Falta de determinante	6 (5,1%)	1 (0,9%)
2.1.1.3. Elección errónea de un determinante	5 (4,3%)	
2.1.1.4. Concordancia determinante-sustantivo	2 (1,7%)	
2.1.1.6. Error de partitivo	1 (0,9%)	
2.1.1.7.1. Formación de genitivo sajón: falta de apóstrofe	1 (0,9%)	
2.1.3. Error en núcleo		
2.1.3.1. Número	6 (5,1%)	1 (0,9%)
2.1.3.2. Categoría	2 (1,7%)	
2.1.5. Error de pronombre		
2.1.5.1. Elección errónea de un pronombre	2 (1,7%)	
2.2. Sintagma adjetival		
2.2.1. Comparación	1 (0,9%)	
2.2.2. Categoría errónea de núcleo	2 (1,7%)	
2.3. Sintagma adverbial		
2.3.2. Uso del adjetivo en lugar de adverbio	2 (1,7%)	
2.3.3. Uso erróneo de premodificador de adverbio	2 (1,7%)	
2.4. Preposiciones		
2.4.1. Elección errónea de una preposición	7 (6%)	
2.4.4. Preposición omitida	1 (0,9%)	
2.5. Sintagma verbal		
2.5.1. Concordancia sujeto/verbo	8 (6,8%)	1 (0,9%)
2.5.1.1. There is/there are	4 (3,4%)	
2.5.8. Omisión del verbo	1 (0,9%)	
2.5.9. Elección errónea del tiempo verbal	9 (7,7%)	
2.5.10. Uso erróneo de formas no personales	3 (2,6%)	
2.6. Estructura de la oración		
2.6.1.1. Sujeto omitido	4 (3,4%)	1 (0,9%)
2.6.1.2. Objeto omitido	2 (1,7%)	
2.6.1.3. Doble sujeto	1 (0,9%)	
2.6.2. Pronombre relativo omitido/erróneo	2 (1,7%)	

2.6.5. Orden sintáctico	4 (3,4%)	1 (0,9%)
2.6.6. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)	1 (0,9%)	
2.8.2. Otras estructuras especiales	1 (0,9%)	
TOTAL ERRORES GRAMATICALES RECICLADOS	80 (68,4%)	6 (5,1%)
3. ERRORES DISCURSIVOS		
3.1. Errores de cohesión	1 (0,9%)	1 (0,9%)
3.3. Conector no coherente con contexto	3 (2,6%)	
3.4. Puntuación	3 (2,6%)	
TOTAL ERRORES DISCURSIVOS RECICLADOS	7 (6%)	1 (0,9%)
4. ERRORES GRÁFICOS		
4.1. Mayúsculas	5 (4,3%)	1 (0,9%)
4.2. Alteración de orden de las letras	1 (0,9%)	
4.3. Confusión de letras	6 (5,1%)	
4.4. Omisión de letras	2 (1,7%)	
4.5. Letras sobrantes	3 (2,6%)	
TOTAL ERRORES DE GRÁFICOS RECICLADOS	18 (15%)	1 (0,9%)
TOTAL ERRORES RECICLADOS	109 (93,2%)	8 (6,8%)

Tabla 13. Errores reciclados por los participantes españoles según la técnica de corrección empleada

En la categoría de errores léxicos, se han contabilizado 5 errores reciclados de 72 (7%) corregidos, de los cuales todos se han reciclado después de recibir corrección. De estos errores reciclados, 3 (14%) de un total de 22 corregidos pertenecen a la subcategoría error de *expresión por interferencia de la L1* y 2 (5%) de un total de 42 corregidos a la subcategoría *elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio*.

De 446 errores gramaticales corregidos se han reciclado 86 (19%). En la subcategoría *sintagma verbal* se ha reciclado el mayor número de errores, 26 de un total de 106 corregidos (25%), subdivididos a su vez en 5 subcategorías: en la subcategoría *concordancia sujeto/verbo* se han reciclado 9 errores de 21 corregidos (43%), 8 tras recibir corrección y 1 tras remedio; de 37 errores corregidos en la subcategoría *elección errónea de un tiempo verbal* se han reciclado 9 (24%); en la subcategoría *there is/there are* se han encontrado 4 errores reciclados de un total de

6 corregidos (67%), en la subcategoría *uso erróneo de formas no personales* encontramos 3 errores reciclados de 21 corregidos (14%) y en la subcategoría *omisión del verbo* encontramos 1 error reciclado de 7 corregidos (14%), todos tras recibir corrección del compañero. En la subcategoría *determinantes* encontramos 17 errores reciclados de 80 corregidos (21%): 7 errores de 31 corregidos (23%) pertenecen a la subcategoría *falta de determinante*, 6 se reciclaron después de recibir corrección y 1 después de remedio; 5 de 17 (29%) errores corregidos pertenecen a la subcategoría *elección errónea de un determinante*, 2 (50%) a la *concordancia determinante/sustantivo*. En tres subcategorías encontramos 1 error reciclado en cada una: *determinante sobrante* de 10 corregidos (10%), *error de partitivo* de 7 corregidos (14%) y *falta de apóstrofe del genitivo sajón* de 1 corregido (100%), todos reciclados tras corrección. En la subcategoría *estructura de la oración* se han contabilizado 16 errores reciclados de 80 corregidos (20%). Encontramos 5 errores reciclados de 33 (15%) corregidos en la subcategoría *orden sintáctico*, 4 tras recibir corrección y 1 tras remedio y el mismo número, 5 errores reciclados de 23 (22%) corregidos, en la subcategoría *sujeto omitido*, 4 tras recibir corrección y 1 tras remedio. En dos subcategorías se hallaron 2 errores reciclados: *pronombre relativo omitido/erróneo* de 6 errores corregidos (33%) y *objeto omitido* de 4 corregidos (50%); por último, en dos subcategorías se ha reciclado 1 error en cada una, *doble sujeto* (de 6 corregidos, 17%) y *elementos sobrantes no incluidos en otros apartados* (de 5 corregidos, 20%), todos corregidos con corrección. En la subcategoría *error en núcleo del sintagma nominal* se han reciclado 9 errores de 38 (24%) corregidos, 7 de 23 corregidos (30%) pertenecen a la subcategoría *número* de los cuales 6 se reciclaron tras recibir corrección y 1 tras remedio y 2 errores reciclados de 10 corregidos (20%), pertenecen a la subcategoría *categoría* y se reciclaron después de recibir corrección del compañero. Asimismo, en la subcategoría *preposiciones* se reciclaron 8 errores de

90 (9%) corregidos, subdivididos de la siguiente manera: en la subcategoría *elección errónea de una preposición* se han reciclado 7 de 50 errores (14%) corregidos, y en *preposición omitida* 1 error de 26 corregidos (4%), todos tras recibir corrección. En la subcategoría *sintagma adverbial* se han reciclado 4 de 11 (36%) errores corregidos, 2 de 3 (67%) corregidos dos subcategorías: *premodificador erróneo* y *uso del adjetivo en lugar de adverbio*, todos tras recibir corrección. Otra subcategoría que debe ser mencionada es *sintagma adjetival* donde se han reciclado 3 errores: 2 de 5 (40%) corregidos en *categoría errónea de núcleo* y 1 de 3 (33%) corregidos en *comparación*, todos tras corrección. También se encontraron 2 errores reciclados de 9 (22%) corregidos en *elección errónea de un pronombre* y 1 error reciclado de 4 corregidos (25%) en *otras estructuras especiales* todos después de la corrección.

En cuanto a los errores discursivos, de 42 errores corregidos se han reciclado 8 (19%), subdivididos en tres subcategorías: en la subcategoría *conector no coherente con el contexto* se han reciclado 3 de 6 errores corregidos (50%) y el mismo número (3) se ha reciclado en la subcategoría *puntuación* de 11 (27%) errores corregidos, todos con la técnica de corrección; igualmente se han reciclado 2 de 24 errores corregidos en la subcategoría *cohesión* (8%) cada uno tras emplear la corrección y el remedio respectivamente.

Como se puede observar en la tabla anterior, de 95 errores gráficos corregidos se han reciclado 18 (19%), subdivididos de la siguiente manera: 6 de 16 corregidos (38%) en la subcategoría *mayúsculas*, 5 de ellos tras recibir corrección y 1 después de recibir remedio. Otros 6 de un total de 24 (25%) errores corregidos se reciclaron en la subcategoría *confusión de letras*, 3 de 16 corregidos (19%) pertenecen a la subcategoría *letras sobrantes*, 2 de 33 (6%) a la subcategoría *omisión de letras* y 1 de 2 corregidos (50%) a la subcategoría *alteración de orden de la letras*, todos corregidos con la técnica de corrección.

A continuación se presentarán muestras de errores reciclados extraídos de los mensajes de la wiki, clasificados en función de la técnica de corrección empleada. Se presentarán el tipo de error, el error en sí, la corrección ofrecida por el compañero y el ejemplo de uso de la estructura correcta. Los ejemplos se transcriben tal y como aparecen en la wiki sin modificar.

Ejemplos de errores reciclados después de recibir corrección del compañero

1. Errores léxicos

Subcategoría de error: Error de expresión por interferencia de la L1

Error: all the days of the year

Corrección: **every day** of the year

Reciclado: I'm going to see him every day

Subcategoría de error: Error de expresión por la interferencia de la L1

Error: I have sixteen years old

Corrección: I **AM** sixteen years old

Reciclado: When I was ten years old

Subcategoría de error: Elección errónea de un adverbio

Error: I **remember too**, how the snakes kill and eat the small mice

Corrección: **remember too**, - i also remember

Reciclado: I hope that he also had found

2. Errores gramaticales

Subcategoría de error: Uso erróneo de formas no personales: infinitivo y sujeto omitido

Error: Also enjoys too much to go out with friends alter work and at weekends, to drink beer and taste "tapas" and also apréciate very much good meals

Corrección: He or she also very much enjoys **going** out with friends after work and during weekends, drink**ing** beer and **eating** "tapas" and also appreciat**ing** good meals very much

Reciclado: I specially enjoy decorating and lighting home with the Christmas tree

Subcategoría de error: Elección errónea de un determinante

Error: my sisters are 16th and 12th years older than me

Corrección: my sisters are **16** and **12** years older than me

Reciclado: When I was 6 years old

Subcategoría de error: Concordancia sujeto/verbo

Error: because they speaks so fast

Corrección: because they **speak** so fast

Reciclado: they have a debt with the banc

Subcategoría de error: Sujeto omitido

Error: In Spain is very typical that everyone has brown eyes

Corrección: In Spain **(it)** is very typical that everyone has brown eyes,

Reciclado: it's the holiday that I much prefer, also because it's winter and I love winter.

Subcategoría de error: Elección errónea de un tiempo verbal

Error: I'll hope you came some day

Corrección: **I hope you come some day**

Reciclado: I hope that one day my life is going smoothly

3. Errores discursivos

Subcategoría de error: Puntuación

Error: its a warm day

Corrección: its (it's) a warm day

Reciclado: it's the holiday that I much prefer

Subcategoría de error: Conector no coherente con el contexto

Error: there are a lot of people that wants to live like a rich person and they haven't the capacity

Corrección: there are a lot of people that want to live like a rich person but they haven't the capacity

Reciclado: In Spain, the people work a lot of hours but we don't produce much

4. Errores gráficos

Subcategoría de error: Mayúsculas

Error: the first thing that i did when i arrived

Corrección: The first thing that **I** did when **I** arrived

Reciclado: These days I've been in the mountains, I went to the Cerdanya

Subcategoría de error: Omisión de letras

Error: because there are a lot of diferences about a boy and a girl

Corrección: because there are a lot of differences between a boy and a girl

Reciclado: I think that the world will look very different in 50 years

Subcategoría de error: Confusión de letras

Error: short sleep alter lunch

Corrección: short sleep after lunch

Reciclado: After that, cut the garlic in small slices

Subcategoría de error: Letras sobrantes

Error: Hi, I haven't got anny other picture of me here

Corrección: Hi, I haven't got anny(any) other picture of me here

Reciclado: A world without discrimination of any tipus

Ejemplos de errores reciclados después de recibir remedio del compañero

1. Errores gramaticales

Subcategoría de error: Orden sintáctico

Error: Also we have old people

Corrección: **We also** have old people*The word order is better read when you say : “We also have”

Reciclado: We also have a lot of art, like Burgos, Leon, Barcelona, Asturias

Subcategoría de error: Determinante sobrante

Error: if you want to be in contact with the nature and personally, I prefer the nature to the city

Corrección: if you want to be in contact with * nature and personally, I prefer *nature to the city*omit article, tu no necessitas

Reciclado: there are a lot of nature and a lot of green places where you can stay in contact with nature

Subcategoría de error: Omisión de sujeto

Error: Maybe I would be a guitar, because Is one of the most important things for me

Corrección: Maybe I would be a guitar, because **it** is one of the most important things for me,

* remember to write "it" when you don't directly refer to an object

Reciclado: I enjoyed a lot the experience and it's really good to practise my english improvement

Subcategoría de error: Falta de determinante

Error: I have been working in adapter school with childrens until February

Corrección: I have (had)* been working in **an adapter school with childrens*** until February *a for words beginning with a consonant eg b,c,f,p but an for words beginning with a vowel (a, e, i, o, u)

Reciclado: an old woman gave us a gift

Subcategoría de error: Error en núcleo: número

Error: I have been working in adapter school with childrens until February

Corrección: I have (had)* been working in **an adapter school with childrens*** until February***1 dog, 2 dogs but 1 child, 2 children (it is irregular - no 's')**

Reciclado: And this is a place of San Fernando de Henares, is a park where a lot of children play.

Subcategoría de error: Concordancia sujeto verbo

Error: The most popular meal in Madrid are "Tapas"

Corrección: The most popular meal in Madrid are (is)* **"Tapas"* meal - singular so you use is eg**

The meal is hot The meals are hot

Reciclado: My favourite holiday is probable "carnival"

2. Errores discursivos

Subcategoría de error: Cohesión

Error: I'm studying English at the afternoon, I would like to learn a lot of English because I love this language and I think that English is very useful and essential.

Corrección: I think that English *(it) is very useful and essential.*The word "English" can be replaced by the pronoun "it" to avoid repeating yourself.

Reciclado: We have to go to Coslada, the next village, but it is very nearby so in a short time we are there

3. Errores gráficos

Subcategoría de error: Mayúsculas

Error: There are a lot of south American specially peruvian and colombians. There are a lot of rumanians and chinese too.

Corrección: There are a lot of South Americans especially Peruvian and Colombians*. There are a lot of Rumanians and Chinese too. In English we use capital letter for names of Countries, People, Languages, Towns etc.

Reciclado: I think I have improve a little my English

En la próxima sección se procederá al análisis de las respuestas a las preguntas de los cuestionarios relacionadas con el uso de wiki.

4.5 Percepciones sobre el uso de la wiki

Para responder a la última pregunta de investigación (¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?) se analizaron cualitativamente las respuestas de los 20 participantes a las preguntas #18-21 del cuestionario posterior al intercambio de los alumnos (véase Apéndice A.3 y A.4) y #17-20 del cuestionario de los profesores (véase Apéndice A.5) cuyos resultados se presentan a continuación.

Como se ha mencionado anteriormente, las preguntas #18-21 del cuestionario posterior al intercambio de los alumnos hacían referencia a la wiki. En primer lugar con la pregunta #18 a los participantes se les pedía valorar el nivel de dificultad en el uso de la wiki en una escala de Likert del 1 a 5, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil de usar. Doce encuestados (60%) valoraron la

wiki con 1 y 2, fácil de usar, 4 (20%) la evaluaron con un 4 y 5, es decir difícil de usar, y 3 (15%) la han valorado con un 3 es decir neutral, ni fácil ni difícil, tal y como se muestra en la Figura 11.

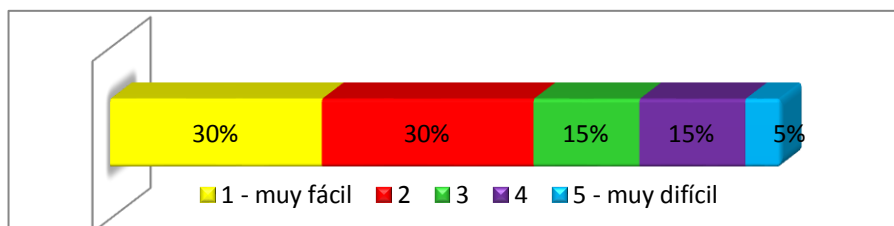


Figura 11. Percepciones de los estudiantes sobre el nivel de dificultad en el uso de la wiki

A continuación, en la preguntas abiertas #19-20 se les pedía que enumerasen las ventajas y desventajas asociadas al uso de la wiki. En las respuestas a la pregunta #19 en la que se les pedía enumerar las ventajas, 6 (30%) participantes señalaron la rapidez, claridad y sencillez de uso de la wiki y otras 6 (30%) destacaron la posibilidad de utilizarla como medio para practicar el idioma y poder relacionarse con otros compañeros a distancia. Como otros aspectos positivos también se menciona el hecho de ser dinámica, que todos los mensajes se ven en el mismo espacio, que al recibir un mensaje a través de la wiki se reciben también por correo electrónico y que era una práctica entretenida fuera de la clase. A la pregunta #20 en la que se pedía a los participantes enumerar las desventajas en el uso de la wiki, la mitad de los cuestionados (10, 50%) respondieron que no había ninguna desventaja. De la otra mitad (10, 50%) que sí apuntaron desventajas, encontramos las siguientes respuestas: 2 personas (10%) mencionaron el hecho de que funcione a través de internet y a veces la conexión a la red falla; el mismo número (2, 10%) destacaron que los datos se pierden si no se guardan los mensajes, a 1 (5%) no le gustó la lentitud de la wiki en algunos casos y a 1 (5%) persona le hubiera gustado que la wiki le notificara cuando el compañero ha escrito una contribución.

En la pregunta abierta #21 se pedía a los estudiantes propuestas o ideas de mejora para futuros intercambios. A esta pregunta han respondido 9 participantes (45%), de los cuales 2 (10%) mencionaron que cada tarea fuera un nuevo archivo en la wiki en vez de estar todo en un solo documento, 1 (5%) ha señalado la introducción de notificaciones al enviarse un mensaje nuevo, otro (5%) ha propuesto mejorar la rapidez de la wiki, y otro (5%) destacó que estaría bien disponer de las letras españolas y acentos como parte del menú *herramientas* en la wiki. Por otro lado, 2 (10%) participantes han propuesto dejar un poco más de margen con las fechas de entrega de trabajos, a otros 2 (10%) les gustaría cambiar los temas de las conversaciones y 1 (5%) ha propuesto el uso de la modalidad "Café" para hablar en un grupo más amplio de participantes.

A su vez, también se pidió a las dos profesoras que ofrecieran su valoración de la wiki respondiendo a las preguntas #17-20 de su cuestionario. En la pregunta #17 se les pedía valorar el nivel de dificultad en el uso de la wiki en una escala de Likert del 1 a 5, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil de usar. Las dos profesoras la han valorado con un 2, como fácil de usar. En la pregunta abierta #18 se les pedía comentar las ventajas de la wiki y han destacado el hecho de que el profesor pueda ver todas las conversaciones y correcciones y la facilidad para incorporar fotos, canciones, videos y mensajes de voz. En la pregunta abierta #19, como desventaja la profesora española ha destacado la facilidad para borrar contenido, bien por accidente bien por falta de respeto. En la pregunta abierta #20 se les pedían sugerencias para la mejora de futuros intercambios a lo que la profesora estadounidense ha destacado que le hubiese gustado disponer de una lista con los nombres de todas las parejas y ha sugerido menos temas o más tiempo, mientras que la profesora española ha indicado que sus conocimientos técnicos son muy básicos por lo que no podía responder a esta pregunta.

4.6 Otros datos de la investigación

Con el fin de contrastar los datos de carácter cuantitativo y cualitativo obtenidos sobre los distintos tipos de errores y su corrección y al mismo tiempo poder aportar otros datos empíricos sobre la aplicación pedagógica de estos intercambios al aula de lengua extranjera, se presentan aquí el resto de las respuestas a las preguntas incluidas en los cuestionarios pre- y post-proyecto de los estudiantes, así como las respuestas al cuestionario de los profesores.

4.6.1 *Cuestionario previo al intercambio*

Antes de empezar el intercambio, a los participantes en el proyecto se les pidió completar un cuestionario⁶⁸ de 20 preguntas, 4 preguntas abiertas y 16 preguntas de elección múltiple, cuyo objetivo principal era analizar sus experiencias previas con la lengua extranjera y sus habilidades con Internet, y conocer sus expectativas relacionadas con el tándem.

Los veinte participantes en este estudio respondieron al cuestionario. De sus respuestas se puede observar que todos menos una persona (95%) llevaban estudiando su L2 más de un año, que más de la mitad (11 personas, 55%) había visitado el país donde se habla la L2 que estudiaban y que la gran mayoría, 16 (80%) no tenían otros modelos de hablante nativo de la lengua extranjera, además de sus profesores.

En cuanto a los puntos fuertes y débiles en la lengua extranjera, 11 participantes (55%), destacaron la destreza de *comprensión lectora* como su punto fuerte y el mismo número (11 de ellos, 55%) eligió la opción *gramática* como punto débil. A la pregunta abierta de indicar el tipo

⁶⁸ Véase el Apéndice A.1 para la versión en español y el A.2 para la versión en inglés

de error que cometían con más frecuencia, los participantes indicaron las siguientes respuestas: tiempos verbales, vocabulario, confundir la gramática española con la inglesa y francesa, acentos, ortografía, traducción literal de su lengua materna y el orden de las palabras. En cuanto a la práctica de la lectura y escritura fuera de la clase, solamente la minoría de los encuestados leía (8, 40%) y escribía (5, 25%) en la lengua extranjera aparte de sus trabajos de clase y cuando lo hacían utilizaban el diccionario en la mayoría de los casos.

Respecto al uso de internet la gran mayoría, 18 de ellos (90%), lo utilizaban a diario y 15 encuestados (75%) lo hacían de 1 a 3 horas al día. El mayor número, 17 (85%), se conectaba para visitar las redes sociales, 11 de ellos (55%) para buscar información, 10 (50%) lo hacían para enviar y recibir correos electrónicos, y finalmente 9 (45%) se conectaban para chatear y trabajar. Ninguno de los participantes del proyecto había usado una wiki con anterioridad.

A continuación se les preguntó si mantenían correspondencia con algún compañero de un país de la lengua extranjera que estaban estudiando. Once encuestados (55%) respondieron que no y de los que respondieron que sí, solamente una chica especificó que tenía una amiga de Argentina con la que mantenía el contacto. Finalmente, la última pregunta del primer cuestionario era abierta y se refería a sus expectativas del intercambio. Muchos participantes (15, 75%) expresaron el deseo de mejorar el idioma, especialmente la competencia escrita, pero también de compartir experiencias y aprender de la otra cultura (5, 25%) y hacer nuevos amigos (7,35%)⁶⁹.

⁶⁹ Para el resumen completo de respuestas al primer cuestionario véase el Apéndice A.6, que se incluye en el CD adjunto

4.6.2 *Cuestionario posterior al intercambio*

El cuestionario posterior al intercambio⁷⁰ constaba de 30 preguntas, 9 abiertas y 21 cerradas, de las cuales para 3 se empleó la escala de Likert y el resto eran de elección múltiple. Con él se pretendía conocer las percepciones de los participantes respecto al proyecto y a la experiencia de aprendizaje. Todos los participantes (20) contestaron este cuestionario.

En la primera pregunta se les pedía su nombre. Las preguntas #2 y 3 eran abiertas y en ellas se preguntaba a los participantes qué es lo que menos y más les había gustado del intercambio respectivamente. A la pregunta #2, 5 personas (25%) no han destacado nada y de las 15 (75%) que contestaron las respuestas más frecuentes eran: no poder dedicarle todo el tiempo que les hubiese gustado; demasiadas tareas seguidas; tareas demasiado largas; no les gustaban algunos temas; no ser capaces de expresarse en la lengua extranjera con fluidez; no les ha gustado su pareja; la pareja no respondía a las tareas a tiempo; que el intercambio tenía que terminar.

A la pregunta #3 han respondido todos los participantes (20, 100%) y han destacado los siguientes aspectos: el poder practicar y mejorar con una persona nativa la lengua extranjera que estaban estudiando en clase; conocer una persona del otro país y aprender sobre su cultura, costumbres y su modo de vida; poder compartir con una persona desconocida diferentes opiniones, ideas, experiencias y puntos de vista; hacer un nuevo amigo y hacer algo diferente en clase.

⁷⁰ Véase el Apéndice A.3 para la versión en español y el A.4 para la versión en inglés

La siguiente pregunta #4 de elección múltiple preguntaba sobre aquellos aspectos que más habían aprendido o mejorado con el intercambio. Dieciséis personas (80%) eligieron la opción *sobre tu compañero y su cultura*, 9 participantes (45%) mencionaron su *gramática*, 8 (40%) el *vocabulario* y la *expresión escrita*, y 5 (25%) la *comprensión de textos escritos*, como puede verse reflejado en la Figura 12.



Figura 12. Aprendido/mejorado durante el intercambio

Las siguientes dos preguntas # 5-6 de elección múltiple se referían a las instrucciones. Dieciséis personas (80%) leyeron las instrucciones antes de empezar, y 4 (20%) no lo hicieron. A 15 (88%) de ellos les parecieron claras. La persona a la que no le parecieron claras no especificó qué aspectos no quedaron claros.

A continuación se les preguntaba sobre los temas a tratar durante el intercambio. En primer lugar, a los participantes se les pedía valorar los temas en una escala de Likert del 1 al 5, siendo 1 poco interesante y 5 muy interesante. Ocho participantes (40%) valoraron los temas con un 4, 4 (20%) los marcaron con un 5, y el mismo número lo han hecho con un 3. Solamente 4 personas (20%) valoraron los temas con un 1 y un 2, lo que se puede ver en la Figura 13.

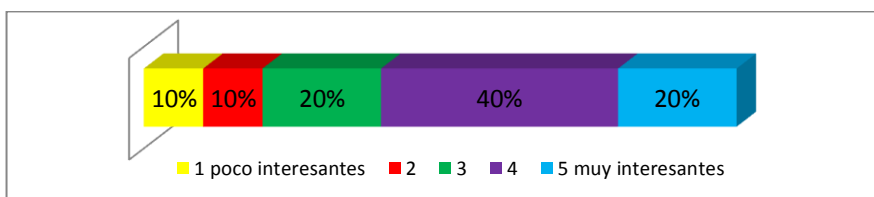


Figura 13. Valoración general de los temas tratados durante el intercambio

Los temas más populares entre los participantes (marcados con un 4 y 5 en la escala de Likert) fueron *Información personal / Presentación*, (16 participantes, 80%) y el *Mensaje de despedida*, (15, 75%) seguidos por los temas *Mi ciudad* y *¿Qué sitios turísticos de tu país recomendarías?* (14, 70%), *Tu fiesta preferida* (13, 65%) y *Si pudieras convertirte en cualquier cosa, ¿qué serías?* (12, 60%). Los temas menos valorados (con un 1 y 2 en la escala de Likert) fueron *La receta de un plato*, (8, 40%) y *Un recuerdo de la infancia* (7, 35%). La valoración de estos temas queda reflejada en la Figura 14.

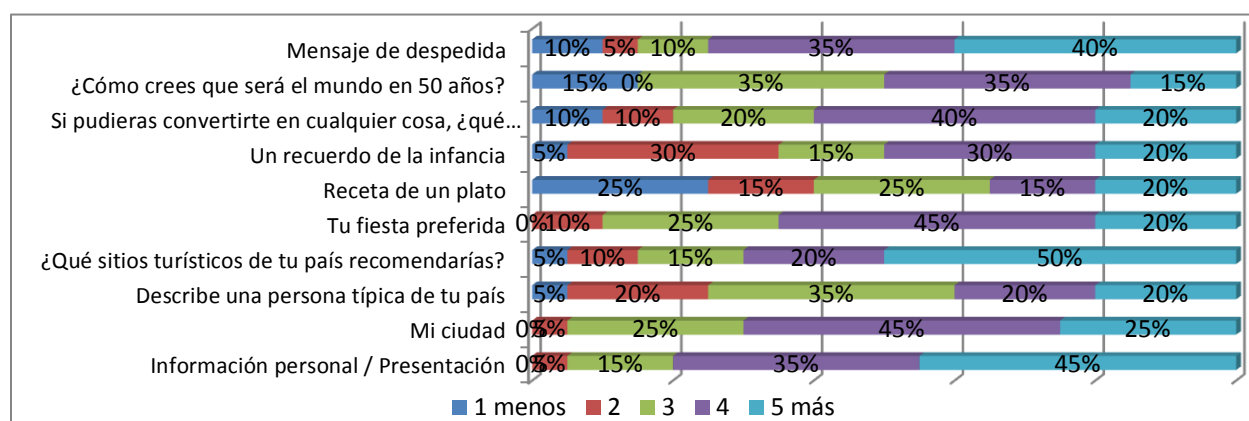


Figura 14. Valoración específica de los temas tratados durante el intercambio

Seguidamente, en la pregunta abierta #9 se les pedía proponer nuevos temas sobre los cuales les gustaría escribir. Algunos (6, 30%) mencionaron temas más personales, como la familia, la casa, los amigos, la vida diaria, la escuela, la vida escolar y planes para el futuro. Incluso hubo una propuesta de no tratar temas, sino escribir una carta sobre lo que les apetezca cada semana. Otros (5, 25%) se decantaron por temas más generales como costumbres, Internet, temas políticos, vacaciones, canciones favoritas, ¿qué odias de la gente cuando vas por la calle?, etc. Finalmente, hubo 2 personas (10%) que propusieron temas más hipotéticos: ¿qué cambiarías de tu país si fueras presidente?, si pudieras ser el protagonista de un libro o la estrella de una

película, ¿qué elegirías y por qué?, si tuvieras la oportunidad de conocer a una persona histórica (viva o muerta), ¿quién sería?.

A continuación, a la pregunta cerrada #10 en la que se les preguntaba si siempre habían seguido el principio de escribir la mitad en español y la otra mitad en inglés 15 participantes (75%) han respondido que sí y 5 (25%) lo han hecho la mayoría de veces. Asimismo, 10 personas (50%) han animado a su compañero para que mantenga el contacto con la frecuencia indicada, 2 (10%) lo han hecho a veces, y 7 (35%) no lo han hecho.

El siguiente bloque de preguntas #12-14 de elección múltiple se refería a la corrección de errores. En primer lugar, a los encuestados se les pedía marcar los errores que con más frecuencia cometían y corregían. Entre las respuestas prevalecían los errores gramaticales, que cometían 16 personas (80%) y corregían 18 (90%), seguidos por los errores ortográficos, cometidos por 9 (45%) y corregidos por 15 (75%), y de expresión que cometían y corregían 8 participantes (40%). Solamente 2 de los encuestados (10%) cometían y corregían errores de estilo, mientras que los errores léxicos los cometía 1 persona (5%) y los corregían 4 (20%), como se muestra en la Figura 15.

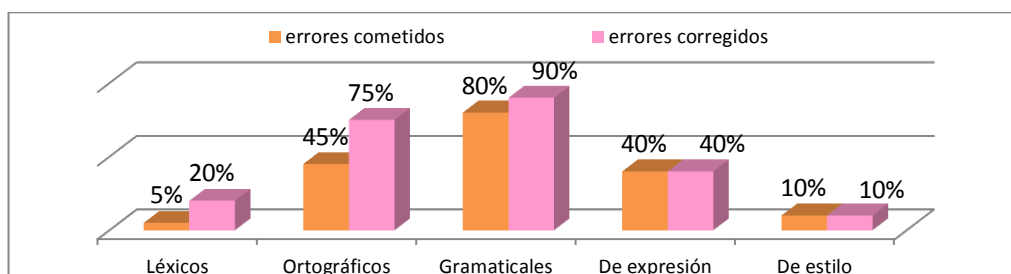


Figura 15. Tipos de errores cometidos y corregidos en opinión de los participantes

A continuación se quería saber de qué manera corregían los errores de sus compañeros. Once encuestados (55%) respondieron que lo hacían añadiendo explicaciones (es decir

empleaban la técnica del remedio), 7 (35%) que lo hacían sin dar ninguna explicación (empleaban la técnica de la corrección) y 5 (25%) marcaba el error sin corregir ni dar explicaciones (empleaban la técnica de la retroalimentación), lo que se puede observar en la Figura 16.

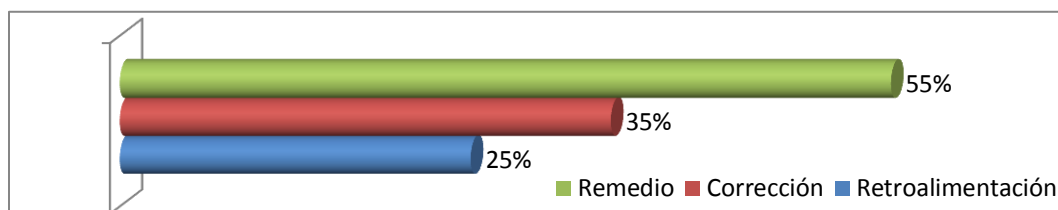


Figura 16. Técnicas de corrección empleadas según los participantes

En las siguientes preguntas cerradas #15-16 se les pedía indicar si han aprendido el vocabulario extraído de los mensajes, a la que una gran mayoría, 18 (90%), han respondido que sí, y si lo han revisado últimamente, lo que han hecho 15 (75%), tal y como queda reflejado en la Figura 17.

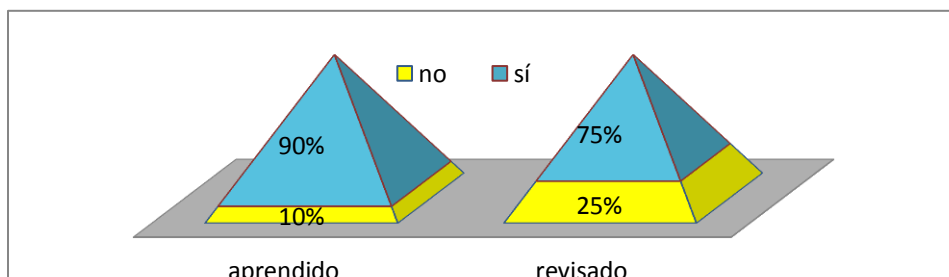


Figura 17. Vocabulario aprendido y revisado durante el intercambio

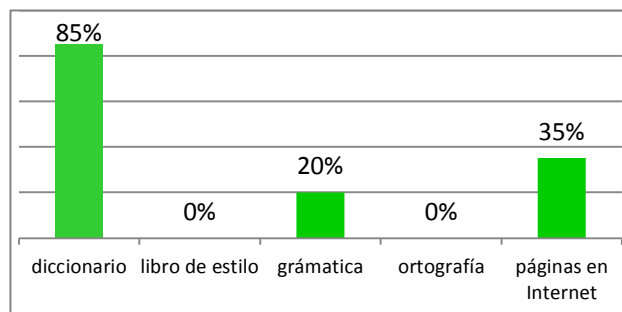


Figura 18. Material adicional empleado por los participantes

La siguiente pregunta #17 de elección múltiple se refería al material adicional utilizado para escribir los mensajes en la wiki. Diecisiete participantes (85%) han usado el diccionario, 7 (35%) páginas de Internet y 4 (20%) han

utilizado la gramática (véase la Figura 18).

El último bloque de preguntas #22-29 que constaba de 8 preguntas cerradas y una pregunta abierta trataba el intercambio en sí. En la pregunta cerrada #22, 19 participantes (95%) han valorado esta experiencia como positiva. La gran mayoría, 16 personas (80%), han expresado en la pregunta #23 de elección múltiple que están satisfechos porque han mejorado la lengua extranjera y 15 (75%) porque han aprendido sobre la cultura del compañero. Siete encuestados (35%) están satisfechos de haber hecho un nuevo amigo. A la pregunta #24 de elección múltiple por qué no están satisfechos han respondido solamente 5 (25%) personas, de las cuales a 4 (20%) los temas no les parecieron adecuados y 1 (5%) no se ha relacionado bien con su compañero (véase Figuras 19 y 20).

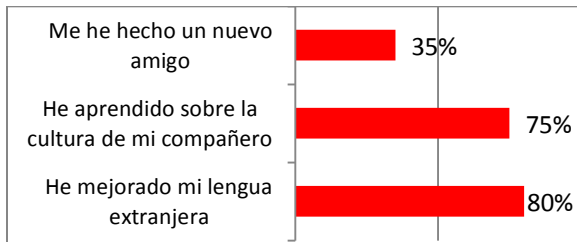


Figura 19. Motivos de satisfacción con el intercambio según los participantes

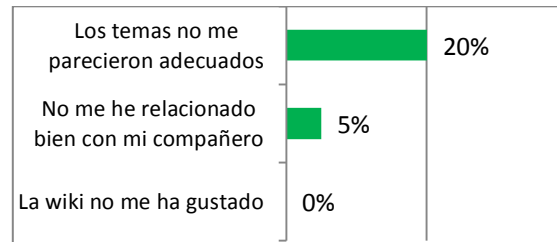


Figura 20. Motivos de insatisfacción con el intercambio según los participantes

A la pregunta #25 de elección múltiple si habían tenido algún problema con el intercambio, 11 participantes (55%) han respondido que sí. Cinco de ellos (25%) tenían problemas para entender a su compañero, y según el mismo número de participantes el compañero tardaba en contestar y no les gustaban los temas propuestos. Tres (15%) tenían un compañero que no contestaba con la frecuencia estipulada y 2 (10%) tenían problemas con la wiki. Estos resultados se pueden apreciar en la Figura 21.

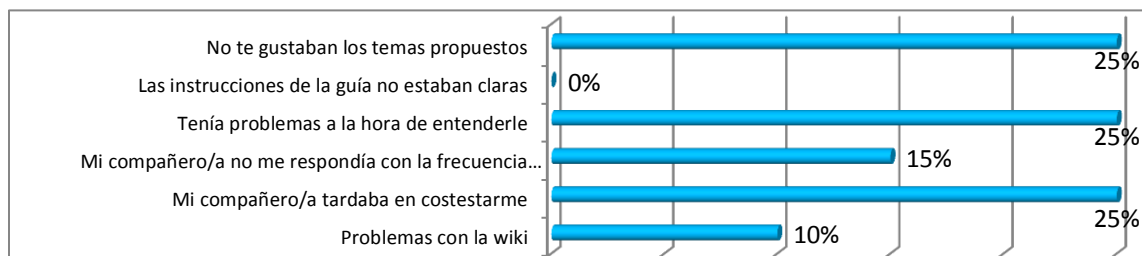


Figura 21. Problemas ocurridos durante el intercambio

A la pregunta cerrada #26 en la que se les preguntaba si se les cumplieron las expectativas que tenían antes de empezar, 14 participantes (70%) han respondido que sí, mientras que 6 (30%) han elegido la opción más o menos, y todos (20, 100%) volverían a participar en un proyecto de este tipo, según las respuestas a la pregunta cerrada #27.

A la pregunta abierta #28 en la que se les preguntaba qué consejos darían a alguien que empezara el proyecto en el futuro y cómo podría aprovechar mejor el intercambio para aprender, nos hemos encontrado con las siguientes respuestas: que se animen y participen abiertamente, que no cueste más que un poco de dedicación y es una forma amena de aprender; que intenten disfrutarlo y divertirse; que aprovechen el compañero que les toque, pues realmente se aprende mucho más si la relación que se establece es cordial y en un tono divertido; que aprendan todo lo posible sobre su compañero, su lenguaje, el país y la cultura; que tengan ganas de aprender; que se abran a su pareja y que no lo tomen como un trabajo extra, sino que aprovechen la experiencia; que se lo tomen en serio y con ganas y que no sigan 100% los temas más difíciles sino que los intenten adoptar a su manera de ser; que respondan a tiempo y el compañero probablemente hará lo mismo; que no se limiten a hablar de sí mismo e interactúen con el otro porque si no al final se hace muy distante. Finalmente, según las respuestas a la pregunta cerrada #29, 11 personas (55%) continuarán en contacto con su compañero en el futuro.

En la última pregunta también abierta (#30) se les pedía algún comentario o sugerencia que quisieran añadir y todos los participantes que respondieron (6, 30%) dieron las gracias por la oportunidad de participar y añadieron que el proyecto fue gratificante y divertido⁷¹.

4.6.3 *Cuestionario a los profesores*

El cuestionario dirigido a las dos profesoras⁷² constaba de 24 preguntas, 17 preguntas abiertas y 7 cerradas (para 2 de ellas se empleó la escala de Likert del 1 al 5 y el resto eran de elección múltiple). En las primeras dos preguntas abiertas se les piden motivos por los cuales están satisfechas o no con el intercambio de sus alumnos. La profesora española ha respondido que está satisfecha porque a través de esta actividad han escrito una redacción en inglés cada semana y que la idea es muy atractiva ya que escribir cuando hay un interlocutor es mucho más estimulante que escribir a un profesor. En cuanto a los motivos por los cuales no está satisfecha ha destacado dos: que el intercambio se ha concentrado en muy poco tiempo, por lo cual les ha tenido que dejar tiempo de sus horas lectivas y que esto a su vez repercutía en que le quedaran pocas clases para la gramática, vocabulario y práctica oral. Por eso piensa que si el intercambio se distribuyese a lo largo de todo el curso, se podría hacer mejor. El segundo motivo es la falta de respuesta en muchas ocasiones por parte de los alumnos estadounidenses, ya que escribir sin recibir respuesta es un poco frustrante para los alumnos y en su opinión, sin respuesta es difícil llevar a cabo un proyecto de este tipo. A su vez, la profesora estadounidense está satisfecha porque sus alumnos estaban muy motivados por poder compartir y aprender expresiones idiomáticas con sus parejas y además porque muchos de los participantes continuarían el

⁷¹ Para el resumen completo de respuestas al segundo cuestionario véase el Apéndice A.7, que se incluye en el CD adjunto

⁷² Véase el Apéndice A.5

intercambio por Facebook. Igualmente ha destacado que los estudiantes con niveles altos podían aprovechar mejor el intercambio que aquellos con niveles inferiores. Por otro lado, ha apuntado que no habían tenido suficiente tiempo de escribir, corregir y contestar y que tenía que dedicar las horas de clase al intercambio porque había alumnos sin internet en casa. Los estudiantes que tenían internet fuera de la clase tuvieron más éxito con el intercambio. Asimismo, en su opinión algunos principiantes tuvieron muchos problemas con vocabulario y temas específicos.

Las siguientes dos preguntas cerradas (#4 y 5) se referían a las instrucciones para el intercambio. La profesora española se aseguró de que todos sus alumnos leyeran las instrucciones antes de empezar, lo que no fue el caso de la profesora estadounidense. Por otro lado, a la profesora estadounidense le parecieron claras, mientras que a la profesora española no le quedó claro dónde debían escribir las tareas los participantes.

Las dos valoraron los temas con un 4 en la escala de Likert (siendo 5 muy interesante) y el único con el que tuvieron algún problema los alumnos estadounidenses según su profesora fue el que trata el lugar donde viven, dado que es un pueblo pequeño y les resultaba difícil escribir 200 palabras sobre este tema.

Las preguntas #8-16, 5 abiertas y 4 de elección múltiple, tratan la integración del proyecto en el aula. Así a la pregunta #8 sobre si el intercambio formaba parte del trabajo escolar, la profesora española ha respondido que sí y la profesora americana que no era el caso todas las semanas. En cuanto a las horas lectivas, la profesora española ha dedicado una hora a la semana al intercambio y la profesora estadounidense dos. A continuación se les preguntaba si el intercambio les ha supuesto un esfuerzo extraordinario. La profesora española ha respondido que le ha resultado difícil el seguimiento de los alumnos y, al no tener respuesta muchos de ellos, ha

tenido que "obligarles" a hacer las tareas como deberes. Por otro lado, el problema de la profesora estadounidense era la falta de internet en casa de muchos alumnos, por lo que ha tenido que reservar ordenadores para los estudiantes durante gran parte del semestre. Al mismo tiempo, los alumnos con nivel inicial no poseían el vocabulario y la gramática necesaria en algunos casos. En cuanto a la revisión de los mensajes de los alumnos, la profesora estadounidense lo hacía un par de veces al mes, mientras que la profesora española lo hacía más a menudo, un par de veces a la semana y de esta manera realizaba el seguimiento a sus alumnos. A la pregunta abierta #12, de qué manera controlaban lo que hacían sus alumnos, la profesora estadounidense respondió que les ofreció a sus alumnos de nivel inicial ejemplos para ayudarles con la redacción de los mensajes, mientras que la profesora española leía más o menos todos los mensajes de sus alumnos. A la pregunta cerrada #13, sobre si sus alumnos han respetado el principio de escribir mitad en español mitad en inglés las dos han respondido que lo han hecho la mayoría de veces. Las dos incluyeron los mensajes escritos en la wiki en la evaluación final del curso. La profesora española ha valorado prioritariamente que escribiesen el mensaje dentro de la fecha, con la idea de motivarles a la hora de escribir, mientras que la profesora estadounidense optó por otorgarles puntos por cada mensaje escrito. Así, cada mensaje recibía un máximo de 10 puntos. Sin embargo, ella misma ha revisado solamente los mensajes relacionados con los primeros 5 temas. La siguiente pregunta #15 trataba sobre los problemas ocurridos durante el intercambio. Por parte española había solamente un problema que conllevó la censura de un mensaje por su contenido, en el que un alumno como receta de un plato escribió sobre cómo hacer una tarta de marihuana. Los alumnos estadounidenses, no obstante, tuvieron más dificultades principalmente con los ordenadores e internet ya que en ocasiones los alumnos no tenían acceso al no disponer de conexión wifi de forma permanente. Igualmente, hubo problemas al principio con los

estudiantes que no podían recordar sus usuarios y contraseñas. Para solventar los problemas surgidos la profesora estadounidense en alguna ocasión pidió ayuda al técnico del colegio, mientras que la profesora española los pudo solucionar sola.

En la pregunta abierta #20 se les pedía valorar el papel del profesor en intercambios de este tipo. La profesora española ha respondido que la importancia del profesor está en que es el profesor el que propone la actividad, mientras que la profesora estadounidense respondió que el papel más importante es el de moderador. En cuanto a qué consejos darían a otro profesor que empezara con un proyecto de este tipo en el futuro, la profesora española le aconsejaría que lo espacie en el tiempo y que se asegure del compromiso del profesor de los alumnos del otro país, mientras que la profesora estadounidense ha destacado que es necesario más tiempo, un semestre como mínimo. A las dos les ha parecido muy útil esta experiencia para sus alumnos ya que han podido ver como escribe una persona nativa y han aprendido mucho sobre su cultura. De hecho, han destacado que las dos repetirían el intercambio con otro grupo de alumnos. Por último, las dos han agradecido a la autora de este trabajo que haya llevado a cabo el seguimiento y resuelto todas las dudas que fueron surgiendo durante el intercambio. Han mencionado que la idea de este intercambio es realmente estupenda y muy provechosa para los alumnos siempre y cuando los dos grupos muestren el mismo grado de implicación⁷³.

Una vez analizados los cuestionarios, se procederá a la discusión de los resultados.

⁷³ Para el resumen completo de respuestas al cuestionario a los profesores véase el Apéndice A.8, que se incluye en el CD adjunto

4.7 Resumen del capítulo

En el capítulo cuatro de este trabajo se presentaron los resultados obtenidos tras los análisis cuantitativo y cualitativo del corpus recogido. En primer lugar se presentó el resultado del recuento de errores corregidos a los participantes angloparlantes y españoles clasificados acorde a las dos taxonomías utilizadas en este proyecto, a fin de responder a la primera pregunta de investigación. En segundo lugar, se expusieron las distintas técnicas de corrección encontradas en el corpus analizado clasificadas según la propuesta de James (1998:236-237), con el recuento del número de veces que se ha empleado cada una y ejemplos de estas técnicas de corrección extraídos de los mensajes de la wiki, para así responder a la segunda pregunta de investigación. A continuación, para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación, presentamos el recuento y clasificación de errores reciclados. Después analizamos la técnica o técnicas de corrección que más favorecían el reciclado de errores, ilustrando el análisis con ejemplos de estructuras recicladas por los participantes, a fin de responder a la cuarta pregunta de investigación. Posteriormente, presentamos el resultado del análisis de las respuestas a los cuestionarios tanto de los participantes como de los profesores involucrados en este proyecto, para dar respuesta a la quinta pregunta de investigación. Por último, analizamos respuestas a otras preguntas de estos cuestionarios a fin de obtener información relevante que nos permita aportar recomendaciones útiles sobre posibles aplicaciones pedagógicas de una wiki en futuros intercambios colaborativos en tándem en el aula de lengua extranjera.

5. Discusión de resultados

5.1 Introducción

En este capítulo se presentará la discusión y análisis de los resultados obtenidos en el presente trabajo. Para facilitar la lectura, recordamos aquí las preguntas de investigación planteadas:

1. ¿Qué tipo de error corrigieron con más frecuencia los estudiantes españoles y angloparlantes en el intercambio?
2. ¿Qué técnicas de corrección fueron empleadas por los participantes en el proyecto?
3. ¿Qué tipo de error se recicló con más frecuencia?
4. ¿Alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores? ¿Hay alguna diferencia o similitud entre los resultados obtenidos en este estudio y los de investigaciones previas?
5. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?

A fin de contestar a estas preguntas, en primer lugar, se discutirá el recuento final de errores corregidos por ambos grupos. En segundo lugar se analizarán las técnicas de corrección empleadas por los participantes de ambos grupos. A continuación se discutirán los errores reciclados por los dos grupos en función de la técnica de corrección empleada y se compararán los resultados con los de estudios previos. Por último, se discutirá si la wiki es una herramienta

adecuada para este tipo de proyectos según las opiniones vertidas por los participantes en los cuestionarios. Este último aspecto también es especialmente relevante para posibles aplicaciones pedagógicas dado que, a fecha de hoy, no se ha encontrado ninguna investigación sobre intercambios en eTándem que la haya utilizado.

5.2 ¿Cuál fue el error que se corrigió con más frecuencia?

Para responder a la primera pregunta de investigación, se llevó a cabo el recuento y la clasificación de errores corregidos por los dos grupos utilizando las taxonomías de Fernández (1997) y del proyecto TREACLE (2010), cuyos totales se presentan en la Tabla 14.

	Total de errores			Léxicos		Gramaticales		Discursivos		Gráficos	
	Total	Media	Desviación estándar	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media
Participantes angloparlantes	988	98,8	45,6	189 (19%)	18,9	689 (70%)	68,9	28 (2,8%)	2,8	82 (8,2%)	8,2
Participantes españoles	655	65,5	23,4	72 (11%)	7,2	446 (68%)	44,6	42 (6,5%)	4,2	95 (14,5%)	9,5

Tabla 14. Recuento total de errores corregidos por los participantes

Los participantes españoles corrigieron un total de 988 errores a sus compañeros, mientras que recibieron un total de 655 correcciones. Esta diferencia se encuentra principalmente en los mensajes de alumnos de secundaria y bachillerato y se debe al hecho de que los participantes estadounidenses corrigieron solamente un porcentaje pequeño de todos los errores cometidos por sus parejas, lo que quizá se deba al tiempo limitado de conexión a internet, según las respuestas de la profesora estadounidense a las preguntas #3 y #7 del cuestionario. Los alumnos españoles redactaron la mayoría de los mensajes durante sus clases siguiendo la

sugerencia de autores como O'Dowd (2004), Vinagre (2010) y Zouru (2008) de que los profesores integren el intercambio eTándem en sus clases, en vez de considerarlo como una actividad que se puede llevar a cabo de forma independiente a lo que acontece en el aula.

Como se puede observar en la Tabla 14, el mayor número de errores corregidos en los dos grupos pertenece a la categoría errores gramaticales: los participantes españoles corrigieron 689 errores a sus compañeros (70% del total de errores corregidos a los participantes angloparlantes) y recibieron 446 correcciones en esta categoría (68% del total de errores corregidos a los participantes españoles). Este dato coincide con las respuestas de los participantes a las preguntas #12 y #13 del cuestionario post-proyecto sobre el tipo de errores que solían cometer y corregir con más frecuencia: 16 encuestados (80%) mencionaron que cometieron errores gramaticales y 18 (90%) que corrigieron errores de este tipo.

En cuanto a los errores léxicos los participantes españoles corrigieron 189 (19%) errores de este tipo a sus compañeros y recibieron 72 (11%) correcciones de los compañeros angloparlantes. En el cuestionario, una persona (5%) respondió que cometía errores léxicos y 4 (20%) que los corregían. Al mismo tiempo 8 participantes (40%) mencionaron que cometían y corregían errores de expresión, los cuales entrarían también en esta categoría.

Respecto a la corrección de errores discursivos, se han contabilizado 28 errores corregidos (2,8%) a los participantes angloparlantes y 42 errores (6,5%) a los participantes españoles. Al mismo tiempo, 2 encuestados (10%) respondieron que cometieron y corrigieron errores de estilo, que también se incluyen en esta categoría.

Por último, un total de 9 participantes (45%) han respondido que cometieron errores gráficos y 15 (75%) que los corrigieron. En el recuento de errores se han encontrado 82 errores

de este tipo (8,2%) corregidos a los participantes angloparlantes y 95 (14,5%) corregidos a los participantes españoles.

A continuación se discutirán con más detalles los errores corregidos por los dos grupos de manera separada.

5.2.1 Correcciones a los participantes angloparlantes

Como hemos mencionado anteriormente, la categoría en la que los participantes angloparlantes han recibido el mayor número de correcciones es la de errores gramaticales. Dentro de esta, la subcategoría donde recibieron más correcciones fue la de *concordancia*, en total 137 (13,8%) correcciones, de las cuales 65 (6,6%) pertenecen a la subcategoría *género*, 29 (2,9%) a las subcategorías *persona*, 26 (2,6%) a la subcategoría *número* y 17 (1,7%) a la subcategoría *género y número*. Estos errores se pueden deber al hecho de que en inglés no existan los géneros de palabras y que en la conjugación de los tiempos verbales, menos la tercera persona de singular del presente simple, no se diferencien las personas. Asimismo los adjetivos carecen de género y número y se trata de errores bastante comunes de personas angloparlantes aprendices de español.

En cuanto a los *verbos*, el número total de los errores corregidos pertenecientes a esta subcategoría es de 128 (12,9%). Se han encontrado 47 (4,7%) casos de elección errónea de un *tiempo verbal*. Este error se puede deber a la dificultad que para los aprendices de habla inglesa presenta el uso de pretérito indefinido y pretérito imperfecto, pero en este estudio no se profundizó en el tiempo verbal que se había utilizado de manera equivocada, simplemente se ha etiquetado el uso erróneo de cualquier tiempo verbal. Además de este error, se ha observado que

el *subjuntivo* se ha omitido o empleado de manera errónea en 26 (2,6%) ocasiones. Esto se puede explicar debido a la inexistencia del modo subjuntivo como tal en inglés, idioma en el que se utilizan los tiempos del pasado para indicar el subjuntivo. En 25 (2,5%) ocasiones se ha utilizado de manera errónea *una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio)*, lo que se puede deber al hecho de que en inglés no existan terminaciones que diferencien la persona en un tiempo verbal, salvo en la tercera persona de singular del presente simple. Además la persona que lleva a cabo la acción se indica con el sujeto, lo que puede llevar a no conjugar el verbo en español. Asimismo, en 12 (1,2%) ocasiones se ha omitido *una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio)*. La explicación para este error puede estar relacionada con la del error anterior. Al no conjugarse los verbos en inglés (i.e. al no tener terminaciones verbales para cada persona), el uso de tiempos verbales en lugar del infinitivo puede deberse al hecho de que los participantes piensen que hay que conjugar todos los verbos en español en todos los contextos. Es interesante mencionar el número bajo de errores en el uso de verbos como *gustar*, con el que los aprendices angloparlantes de inglés suelen tener bastantes dificultades y que, sin embargo, en este proyecto se ha corregido solamente 4 (0,4%) veces. Esto se podría explicar con el hecho de que los participantes angloparlantes tuvieran un buen dominio de estos elementos gramaticales o que los participantes españoles no consideraran pertinente la corrección de este tipo de error al no dificultar la comunicación seriamente.

La siguiente subcategoría con la que tuvieron dificultades los participantes angloparlantes son las *preposiciones*, donde se encontró un total de 112 (11,3%) errores corregidos, de los cuales los más numerosos fueron la *elección errónea de una preposición* (67 casos, 6,8%) y la *omisión de una preposición*, en 38 (3,8%) casos. La clasificación de los errores relativos a las preposiciones en este estudio era de carácter global, es decir no se contabilizó qué preposición en

concreto había sido empleada de manera errónea. La explicación para el elevado número de estos errores se podría encontrar en que el español contiene unos casos específicos no existentes en inglés que requieren el uso de una preposición, como el uso de la preposición ‘a’ con verbos como *gustar* o con objeto directo, además de las dificultades comunes que experimentan los aprendices de ELE para aprender y usar ciertas preposiciones adecuadamente como pueden ser ‘por’ y ‘para’.

Igualmente, se ha observado un número elevado de errores corregidos en la subcategoría *artículos*, 78 (7,9%) en total, de los cuales 44 (4,4%) veces se ha omitido un artículo y 33 (3,3%) veces se ha empleado de manera incorrecta. Los motivos para explicar esos errores se podrían encontrar en las diferencias en el uso del artículo determinado en inglés y español, por lo que la interferencia de la L1 podría ser la causa de un número de errores tan elevado en esta categoría.

En lo que se refiere a los *pronombres*, se ha encontrado un total de 77 (7,8%) errores corregidos en esta subcategoría. El mayor número de errores corregidos se ha debido a la *omisión de un pronombre* en 26 (2,6%) casos, seguidos por el *uso erróneo de un pronombre*, encontrado 15 (1,5%) veces y la *elección errónea de un pronombre* corregido en 14 (1,4%) ocasiones. Estos errores se pueden deber al uso de un pronombre en construcciones no existentes en inglés como aquellas que incluyen verbos tipo *gustar* o ‘*se*’ *impersonal*, o a construcciones que sí existen en inglés pero en las que se utilizan de forma diferente, como aquellas que incluyen *verbos pronominales*. En 14 (1,4%) casos se ha utilizado el *pronombre sujeto de manera excesiva por interferencia de la L1*; en este caso la interferencia proviene del inglés en el que la presencia del pronombre sujeto es obligatorio en una oración, mientras que en español el pronombre sujeto no es necesario ya que va indicado en la terminación del verbo.

A los aprendices angloparlantes les corrigieron 64 (6,5%) errores relativos a la *estructura de la oración*. El elevado número de errores en esta subcategoría es sorprendente, dado que la estructura de la oración española es bastante flexible y permite la variación del orden sintáctico de las palabras sin que afecte al significado. El mayor número de errores corregidos en esta subcategoría, 35 (3,5%), pertenecían a la subcategoría *orden sintáctico* referido principalmente a la colocación del adjetivo antes o después del sustantivo. Se trata de un error común tanto de los angloparlantes aprendices de ELE como de los hispanohablantes aprendices de EFL, dado que en inglés el adjetivo se coloca delante y en español suele ir detrás del sustantivo por regla general. Por otro lado, no se ha encontrado un número elevado de errores de *cacofonía* de las conjunciones ‘y’ y ‘o’, que es un error común de aprendices de ELE incluso en niveles altos y que sin embargo en este proyecto se contabilizó solamente en 5 (0,5%) ocasiones.

Asimismo, se encontraron 22 (2,2%) errores corregidos pertenecientes a la subcategoría *omitir o emplear erróneamente una conjunción en una oración subordinada* y otros 21 (2,1%) se referían al uso erróneo de un *determinante*.

En las subcategorías *adverbios*, *adjetivos* y *números* no se ha contabilizado un número alto de errores corregidos, lo que se podría explicar por el hecho de que los participantes angloparlantes tuvieran un buen dominio de estos elementos gramaticales o que los participantes españoles no consideraran pertinente la corrección de este tipo de error al no dificultar la comunicación seriamente.

En cuanto a la categoría de *errores léxicos*, se ha contabilizado un total de 189 (19%) errores de este tipo corregidos por los participantes españoles. El error más repetido, en 57 (5,8%) ocasiones, es la *elección errónea de un verbo, sustantivo o adjetivo*, lo que se puede

deber al desconocimiento entre matices de palabras con significados similares. En siguiente lugar se han contabilizado 45 (4,5%) casos de un *error de expresión por interferencia de la L1*. Estos errores podrían haber sido corregidos fácilmente por los mismos participantes consultando un diccionario. Además, se han encontrado 27 (2,7%) errores de confusión entre los verbos *ser* y *estar*. En inglés, al igual que en muchas otras lenguas, existe solamente el verbo *to be* para expresar el significado equivalente al de ambos verbos en español, por lo que es un error muy común de aprendices de ELE que se comete con frecuencia incluso en niveles de competencia altos. Algo parecido ocurre con los aprendices de ELE de habla inglesa en cuestiones de *registro*, principalmente en situaciones en las que se deben diferenciar tratos formales e informales, dado que en inglés el pronombre *you* desempeña tanto el papel de *tú* como de *usted*, por lo que no sorprende que se hayan contabilizado 17 (1,7%) errores corregidos de este tipo. Asimismo, se contabilizaron 19 (1,9%) errores de *cambio entre derivados de la misma raíz*, lo que se podría deber al desconocimiento de los significados de palabras con una raíz común. Por último, en 9 (0,9%) situaciones se observaron errores de *construcciones impersonales*, lo que podría considerarse un porcentaje bajo, teniendo en cuenta que en inglés no existen formas impersonales como tales y que este tipo de construcciones se forman con estructuras pasivas, no muy comunes en español.

De 28 (2,8%) errores discursivos corregidos por los participantes españoles el mayor número, 12 (1,2%), se incluían en la subcategoría *cohesión*. En 6 (0,6%) casos se contabilizó un error de *conector erróneo*, se observaron 5 (0,05%) errores de *puntuación* y el mismo número de errores de *coherencia*.

Por último, en la categoría de *errores gráficos*, se han contabilizado 82 (8,2%) errores corregidos, de los cuales muchos fueron simples errores tipográficos, que los participantes

podrían haber evitado revisando sus redacciones, pero como han sido corregidos por los compañeros se contabilizaron como correcciones. Cabe destacar 16 (1,6%) casos de *omisión de tildes* que no existen en inglés y por tanto el teclado en esta lengua carece de estos signos, al igual que en el caso de la letra ñ que se ha omitido en 11 (1,1%) ocasiones. Por otro lado, es interesante mencionar el bajo número de ocasiones en las cuales los participantes angloparlantes han utilizado las mayúsculas de manera incorrecta, solamente 1 vez (0,1%), sobre todo teniendo en cuenta que el uso de las mismas difiere en las dos lenguas, y que su uso en inglés es mucho más frecuente que en español. Sin embargo, es posible que los participantes españoles no consideraran pertinente la corrección de este tipo de error al no dificultar la comunicación.

5.2.2 Correcciones a los participantes españoles

Los participantes españoles también recibieron el mayor número de correcciones en la categoría de *errores gramaticales*, un total de 446 (68%). El mayor número, 106 (16%), se ha contabilizado en la subcategoría *sintagma verbal*, de los cuales 37 (5,6%) se debían a la *elección errónea de un tiempo verbal*. La explicación para esto se podría encontrar en que los hispanohablantes aprendices de inglés a menudo tienen problemas en diferenciar el uso del *past simple* y *present perfect*, aunque esto es solo una conjetura dado que en este trabajo no se han clasificado los errores corregidos según los distintos tiempos verbales. En 21 (3,2%) ocasiones se ha corregido un error de *falta de concordancia entre el sujeto y el verbo*, lo que en este caso se podría deber a la diferencia entre la palabra española ‘gente’ que requiere un verbo en singular y su equivalente inglés ‘people’ que a su vez requiere un verbo en plural o a la omisión de –s en la tercera persona de singular del presente simple, un error muy común de hispanohablantes aprendices de EFL incluso en niveles altos de competencia lingüística. Asimismo, se han

corregido 21 errores (3,2%) relacionados con el *uso erróneo de las formas no personales*, principalmente debidos a la confusión entre el infinitivo y gerundio, que a menudo representa una dificultad para los aprendices de inglés, dado que en inglés, algunos verbos requieren ser seguidos por infinitivo, mientras que otros lo son por gerundio. Igualmente, en esta subcategoría se encuentra el error de omisión de ‘to’ delante de un segundo verbo en las construcciones con dos verbos, una dificultad muy común para los aprendices de EFL.

La segunda categoría en cuanto al número de errores corregidos es la de *preposiciones*, con un total de 90 errores (13,7%). Las preposiciones siempre representan una gran dificultad para aprendices de una lengua extranjera, pero como comentamos anteriormente, no se ha clasificado cada preposición por separado por lo que no podemos aportar una explicación para cada caso, sino que se han contabilizado todas de manera global. En 50 (7,6%) casos se ha elegido erróneamente una preposición y en 26 (4%) ocasiones se ha omitido.

En cuanto a la *estructura de la oración*, se ha encontrado un total de 80 errores corregidos (12%) relacionados con esta subcategoría, de los cuales los más numerosos se debían al *orden sintáctico* con un total de 33 (5%) errores corregidos. Esto se podría deber al hecho de que la estructura de la oración inglesa es menos flexible que la de la española y los adverbios a menudo tienen un lugar fijo en la oración, como es el caso de los adverbios de frecuencia que siempre se colocan delante del verbo a excepción del verbo *to be*. Esta subcategoría también incluye la posición del adjetivo respecto al sustantivo que, como se ha explicado con anterioridad, difiere en las dos lenguas. Los errores corregidos debidos a la *falta de sujeto* se encontraron en 23 ocasiones (3,5%). Dado que en inglés el sujeto es obligatorio a diferencia de en español, este error es bastante común y se encuentra con frecuencia incluso en las redacciones de alumnos con niveles más altos.

La siguiente subcategoría en la que más errores corregidos se encontraron es la de *determinantes*, 80 (12%) en total, subdivididos de la siguiente manera: 31 errores (4,7%) se deben a la *falta de determinante*, 17 (2,6%) a la *elección errónea de un determinante* y 10 (1,5%) a *determinantes sobrantes*. Como comentamos en el caso del grupo angloparlante, el uso del artículo determinado en inglés y español es diferente en muchas situaciones, por lo que los motivos que explicarían estos errores se podrían encontrar en una interferencia de la L1. Igualmente, en inglés es bastante común que un sustantivo desempeñe una función adjetival o modificadora y en ese caso se coloca delante del sustantivo núcleo del sintagma, una estructura que en español no existe y cuyo equivalente sería una construcción con la preposición ‘de’, como por ejemplo ‘bus stop’ → ‘parada de autobús’. Al mismo tiempo, se han contabilizado solamente 8 (1,2%) errores relacionados con el *genitivo sajón*, una estructura inexistente en español. La explicación para esto podría ser que los participantes españoles tenían un buen dominio de esta estructura, o que los participantes angloparlantes no consideraron pertinente la corrección de este tipo de error.

Asimismo se contabilizaron 38 (6%) errores corregidos en la subcategoría *error en núcleo del sintagma nominal*, la mayoría pertenecientes a un *error de número del núcleo* con un total de 23 (3,5%) y 9 errores (1,4%) debidos a la *elección errónea de un pronombre*.

En el resto de las subcategorías (i.e. *oraciones compuestas, premodificadores, sintagma adverbial, sintagma adjetival, números y estructuras especiales*) no se ha contabilizado un número alto de errores corregidos, lo que se podría explicar por el hecho de que los participantes angloparlantes tuvieran un buen dominio de estos elementos gramaticales o que los participantes españoles no consideraron pertinente la corrección de este tipo de error.

En cuanto a los *errores léxicos*, se ha contabilizado un total de 72 errores corregidos (11%) en esta categoría, de los cuales el mayor número pertenece a subcategoría *elección errónea de palabras*, igual que en el caso de sus compañeros angloparlantes, que se ha corregido en 42 (6,4%) ocasiones. La explicación ofrecida para el grupo angloparlante se podría aplicar en este caso también, ya que este tipo de errores se puede deber al desconocimiento de las diferencias entre palabras con significados similares. El resto de los errores contabilizados en esta categoría pertenecen a las subcategorías *error de expresión por interferencia de la L1* y *préstamos*, todos fácilmente corregibles con una búsqueda en el diccionario.

En cuanto a la categoría *errores discursivos*, esta contiene un total de 42 errores corregidos, de los cuales la mayoría (24, 3,7%), son *errores de cohesión*. Este error se debe principalmente a la tendencia de los aprendices españoles de alargar demasiado la oración inglesa, un error bastante común, dado que las oraciones en español son mucho más largas que las oraciones en inglés, por lo que sus compañeros corregían dividiendo una oración en varias. Igualmente se observaron 11 (1,7%) errores corregidos de *puntuación*, y 6 (0,9%) errores debidos al uso de un *conector no coherente con el contexto*.

Por último, de los 95 (14,5%) *errores gráficos* que se corrigieron, todos menos 16 (2,4%) que eran errores en el uso de *mayúsculas*, pertenecen a las diferentes subcategorías que abarcan las faltas de ortografía. Igual que en el caso de participantes angloparlantes, algunos de estos errores eran simples errores tipográficos, que se podían haber evitado revisando el escrito, pero como han sido corregidos por los compañeros se incluyeron entre los errores corregidos. El porcentaje mayor de errores corregidos a los participantes españoles en esta categoría (14,5% frente a 8,2% de los participantes angloparlantes) se podría explicar por la dificultad que la ortografía inglesa (*spelling*) presenta en general a los aprendices de esta lengua, ya que en la

mayoría de las palabras, ortografía y fonética no coinciden y muchos sonidos se pueden escribir de maneras diferentes. El segundo problema que han tenido los participantes españoles es el uso de mayúsculas en inglés, que proviene de las diferencias de uso en las dos lenguas. El uso de las mayúsculas en inglés es mucho más frecuente que en español y se utilizan en contextos en los que en español no son necesarias, como por ejemplo los días de la semana, los meses, las nacionalidades, etc.

5.3 ¿Qué técnicas de corrección fueron empleadas por los participantes en el proyecto?

Para contestar a la segunda pregunta de investigación, se analizaron las técnicas de corrección empleadas por los estudiantes en los mensajes de la wiki y se clasificaron en las tres categorías definidas por James (1998:236-237) como retroalimentación, corrección y remedio.

En este estudio se encontró un total de 988 correcciones realizadas por participantes españoles y 655 realizadas por participantes angloparlantes. La técnica más utilizada fue la corrección que han empleado todos los participantes, el grupo español en 921 casos y el grupo angloparlante en 627 casos. El remedio lo encontramos en 34 casos en los mensajes de 7 participantes angloparlantes y en 28 ocasiones en los mensajes de 5 participantes españoles. Por último, la técnica menos utilizada fue la retroalimentación, empleada 33 veces en las correcciones de 5 participantes españoles y ninguna por los participantes angloparlantes. La técnica de remedio requiere más tiempo y dedicación, lo que explicaría el hecho de encontrarla principalmente en las correcciones de los participantes adultos, en 23 de 34 ocasiones en el caso de participantes españoles y en 18 de 28 en el caso de participantes angloparlantes. Los

participantes adultos hacían el intercambio en su tiempo libre, por lo que mostraron más interés en ayudar a su compañero a entender sus errores, mientras que los estudiantes jóvenes, que lo hacían como parte de su curso escolar, se decantaron principalmente por el uso de la técnica de corrección. A su vez, la técnica de retroalimentación requiere más tiempo de la persona que recibe el mensaje, dado que tiene que identificar y corregir el error por sí misma, lo que podría explicar el número bajo de ocasiones en las que se utilizó.

En la Tabla 15 se presenta el desglose de las técnicas de corrección empleadas por los participantes españoles según la categoría de error corregido.

	Total de errores		Léxicos		Gramaticales		Discursivos		Gráficos	
	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media
Retroalimentación	33	3,3	8 (25%)	0,8	22 (65%)	2,2	1 (3%)	0,1	2 (6%)	0,2
Corrección	921	92,1	168 (18%)	16,8	649 (70%)	64,9	25 (2,8%)	2,5	79 (8,5%)	7,9
Remedio	34	3,4	13 (38%)	1,3	18 (53%)	1,8	2 (6%)	0,2	1 (3%)	0,1

Tabla 15. Desglose de las técnicas de corrección recibidas por los participantes angloparlantes según error corregido

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la media de correcciones recibidas por los participantes angloparlantes es de 92,1 con la técnica de corrección, 3,4 con la técnica de remedio y 3,3 con la técnica de retroalimentación. Se puede observar que con las tres técnicas se corrigieron especialmente los errores gramaticales, seguidos de los errores léxicos. Con las técnicas de retroalimentación y remedio también se corrigió un número pequeño de errores discursivos y gráficos, aunque fundamentalmente se empleó la técnica de corrección.

En la Tabla 16 se presenta el desglose de las técnicas de corrección empleadas por los participantes angloparlantes según la categoría de error corregido.

	Total de errors		Léxicos		Gramaticales		Discursivos		Gráficos	
	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media
Retroalimentación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corrección	627	62,7	68 (11%)	6,8	430 (69%)	43	35 (5%)	3,5	94 (15%)	9,4
Remedio	28	2,8	4 (14%)	0,4	16 (57%)	1,6	7 (25%)	0,7	1 (4%)	0,1

Tabla 16. Desglose de las técnicas de corrección recibidas por los participantes españoles según error corregido

Parecido al grupo angloparlante, el grupo español también recibió el mayor número de correcciones con la técnica de corrección, una media de 62,7 correcciones por estudiante. En el caso de la técnica de remedio, la media es de 2,8. La técnica de corrección se utilizó en primer lugar para corregir los errores gramaticales y en segundo lugar errores gráficos, seguidos por errores léxicos y por último discursivos. En cuanto a la técnica de remedio, el mayor número de errores corregidos con esta técnica fue también de carácter gramatical, seguidos por errores discursivos, mientras que se empleó en menos ocasiones para corregir errores léxicos y gráficos.

Para contrastar estos datos con las percepciones de los participantes, la pregunta #14 del cuestionario posterior al intercambio se refería a la manera en que los participantes corrigieron los errores del compañero. A los encuestados se les ofrecían tres opciones: corregir añadiendo explicaciones, lo que correspondería a la técnica de remedio, corregir sin ninguna explicación, equivalente a la técnica de corrección y marcar el error sin corregir, lo que sería el caso de la retroalimentación. En esta pregunta 11 encuestados (55%) marcaron la primera opción, 7 (35%) lo hicieron con la segunda y 5 (25%) con la tercera, lo cual que no coincide con los datos que ofrecen las tablas anteriores según los cuales 12 (60%) participantes utilizaron remedio, 5 (25%) retroalimentación y todos (20) corrección. Esta diferencia entre las percepciones de los

participantes sobre la manera de corregir los errores de sus compañeros y el tipo de técnica empleada se puede deber al hecho de que, aunque todos los participantes utilizaran la corrección de manera regular en sus mensajes, en el cuestionario eligieron solamente una opción (el remedio o la retroalimentación) aunque lo hubieran utilizado en menos ocasiones.

Al ofrecer remedio a sus compañeros, los comentarios metalingüísticos de los participantes fueron en la mayoría de los casos gramaticalmente correctos. Se ha encontrado un caso en el que una participante española falla al explicar a su compañera el apócope de número (“Veintiuno es como se dice a la hora de numerar, pero cuando quieres indicar tu edad se quita la o del final”) y otro en el que una participante sudafricana en vez de explicar a su compañera el uso de sustantivos en inglés con función adjetival modificadora en las palabras compuestas (competitive examination, public prosecutor), intenta explicarlos como posesivos: “When you talk about the possessive in English, it has a different structure compared to Spanish. You don't need to use "of" which is the equivalent of "de" in Spanish”. En otra ocasión, al utilizar la participante española el sustantivo ‘people’ con el verbo en singular, su compañera en su explicación escribe: “People- singular’ People think, not people thinks but we say, the people are, not the people is”, por lo que se podría considerar que está explicando la relación del sustantivo con el verbo en plural de manera errónea, o que la palabra ‘singular’ representa un lapsus. El mayor número de correcciones con la técnica de remedio se encuentra en la subcategoría *ser-estar*, que los participantes españoles creyeron especialmente problemática y consideraron necesario incluir una explicación para que sus compañeros la entendieran mejor.

Al mismo tiempo, encontramos diferencias entre las explicaciones metalingüísticas ofrecidas por los participantes adultos y universitarios (tanto españoles como sudafricanos) y los participantes de la ESO y bachillerato (tanto españoles como estadounidenses). Las

explicaciones de los participantes adultos y universitarios eran mucho más extensas, con ejemplos y reglas (“El verbo to be en español es mucho más difícil, porque hay dos verbos diferentes: ser y estar, te pondré algunos ejemplos: Él está en su casa (lugar), Él es guapo (apariencia), Él está cansado (en un momento determinado), Él es dulce (de forma general) Si tienes dudas, pregúntame, que esto es bastante complicado”), mientras que las explicaciones de los participantes de la ESO y bachillerato eran mucho más cortas y se limitaban a destacar la causa del error (“soy alta ‘estoy alto’ is not correct in Spanish because we don't use this verb for describe one character”). Las definiciones y ejemplos de las tres técnicas de corrección se encontraban en las directrices del proyecto y, como comentamos con anterioridad, esta diferencia entre los participantes se puede deber al hecho de que los participantes adultos y universitarios hicieron este intercambio en su tiempo libre por lo que contaron con más tiempo y además también tenían una motivación y madurez mayor que pudo reflejarse en una mayor ayuda al compañero. En cambio, los participantes jóvenes hacían el proyecto como parte de la clase, tenían menos tiempo disponible y por este motivo quizá les resultara más fácil utilizar la técnica de corrección para corregir a sus compañeros.

A continuación pasamos a la discusión de los resultados para responder a la tercera pregunta de investigación.

5.4 ¿Qué tipo de error se recicló con más frecuencia?

Para responder a la tercera pregunta de investigación se procedió al recuento y clasificación de los errores reciclados en las correspondientes categorías y subcategorías de las dos taxonomías empleadas en este estudio y los resultados obtenidos indican que el porcentaje de errores reciclados por los dos grupos es parecido. El grupo angloparlante recicló 161 (16%) de un total de 988 errores corregidos, mientras que el grupo español recicló 117 (18%) de un total de 655 errores corregidos. El mayor número de errores reciclados por parte de los dos grupos pertenece a la categoría de errores gramaticales, 113 en el caso de estudiantes angloparlantes (70% del total de errores reciclados por este grupo) y 86 en el caso de estudiantes españoles (73,5% del total de errores reciclados por este grupo). Esto es lógico ya que los errores gramaticales fueron los que más se corrigieron, como se ha mencionado arriba. Respecto a los errores léxicos, se contabilizaron 19 (12%) errores reciclados por los participantes angloparlantes y 5 (4%) por los participantes españoles, mientras que en la categoría de errores gráficos los aprendices angloparlantes reciclaron 26 (16%) errores y los españoles 18 (15,5%). Por último, la categoría que contiene menos errores reciclados es la de errores discursivos, con 3 (2%) errores reciclados por los participantes angloparlantes y 8 (7%) por los aprendices españoles. La Tabla 17 muestra el total de errores reciclados por los participantes según la categoría de error.

	Total reciclado		Léxicos		Gramaticales		Discursivos		Gráficos	
	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media
Participantes angloparlantes	161 (16%)	16,1	19 (12%)	1,9	113 (70%)	11,3	3 (2%)	0,3	26 (16%)	2,6
Participantes españoles	117 (18%)	11,7	5 (4%)	0,5	86 (73,5%)	8,6	8 (7%)	0,8	18 (15,5%)	1,8

Tabla 17. Total de errores reciclados por ambos grupos según categoría

A continuación se comentarán estos totales desglosados por categorías.

5.4.1 *Participantes angloparlantes*

Como se puede observar en la Tabla 17, los estudiantes angloparlantes reciclaron el mayor número de errores en la categoría *errores gramaticales*. La subcategoría que más errores corregidos contiene, *concordancias*, con 137 errores, es al mismo tiempo donde más errores reciclados se han encontrado, 23 (17%), que se subdividen de la siguiente manera: 9 errores reciclados de 26 corregidos (35%) pertenecen a la subcategoría *número*, 7 errores de 29 corregidos (24%), pertenecen a la subcategoría *persona* y 6 errores de 65 corregidos (9%) pertenecen a la subcategoría *género*. Por último, se recicló 1 error en la subcategoría *género* y *número* de 17 corregidos (6%). Como comentamos anteriormente, los adjetivos en la lengua inglesa que complementan el sujeto carecen de género y número y los verbos, menos en la tercera persona de singular de presente, no diferencian las personas gramaticales, por lo que las concordancias presentan una gran dificultad para los angloparlantes aprendices de ELE. Cabe mencionar que a todos los participantes angloparlantes se les han corregido errores de concordancia en varias ocasiones, y que todos menos uno han utilizado la estructura correcta por lo menos en una ocasión en mensajes posteriores tras recibir la corrección de sus compañeros. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores de *concordancia* después de ser corregidos:

Concordancia	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
En género	la gente es muy <u>simpático</u>	Es un lugar para la gente creativa
En número	Americanos son <u>misterioso</u>	Hay un montón de otros lugares que son muy interesantes en los Estados Unidos
En persona	La gente <u>hacen</u> este lugar muy agradable para vivir.	Porque la gente abusa de nuestro mundo hoy

En género y número	Stellenbosch tiene <u>mucho</u> granjas de vinos	tenemos muchas personas diferentes
-----------------------	---	------------------------------------

Tabla 18. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría concordancias

Las *preposiciones* son uno de los aspectos más problemáticos para los aprendices de una lengua extranjera, lo que confirma el hecho de que a todos los participantes de nuestro proyecto se les hayan corregido errores de esta subcategoría. De un total de 112 errores corregidos se han observado 17 (15%) reciclados, 10 de 67 corregidos (15%) pertenecientes a *elección errónea de una preposición* y 7 de 38 corregidos (18%) en la subcategoría *omisión de una preposición*. Cabe mencionar que todos los participantes menos uno han reciclado por lo menos un error de esta subcategoría. A continuación se presentan ejemplos de reciclado de errores de subcategoría *preposiciones*:

Preposiciones	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Elección errónea	Han estado saliendo <u>para</u> once años	Cocina durante unos 10 minutos
Omisión	_América tenemos muchos sitios para visitar.	Yo fue a escuela en Claremont, Nueva Hampshire

Tabla 19. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría preposiciones

En la subcategoría *verbos* se han contabilizado 15 (12%) errores reciclados de un total de 128 corregidos: 4 errores de 12 corregidos (33%) se han reciclado en *omisión de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio* y 4 errores de 25 corregidos (16%) en *uso erróneo de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio*. Como hemos comentado antes, el primer error se podría deber al uso excesivo de verbos conjugados en vez de formas no personales en español, que tres participantes aprendieron a utilizar tras las correcciones de sus compañeros (no volvieron a cometer ese error). En el segundo caso pensamos que la falta de conjugación del verbo puede deberse al uso de la estructura inglesa empleada en español, error

que se ha corregido a 8 de 10 personas y que han reciclado cuatro en una ocasión. Asimismo se han encontrado 3 errores reciclados de 47 corregidos (6%) de elección errónea de un *tiempo verbal*. Los participantes angloparlantes tuvieron especial dificultad con el modo subjuntivo, que en inglés no tiene conjugación ni terminaciones propias. En 16 ocasiones se corrigió un error de *omisión del subjuntivo* que se ha reciclado solamente en 2 (13%) y en 10 se ha utilizado *erróneamente el subjuntivo* y se ha reciclado solamente en 1 caso (10%). Por último, se ha reciclado 1 error de 7 corregidos (14%) de *omisión de verbos copulativos, predicativos (ser, estar) y existenciales (hay)*. A continuación se presentan ejemplos de reciclado de errores en la subcategoría *verbos*:

Verbos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Elección errónea del tiempo verbal	Yo vivo sobre cinco minutos para centro de la ciudad. En mi ciudad <u>tuvimos</u> un tienda, un estación de gasolina, un restaurante de pizza, un biblioteca, un banco, un la oficina de correos, hay dos escuelas y un piscina de pueblo.	En América tenemos muchos sitios para visitar
Uso erróneo del subjuntivo	Me gusta su manera de reflexionar y ¡ <u>hable</u> bien Ingles!	Y usted también, si tiene ganas de venir en Sudafrica.
Omisión del subjuntivo	Espero que mis hijos <u>podrán</u> experimentar el mundo	Espero que esto pase pronto.
Uso erróneo de las formas no personales	Me gusta <u>sacando</u> fotos mucho	Te gusta jugar futbol
Omisión de las formas no personales	Espero <u>a recibió</u> un carte de tu pronto	Espero recibir pronto una respuesta
Omisión de verbos copulativos	tiene mucho historia, cultura, entretenimiento y la <u>gente interesante</u>	La gente es interesante.

Tabla 20. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría verbos

En cuanto a la subcategoría *artículo* se han contabilizado 15 (19%) errores reciclados de 78 corregidos. Se han reciclado 8 errores de 44 corregidos (18%) de *omisión del artículo*, que se podría deber al hecho de que el uso de artículo determinado difiere en las dos lenguas. Este error se ha corregido a todos los participantes angloparlantes en al menos una ocasión y 5 de ellos han utilizado la estructura correcta tras la corrección de su compañero. El *uso erróneo del artículo* es otro error común de los aprendices angloparlantes, relacionado con la explicación anterior, que se han corregido a 9 personas y han conseguido reciclarlo 5 personas en 6 casos de 33 corregidos (17%). Por último, el *uso de la contracción (al y del)* es el error que se ha corregido y reciclado en 1 ocasión. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *artículos*:

Artículos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Uso erróneo	tiene <u>las</u> playas bonitas	Tiene flamencos, delfines y manatíes en el estuario.
Omisión	Fui a unas de__mejores escuelas en Sudáfrica allí	Una de las mejores cosas para comer
Uso de contracción	Quiero ir <u>a el</u> mundo de Disney	pan al estilo italiano

Tabla 21. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría artículos

Otra subcategoría con la que han tenido dificultades todos los participantes es la de la *estructura de la oración*, con 64 errores corregidos. Tras las correcciones de sus compañeros, 6 participantes reciclaron 11 errores (17%), subdivididos de la siguiente manera: 9 de 35 errores corregidos (26%) se reciclaron en la subcategoría *orden sintáctico*, 1 error de 5 corregidos (20%) se recicló en la subcategoría *oraciones negativas* y 1 error de 13 corregidos (8%) se recicló en *elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)*. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores la subcategoría *estructura de la oración*:

Estructura de la oración	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Orden sintáctico	muchas gente de <u>nacionalidades diferentes</u>	gente de otros países que tienen diferentes percepciones
Elementos sobrantes	hay <u>es</u> muchos lugares	hay un montón de niños forzado
Oraciones negativas	No hay <u>cualquier cosa</u> emocionante aquí.	Yo no extraño nada

Tabla 22. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría estructura de la oración

Un porcentaje alto de errores reciclados se ha recogido en la subcategoría *relaciones entre oraciones* donde se han reciclado 14 errores de 36 (39%) errores corregidos, 12 de 22 corregidos (55%) pertenecientes a la subcategoría *omisión de una conjunción o conjunción sobrante en una subordinada* y 2 errores de 9 corregidos (22%) pertenecientes a la subcategoría *omisión de un enlace o una conjunción*. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *relaciones entre oraciones*:

Relaciones entre oraciones	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Omisión de una conjunción	Pienso__mi pueblo es un poco más grande que tu	Pienso que habrá menos animales
Omisión de un enlace	En el centro hay una biblioteca, una tienda, un parque	hay un montón de montañas rusas y juegos acuáticos

Tabla 23. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría relaciones entre oraciones

En cuanto a los *pronombres*, se han reciclado 7 errores en esta subcategoría de 77 corregidos (9%). La subcategoría *uso excesivo del pronombre sujeto por interferencia de la L1* es especialmente problemática para los aprendices angloparlantes acostumbrados a la obligatoriedad de sujeto de la estructura inglesa, lo que confirma el hecho de que de 14 errores corregidos solamente se haya reciclado 1 (7%). En la subcategoría *uso erróneo de pronombre* se han reciclado 3 errores de 14 corregidos (21%) y otros 3 de 26 corregidos (12%) se han reciclado

en la subcategoría *omisión de un pronombre*. Estos errores se pueden deber a construcciones no existentes en inglés, como verbos tipo gustar o “se” impersonal, por lo que suelen representar una dificultad para los aprendices angloparlantes de ELE. A continuación se presentan ejemplos de reciclado de errores en la subcategoría *pronombres*:

Pronombres	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Uso erróneo	No me gusta el frío, <u>yo</u> encanta el calor	Me encanta ir de compras
Omisión	Podría controlar todo_que deseo	Le deseo todo lo mejor en su vida
Uso excesivo del pronombre sujeto	En este día <u>nosotros</u> comemos hamburguesas y los perros calientes.	Vamos a la playa

Tabla 24. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría pronombres

Una de las subcategorías con la que los aprendices angloparlantes no tuvieron muchas dificultades es la de *adverbios*, ya que de un total de 19 errores corregidos se han reciclado 5 (26%), 3 errores reciclados de 8 corregidos (38%) pertenecen a la subcategoría *uso erróneo de adverbios* y 2 errores reciclados de 10 corregidos (20%) pertenecen a la subcategoría *adjetivo en lugar de adverbio*, donde pertenecerían *muy/mucho, bien/bueno*, construcciones especialmente problemáticas para los aprendices de ELE. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *adverbios*:

Adverbios	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Uso erróneo	una persona típica de Sudáfrica se gusta hacer las barbacoas (<u>allí</u> llamamos las barbacoas los "braais")	Hay las cordilleras en casi todas las provincias aquí
Adjetivo en lugar de adverbio	la universidad es <u>mucho</u> caro.	su lengua es muy bonita.

Tabla 25. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la subcategoría adverbios

Otras subcategorías que deben ser mencionadas son el *uso erróneo de un determinante*, donde se han reciclado 4 de 21 errores corregidos (19%) y *paradigmas (verbos)* con 2 errores reciclados de 6 corregidos (33%).

En la categoría de errores léxicos se han reciclado 19 errores de un total de 189 corregidos (10%), todos en la subcategoría *significado*, con la que los aprendices angloparlantes han tenido más dificultades, como puede verse en el alto número de errores. La subcategoría *ser-estar* es especialmente problemática para todos los aprendices de ELE, debido a la peculiaridad del español que posee dos verbos para expresar lo que otras lenguas se expresarían con uno solo, en el caso de inglés el verbo *to be*. Los aprendices angloparlantes han conseguido reciclar 6 de 27 errores corregidos (22%) en esta subcategoría. Igualmente se han reciclado 5 errores de 45 corregidos (11%) en la subcategoría *error de expresión por interferencia de la L1*, cuya naturaleza no es demasiado problemática y podrían haber sido subsanados por los mismos aprendices si hubieran consultado el diccionario. En la subcategoría *elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio* se han recogido 3 errores reciclados de 57 corregidos (5%). Este error se podría deber a la dificultad en diferenciar los matices de palabras con significados similares y que al recibir las correcciones de los compañeros no se les haya ofrecido el contexto para emplear la palabra de forma adecuada. Otra explicación puede ser que los aprendices angloparlantes hayan hecho caso omiso de las correcciones. Por otro lado, con la subcategoría *construcciones impersonales*, que en inglés no existen como tales y que se forman con estructuras pasivas no muy comunes en español, los aprendices angloparlantes no tuvieron muchas dificultades, dado que se contabilizaron solamente 9 errores corregidos de este tipo de los cuales se han reciclado 2 (22%). Asimismo, se han registrado solamente 2 errores reciclados de 19 corregidos (11%) en la subcategoría *cambios entre derivados de la misma raíz*. Por último,

la subcategoría *registro* ha resultado especialmente problemática para los aprendices angloparlantes, dado que de 17 errores corregidos de este tipo, se ha reciclado solamente 1 (6%). A pesar de las correcciones de sus compañeros, los participantes angloparlantes que cometieron este error y trataron a sus parejas de manera formal, utilizando siempre *usted*. A continuación se presentan ejemplos de reciclado de errores en la subcategoría *significado*:

Léxicos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Cambios entre derivados de la misma raíz	Hay también <u>numerados</u> mercados	Tenemos numerosas reservas de caza
Registro (usted/tú)	<u>Trabaja</u> muy duro	Si caminas por la calle, oirás muchas lenguas diferente porque hay muchos turistas
Ser-estar	Era muy bien	la comida estaba deliciosa
Construcciones impersonales	<u>Están</u> muchos lugares de mi país que están interesante.	hay un limite a el numero de niños una persona pueda tener
Elección errónea del verbo	Espero <u>visitar</u> allí un día muy pronto.	No viaje a California, pero deseo ir un día
Error de expresión por la interferencia de la L1	me gusta mucho esta fiesta porque bailamos, cantamos, bebemos, celebramos, comemos, <u>encontramos</u> las nuevas personas	¡Encantada de conocerle!

Tabla 26. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la categoría errores léxicos

En la categoría errores gráficos, se han contabilizado 82 errores corregidos, de los cuales se han reciclado 26 (32%). Cabe destacar que muchos de los errores gráficos eran simples faltas de ortografía, por lo que la mitad de los errores reciclados los encontramos en las subcategorías *confusión de letras* (8 errores reciclados de 27 corregidos (30%)), *letras sobrantes* (4 reciclados de 12 corregidos (33%)) y *omisión de letras* con 1 error reciclado de 6 corregidos (17%). Probablemente algunos de estos errores sean simples errores tipográficos, que se podían haber evitado revisando el escrito, pero al haber sido corregidos por los compañeros se contabilizaron

como correcciones y por tanto como errores reciclados cuando se emplearon de manera correcta. El uso de la letra ñ se ha reciclado en 6 ocasiones de 11 errores corregidos (55%) y la *omisión de tildes* en 5 de 16 casos (31%), unos porcentajes bastante altos teniendo en cuenta que ninguno de los dos existe en inglés y que el teclado en esta lengua carece de ellos. Por último, se ha reciclado 1 error de 1 corregido (100%) en la subcategoría *mayúsculas* y 1 de 4 corregidos (25%) en *confusión de grafemas para el mismo fonema*. A continuación se presentan ejemplos de reciclado de errores en la categoría *errores gráficos*:

Gráficos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Omisión de tildes	<u>Tambien</u> nosotros tenemos	También me gusta decorar el árbol
Confusión de letras	Estoy de acuerdo contigo en que es una pregunta <u>deficil</u>	También creo que nos enfrentamos a un futuro difícil.
Omisión de letras	Todo en la Ciudad del Cabo es muy bonito y <u>interesant</u>	Sudafricanas son muy muy amables y interesantes.
Letras sobrantes	Nos llamamos la nación del arco iris porque hay <u>mcuchas</u> culturas y razas	Tiene muchos turistas
Confusión de grafemas para el mismo fonema	El tiempo en <u>Suidafrika</u> es casi siempre soleado y cálido	Sudáfrica es famosa por viajar
Ñ	En 50 <u>anos</u> pienso	Aprendí mucho sobre la idioma Español y la cultura española
Mayúsculas	Me llamo Camille. <u>tengo</u> veintiuno años.	Ellos conducen sus coches muy rápido. Sus coches tienen vidrios polarizados.

Tabla 27. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la categoría errores gráficos

La última categoría es la de errores discursivos, donde se han encontrado 3 errores reciclados de un total de 28 corregidos (11%), 2 reciclados de 6 corregidos (33%) pertenecientes a la subcategoría *conectores* y 1 error reciclado de 5 corregidos (20%) se encuentra en la subcategoría *cohesión*.

Discursivos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Cohesión	Mi mejor vacacion cuando <u>fueron</u> a Mozambique en el año pasado.	Como ya le he dicho, tenemos una gran población de India en Durban
Conectores	Es un muy pequeno ciudad <u>entonces</u> cada una es buisiness de todo el mundo	Tengo muchos amigos aquí por lo que es más fácil encontrar cosas que hacer

Tabla 28. Ejemplos de errores reciclados por participantes angloparlantes en la categoría errores discursivos

5.4.2 Participantes españoles

Parecido al grupo angloparlante, el mayor número de errores reciclados por los participantes españoles se ha recogido en la categoría de errores gramaticales, 86 de un total de 446 corregidos (19%).

La subcategoría *sintagma verbal* recoge 26 errores reciclados de un total de 106 errores corregidos (25%), de los cuales 9 de 21 corregidos (43%) pertenecen a la subcategoría *concordancia sujeto/verbo*, un error común entre los aprendices españoles de inglés principalmente debido a la diferencia en número de las palabras ‘gente’ y ‘people’. Este error lo han corregido a 7 estudiantes y 5 lo han reciclado por lo menos en 1 ocasión. Otra subcategoría en la que se han contabilizado 9 errores reciclados de 37 (24%) corregidos es la de *elección errónea de un tiempo verbal*, error que se ha corregido a todos los participantes españoles por lo menos en una ocasión y que han conseguido reciclar 8 tras las correcciones de sus compañeros. Ya se ha explicado anteriormente que en este trabajo se ha hecho una recopilación global de errores corregidos y reciclados relacionados con todos los tiempos verbales, sin diferenciar ninguno en particular. Un alto porcentaje de reciclado (67%), se ha encontrado en la subcategoría *there is/there are*, error que suelen cometer los aprendices españoles de inglés dado que su equivalente español *hay* existe solamente en singular, por lo que a menudo utilizan *there is* con

un sujeto en plural. Este error se ha reciclado en 4 ocasiones de 6 en que se ha corregido. Otro error común de los aprendices españoles de EFL es el *uso erróneo de formas no personales* que se debe principalmente al uso no gramatical del infinitivo y gerundio, del cual se han reciclado 3 de 21 errores corregidos (14%). Por último, se ha reciclado un error en la subcategoría *omisión del verbo* de 7 corregidos (14%). A continuación se presentan ejemplos de reciclado de errores en la subcategoría *sintagma verbal*:

Sintagma verbal	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Concordancia sujeto/verbo	i would tell you that <u>people is</u> the same	There are people who are ashamed
There is/there are	there <u>is</u> a lot of people	there are many people who don't like it
Omisión del verbo	But the thing I really <u>would</u> is to travel abroad.	I would like that the world will be like many years ago
Elección errónea de un tiempo verbal	this time I <u>talk</u> about my fantastic city	Today I will talk about my favorite holiday
Uso erróneo de formas no personales	Also enjoys too much <u>to go</u> out with friends	I specially enjoy decorating and lighting home

Tabla 29. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría sintagma verbal

La siguiente subcategoría en cuanto al número de errores reciclados es la de *determinantes*, con un total 17 errores reciclados de 80 corregidos (21%). Como ya hemos comentado, los determinantes en inglés pueden resultar problemáticos a los aprendices españoles, dadas las diferencias en el uso del artículo determinado en las dos lenguas o el uso de sustantivos con función adjetival en inglés. El mayor número de errores reciclados se ha recogido en la subcategoría *falta de determinante*, 7 de 31 errores corregidos (23%), 5 errores reciclados de 17 corregidos (29%) pertenecen a *elección errónea de un determinante*, 2 errores reciclados de 4 corregidos (50%) a la *concordancia determinante/sustantivo* y en tres subcategorías encontramos 1 error reciclado en cada una: 1 *determinante sobrante* de 10

corregidos (10%), 1 *error de partitivo* de 7 corregidos (14%) y 1 *falta de apóstrofe del genitivo sajón* de 1 corregido (100%). A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *determinantes*:

Determinantes	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Determinante sobrante	if you want to be in contact with <u>the</u> nature and personally, I prefer <u>the</u> nature to the city	there are a lot of nature and a lot of green places where you can stay in contact with nature
Falta de determinante	In__ ocean the fish swim calmly	I imagine that in the world in 50 years
Elección errónea	I was studying French four years in <u>other</u> school	Another beautiful place is The Columbus Monument
Concordancia Determinante/sustantivo	In the Warner Bross Park there are <u>too much</u> attractions	we won't have too many woods and forests
Error de partitivo	Our beaches are one__ the best	There were three girls who had powers, and each were one of them.
Falta de apóstrofe del genitivo sajón	Here, I live with my mother and nearly to my <u>grandfathers</u>	we played in a friend's house

Tabla 30. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría determinantes

En la subcategoría *estructura de la oración* encontramos 16 errores reciclados de un total de 80 corregidos (20%). La estructura más problemática de esta subcategoría para los participantes españoles era la de *sujeto omitido*, error encontrado en correcciones hechas a 9 de 10 participantes, dada la obligatoriedad del sujeto en la oración inglesa, a diferencia de la española. Este error se recicló en 5 ocasiones de 23 corregidos (22%). La subcategoría *orden sintáctico* también en muchos casos representa una dificultad para los participantes españoles, teniendo en cuenta la mayor inflexibilidad de la oración inglesa al igual que la posición del adjetivo respecto a la del sustantivo. Esto queda reflejado en el hecho de que lo encontramos en correcciones hechas a todos los participantes y de este error se han conseguido reciclar 5 de 33 errores corregidos (15%). Dos subcategorías recogen 2 errores reciclados en cada una, el

pronombre relativo omitido/erróneo contiene 2 reciclados de 6 corregidos (33%) y el *objeto omitido* 2 reciclados de 4 corregidos (50%). Igualmente se ha encontrado 1 error reciclado en dos subcategorías: *doble sujeto* abarca 1 error reciclado de 6 corregidos (17%) y *elementos sobrantes no incluidos en otros apartados* 1 error reciclado de 5 corregidos (20%). A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *estructura de la oración*:

Estructura de la oración	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Sujeto omitido	In Spain__is very typical that everyone has brown eyes	I'm not sure if it is a bad or a good
Objeto omitido	I enjoy the life, being myself and i wouldn't trade__ for anything	I have seen a lot of photographs of New Hamshire and I really love it
Doble sujeto	The book's present <u>it's</u> less common than the rose.	The best paella of Spain is that of Valencia
Pronombre relativo omitido	I went to the Cerdanya is a group of villages	This dish is customarily eaten on the seafront of promenade, which is full of restaurants
Orden sintáctico	you'll enjoy <u>so much the trip</u>	because I like it so much
Elementos sobrantes no incluidos en otros apartados	a morsel food with every drink, and each <u>each</u> one in a different bar	Learning from each other

Tabla 31. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría estructura de la oración

Asimismo, se han recogido 9 errores reciclados de 38 corregidos (24%) en la subcategoría *error en núcleo del sintagma nominal*. El mayor número, 7 de 23 correcciones (30%), pertenece a la subcategoría *número*, que se podría explicar con las diferencias que existen en algunas estructuras equivalentes en las dos lenguas, como por ejemplo ‘por las noches’ y ‘at night’. Igualmente, en esta subcategoría entrarían los plurales irregulares, que representan un error común de aprendices de EFL. Este error se encuentra en las correcciones a todos los participantes y 7 de ellos los han reciclado. En 10 ocasiones se ha corregido un error de

categoría de núcleo que se ha conseguido reciclar en 2 (20%) ocasiones. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *error en núcleo de sintagma nominal*:

núcleo del sintagma nominal	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Número	there are many types of <u>persons</u>	There are people who are ashamed
Categoría de núcleo	I love dressing up with my friends to have a really good time, with the music and the <u>dance</u>	I believe that he has a great life: sleeping, eating and playing all the time

Tabla 32. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría núcleo del sintagma nominal

Una de las mayores dificultades para todos los aprendices de una lengua extranjera son las preposiciones, lo que puede observarse en el hecho de que los participantes españoles hayan reciclado solamente 8 errores de 86 (9%) errores corregidos. El mayor número de errores reciclados pertenece a la subcategoría *elección errónea de una preposición*, en concreto 7 de 50 (14%) corregidos, corrección que han recibido todos los participantes y han reciclado 4 de ellos. Como se ha explicado en el caso del grupo angloparlante, se han contabilizado todas las preposiciones de manera global. En la subcategoría, *preposición omitida* se ha reciclado 1 error de 26 corregidos (4%). A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *preposiciones*:

Preposiciones	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Elección errónea	<u>In</u> the beach	Then we go party at the beach
Omisión	I am very happy to write__ you again!	Now I have to write to you about

Tabla 33. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría preposiciones

Una de las categorías con la cual los participantes españoles no parecen haber tenido muchas dificultades (o al menos no se ha recogido un número elevado de errores corregidos) es

la de *adverbios*, en la que se han reciclado 4 de 11 errores corregidos (36%). En las subcategoría *premodificador erróneo y uso del adverbio en lugar de adjetivo* se han reciclado 2 de 3 (67%) errores corregidos en cada una. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *sintagma adverbial*:

Adverbios	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Uso del adverbio en lugar de adjetivo	Spain Is a country that sometimes doesn't work in a <u>well</u> direction	I remember that I had a good relationship
Premodificador erróneo	Generally is a football fan and a TV adict. Also enjoys <u>too much</u> to go out with friends alter work and at weekends, to drink beer and taste “tapas” and also apréciate very much good meals.	I enjoyed it very much

Tabla 34. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría adverbios

La siguiente subcategoría en la cual se han reciclado 3 errores de 8 corregidos (38%) es la de *sintagma adjetival*, 2 errores reciclados de 5 corregidos (40%) en *categoría errónea de núcleo* y 1 de 3 corregidos (33%) en *comparación*. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *sintagma adjetival*:

Sintagma adjetival	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Comparación	I am sixteen years old, and I'm <u>the second most younger</u> one in my class	if the world ends we are not the best living beings in the universe
Categoría errónea de núcleo	there are a lot a people <u>disguise</u> as really strange things.	Add the salt and the dye used in food

Tabla 35. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la subcategoría sintagma adjetival

Otras subcategorías que deben ser mencionadas son la *elección errónea de un pronombre* donde se han reciclado 2 de 9 errores corregidos (22%), y *otras estructuras especiales* con 1 error reciclado de 4 corregidos (25%).

En cuanto a los errores gráficos, se han reciclado 18 de un total de 95 corregidos (19%). Los participantes españoles han tenido la mayor dificultad con la ortografía inglesa (*spelling*), dado que 9 de 10 participantes recibieron correcciones de este tipo y la mayoría de los errores reciclados (12) pertenecen a estas subcategorías, subdivididos de la siguiente manera: se han reciclado 6 errores de un total de 24 corregidos (25%) en la subcategoría *confusión de letras*, 3 de 16 corregidos (19%) en la subcategoría *letras sobrantes*, 2 de 33 corregidos (6%) en la subcategoría *omisión de letras* y 1 de 2 corregidos (50%) en la subcategoría *alteración del orden de la letras*. Al igual que se ha comentado anteriormente para el grupo angloparlante, es posible que algunos de estos errores sean meros errores tipográficos, que se podrían haber evitado revisando el escrito; sin embargo, al haber sido corregidos por los compañeros se han contabilizado como correcciones y como errores reciclados. Por otro lado, se han reciclado 6 de 16 errores corregidos (38%) en la categoría *mayúsculas*, problemáticas para 6 aprendices españoles dadas las diferencias en el uso de las mismas en las dos lenguas. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *errores gráficos*:

Gráficos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Mayúsculas	first thing that <u>i</u> did when <u>i</u> arrived	These days I've been in the mountains
Alteración del orden de la letras	you can see a <u>majoirty</u> that follows this profile	and the majority of people don't have a good salary
Confusión de letras	In Madrid <u>thare</u> are a lot of cultures	There are a lot of thing to visit in Madrid.
Omisión de letras	all the days of the year <u>yo'll</u> find people	You can put Nutella
Letras sobrantes	<u>Englishh</u>	I think I have improve a little my English

Tabla 36. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la categoría errores gráficos

En la categoría de *errores discursivos*, se han contabilizado 8 errores reciclados de 42 corregidos (19%). En la subcategoría *conector no coherente con el contexto*, se han reciclado 3

de 6 errores corregidos (50%), el mismo número de errores, 3 de 11 corregidos (27%), se ha reciclado en la subcategoría *puntuación* y 2 errores de 24 errores corregidos (8%) se han reciclado en la subcategoría *cohesión*. A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *errores discursivos*:

Discursivos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Cohesión	I'm studying <u>English</u> at the afternoon, I would like to learn a lot of <u>English</u> because I love this language and I think that <u>English</u> is very useful and essential.	We have to go to Coslada, the next village, but it is very nearby so in a short time we are there
Conector no coherente con el contexto	there are a lot of people that wants to live like a rich person <u>and</u> they haven't the capacity	the people work a lot of hours but we don't produce much
Puntuación	<u>its</u> a warm day	it's the holiday that I much prefer

Tabla 37. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la categoría errores discursivos

Por último, la categoría con el menor número de errores reciclados es la de *errores léxicos*, donde se han reciclado 5 errores de un total de 72 errores corregidos (7%). En la subcategoría *elección errónea del verbo/sustantivo/adjetivo/adverbio*, donde se ha contabilizado el mayor número de correcciones (42) se han reciclado solamente 2 (5%). La explicación podría deberse a que no se ha ofrecido el contexto en los mensajes de corrección para facilitar el uso de la palabra correcta o también es posible que no se hayan aceptado las correcciones. El resto de errores reciclados pertenecen a la subcategoría *error de expresión por interferencia de la L1* donde se han reciclado 3 de 22 errores corregidos (14%). A continuación se presentan ejemplos del reciclado de errores en la subcategoría *errores léxicos*:

Léxicos	Estructura incorrecta	Estructura reciclada
Error de expresión por interferencia de la L1	I <u>have</u> sixteen years old	When I was ten years old
Elección errónea del adverbio	I remember <u>too</u> , how the snakes kill and eat the small mice	I hope that also he had found

Tabla 38. Ejemplos de errores reciclados por participantes españoles en la categoría errores léxicos

5.5 ¿Alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores? ¿Hay alguna diferencia o similitud entre los resultados obtenidos en este estudio y los de investigaciones previas?

En cuanto a qué técnicas de corrección facilitaron más el reciclado de errores (cuarta pregunta de investigación), encontramos los siguientes resultados en el análisis. De 33 casos de retroalimentación ofrecidos a los participantes angloparlantes, este grupo recicló 7 errores (21%). Más específicamente, de 8 errores léxicos corregidos, se han reciclado 2 (25%) y de 22 errores gramaticales corregidos, se han reciclado 5 (23%). De los 921 casos de corrección, los participantes angloparlantes han reciclado 144 (16%) errores, 16 errores léxicos de 168 (10%) corregidos, 100 errores gramaticales de 649 corregidos (15%), 3 errores discursivos de 25 corregidos (12%) y 25 errores gráficos de 79 corregidos (32%). En cuanto a la técnica de remedio, de 34 errores corregidos a los participantes angloparlantes con esta técnica, se han reciclado 10 (29%): 1 error léxico de 13 corregidos (8%), 8 errores gramaticales de 18 corregidos (44%) y 1 error gráfico que se había corregido con esta técnica (100%).

En cuanto a los participantes españoles, sus compañeros no utilizaron retroalimentación para corregir los errores. En 627 ocasiones recibieron correcciones de las cuales el grupo español

recicló 109 errores (17%). En concreto se han reciclado 5 errores léxicos de 68 (7%) corregidos, 80 errores gramaticales de 430 (19%) corregidos, 7 errores discursivos de 35 (20%) corregidos y 17 errores gráficos de 94 (18%) corregidos. En cuanto al remedio, los participantes españoles reciclaron 8 de 28 errores (29%) corregidos con esta técnica. En concreto reciclaron 6 errores gramaticales de 16 (38%) corregidos, 1 error discursivo de 7 (14%) corregidos y 1 (100%) error gráfico de 1 corregido.

Dado que se observó un mayor número de errores reciclados tras haber recibido la técnica de corrección, esta podría parecer la técnica más eficaz. Sin embargo, un análisis más detallado muestra que porcentualmente, el mayor número de errores reciclados tuvo lugar tras recibir la técnica de remedio en ambos grupos. Los participantes angloparlantes reciclaron 10 de 34 (29%) errores corregidos con esta técnica y los participantes españoles 8 de 28 (29%) tratados con esta técnica. En el caso de los aprendices angloparlantes, la segunda técnica más eficaz fue la retroalimentación con 21% de errores reciclados, 7 de 33 errores corregidos. Por último tras recibir corrección reciclaron 144 errores de 921 (16%). Los participantes españoles reciclaron un 17% de errores (109 de 627 errores corregidos) tras recibir la corrección, y no recibieron correcciones con la técnica de retroalimentación. En las Tablas 39 y 40 se muestran el total de errores reciclados tras recibir las distintas técnicas de corrección en ambos grupos.

	Total de errores reciclados		Léxicos		Gramaticales		Discursivos		Gráficos	
	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media
Retroalimentación	7	0,7	2 (29%)	0,2	5 (71%)	0,5	0	0	0	0
Corrección	144	14,4	16 (11%)	1,6	100 (70%)	10	3 (2%)	0,3	25 (17%)	2,5
Remedio	10	1	1 (10%)	0,1	8 (80%)	0,8	0	0	1 (10%)	0,1

Tabla 39. Errores reciclados por los participantes angloparlantes según la técnica de corrección recibida

	Total de errores		Léxicos		Gramaticales		Discursivos		Gráficos	
	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media	Total	Media
Corrección	109	10,9	5 (5%)	0,5	80 (73%)	8	7 (6%)	0,7	17 (16%)	1,7
Remedio	8	0,8			6 (75%)	0,6	1 (12,5%)	0,1	1 (12,5%)	0,1

Tabla 40. Errores reciclados por los participantes españoles según la técnica de corrección recibida

En las dos tablas anteriores podemos ver que el número mayor de errores reciclados tras recibir corrección se debe principalmente al hecho de que los errores corregidos con esta técnica superen cuantitativamente en gran medida los errores corregidos con las otras dos técnicas. Sin embargo, el remedio parece ser la técnica más eficaz para el reciclado de errores. Si se analizan los errores reciclados tras recibir esta técnica en detalle, se notará que además de obtener un porcentaje mayor de errores reciclados tras emplear esta técnica, la mayoría son, en general, aspectos que suponen una gran dificultad a los aprendices angloparlantes de ELE e hispanoparlantes de EFL.

En este sentido y como se puede observar en la tabla anterior, los participantes angloparlantes reciclaron 10 errores tras recibir remedio. Entre ellos encontramos 2 errores reciclados tras haber recibido la técnica de remedio en la subcategoría *concordancias*, 1 de ellos en la concordancia de género, donde una persona ha utilizado un determinante masculino con la palabra ‘nieve’, una palabra femenina que termina en –e, y tras recibir la explicación de su compañera ha utilizado la palabra ‘noche’ con un determinante femenino. Otro error de concordancia reciclado pertenece a la subcategoría de concordancia de persona, un error muy común entre los aprendices angloparlantes de ELE, ya que en inglés los verbos no se conjugan. Igualmente una persona ha reciclado 1 error de *uso excesivo de pronombres sujeto por interferencia de la L1* después de que su compañero le explicara que a diferencia del inglés, en

español el pronombre no es necesario para indicar al sujeto ya que las terminaciones verbales indican la persona gramatical. La posición inversa de sustantivo y adjetivo en las dos lenguas a menudo resulta problemática a los aprendices. Así, un participante que antepuso el adjetivo al sujeto, no volvió a repetir el error después de recibir la explicación de su compañera. Un error reciclado que ha de mencionarse es el correspondiente a la subcategoría *uso erróneo de artículo*, donde una participante que utilizó el artículo determinando al enumerar una serie de objetos lo ha utilizado de manera correcta tras la corrección de su compañera. Otro estudiante consiguió reciclar un error en la formación del pasado, al corregirle su compañera que ‘trabajía’ era inexistente en español. Por último, se recicló un error de *elección errónea de un determinante*, aunque la explicación ofrecida por el compañero no era correcta. Al escribir la participante sudafricana ‘tengo veintiuno año’, su compañera española le explica “Veintiuno es como se dice a la hora de numerar, pero cuando quieres indicar tu edad se quita la o del final” en vez de explicarle la apócope de número en posición prenominal.

En cuanto a los errores léxicos, se ha reciclado un error en la subcategoría *ser-estar*, uno de los errores más comunes para todos los aprendices de ELE. Concretamente se trata del uso del verbo *estar* con un adjetivo, que la participante ha utilizado con el verbo *ser* y ha conseguido reciclar tras recibir remedio de su compañera.

Del mismo modo, en el grupo español, se encontraron 8 errores reciclados tras haber recibido la técnica de remedio, que suelen suponer dificultad a los hispanohablantes aprendices de EFL. En este sentido se han reciclado 2 errores en la subcategoría *estructura de oración*: 1 de *omisión de sujeto*, un error muy común de los aprendices españoles de EFL ya que en español el sujeto no es necesario en una oración. Otro error reciclado de esta subcategoría era de *orden sintáctico*, relacionado con la posición del adverbio ‘also’ después del sujeto, error cometido por

la interferencia de la L1 ya que su equivalente ‘también’ se puede colocar al principio de la oración en español. Se han reciclado dos errores en la subcategoría *sintagma nominal* tras recibir remedio de los compañeros, 1 en la subcategoría *determinante sobrante*, al utilizar el artículo determinado con un sustantivo abstracto (‘nature’) que en inglés no lleva artículo y 1 en la subcategoría falta de determinante al omitir el artículo indeterminado en un complemento circunstancial de lugar (“I have been working in adapter school”). En *sintagma verbal* se ha contabilizado 1 error reciclado de *concordancia sujeto y verbo*, al utilizar una participante española el sustantivo ‘people’ con un verbo en singular, debido a una clara interferencia del español en el cual el sustantivo ‘gente’ tiene que ser seguido por un verbo en singular. Igualmente se ha reciclado 1 error en subcategoría *error de núcleo del sintagma nominal*, relacionado con la formación errónea del plural irregular de la palabra ‘child’, que la participante española ha utilizado como ‘childrens’.

Al mismo tiempo se ha encontrado 1 error reciclado de tipo discursivo tras haber recibido remedio, más concretamente de la subcategoría *cohesión*, en el que el participante angloparlante ha indicado a su compañero español que evitara de utilizar la repetición del mismo sustantivo para indicar el sujeto en una oración compuesta y que en su lugar utilizara un pronombre para evitar redundancias. Asimismo, se ha encontrado 1 error gráfico de *mayúsculas*, al escribir la participante española varias nacionalidades en minúscula, por clara interferencia de su lengua materna, donde a diferencia de inglés se utilizan las minúsculas para indicar la nacionalidad y tras la explicación de su compañera ha utilizado correctamente.

Al comparar estos resultados con los de estudios previos que tratan el reciclado de errores, en este estudio al igual que en el de Vinagre y Muñoz (2011) se encontraron más errores corregidos y reciclados tras recibir corrección, a diferencia del de Vinagre y Lera (2008) y

Muñoz (2013), en los cuales el número mayor de errores corregidos y reciclados se contabilizó tras recibir remedio. Sin embargo, al comparar los porcentajes de errores reciclados tras recibir estas dos técnicas de corrección, los datos obtenidos en este proyecto coinciden con los de todas estas investigaciones previas, ya que el porcentaje de errores reciclados después de recibir remedio fue superior al porcentaje de errores reciclados después de haber recibido corrección y retroalimentación en los cuatro estudios. Los resultados de esta investigación corroboran por tanto que la técnica de remedio fomenta más el reciclado de errores que las técnicas de corrección y retroalimentación. Por este motivo, en futuros proyectos será muy importante explicar a los participantes en una sesión de inducción las diferencias que hay entre estas tres técnicas de corrección, ofreciéndoles ejemplos de modo que puedan ayudarse mutuamente de manera más eficaz y obtener mayor beneficio de las correcciones del compañero.

5.6 ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem?

Para evaluar si una wiki es una herramienta adecuada para utilizarla en los intercambios eTándem, se analizarán las respuestas a las preguntas #18-21 del cuestionario posterior al intercambio de los alumnos y #16-19 del cuestionario de los profesores. En la pregunta #18 del cuestionario previo al intercambio se les preguntaba a los participantes si habían trabajado alguna vez con la wiki y todos han dado una respuesta negativa, por lo que la herramienta empleada en este proyecto era nueva para todos. En primer lugar la mayoría de los encuestados,

12 (60%) y las dos profesoras valoraron la wiki como fácil de usar. En segundo lugar, a la pregunta en la que se les pide nombrar las ventajas de esta herramienta, los estudiantes han apuntado dos tipos de comentarios, unos que se refieren a la wiki y otros al intercambio en sí. Como ventajas de la wiki destacan la rapidez, claridad y sencillez del uso, el hecho de ser dinámica y de facilitar la comunicación, que es mejor que el correo electrónico porque todos los mensajes se ven en el mismo espacio por lo que se sentían más conectados, que se pueden enviar también mensajes por correo electrónico y que podían ver los mensajes de otras parejas y los errores que cometían. Las profesoras han recalcado el hecho de que el profesor pueda seguir todas las conversaciones y correcciones y la facilidad para mandar fotos, canciones, videos y mensajes de voz. Algunos alumnos han apuntado como ventajas de la wiki la práctica del idioma, el poder relacionarse a distancia con gente que físicamente está lejos y que fue una práctica entretenida fuera de la clase, lo que más bien serían ventajas del intercambio en sí y no de la herramienta.

Solo la mitad de los estudiantes (10) han respondido a la pregunta en la que se les pedía especificar las desventajas de la wiki. Lo que no les ha gustado de la herramienta fue el hecho de que funcionase a través de internet ya que muchas veces la conexión a la red falló con la consiguiente pérdida de datos si no habían guardado los mensajes, la lentitud de la wiki en algunos casos y la falta de notificación cuando el compañero escribía un mensaje. A su vez, la profesora española ha destacado como desventaja la facilidad para borrar el contenido, bien por accidente bien por falta de respeto. En esta pregunta la profesora estadounidense mencionó que le hubiera gustado tener una lista con los nombres de todas las parejas, aspecto relacionado con la mejora del intercambio y no con la herramienta en sí.

Como propuestas de mejora, la profesora estadounidense ha sugerido incluir menos temas en el intercambio o tener más tiempo, mientras que la profesora española no ha respondido a esta pregunta. Los participantes han propuesto introducir una notificación al enviar un mensaje nuevo, que cada tarea sea un nuevo archivo en vez de estar todo en un solo documento, la mejora en la rapidez de la wiki, han sugerido temas para las conversaciones, han pedido que se añada la opción de tener las letras españolas y acentos como parte del menú *herramientas* y poder usar el "Café" para hablar con un grupo más amplio de estudiantes.

De todo anteriormente dicho se puede concluir que la wiki como herramienta presenta más ventajas que desventajas para los intercambios de este tipo, dadas su rapidez, claridad y sencillez de uso. Eso lo demuestra el hecho de que la mayoría de los encuestados, aunque nunca habían utilizado la herramienta con anterioridad, la consideren fácil de utilizar. Algunas de las desventajas mencionadas, como la facilidad para borrar contenido, son fácilmente solucionables, simplemente guardando el texto a menudo, que gracias al historial se puede revertir a la versión anterior sin ningún problema. Sería recomendable que el profesor o el moderador explicara a los participantes antes de empezar el intercambio cómo utilizar la herramienta y les ofreciera unas recomendaciones básicas, tales como guardar a menudo el contenido o utilizar el historial, para que los participantes se acostumbraran desde el principio. Nuestros participantes tampoco emplearon la herramienta de discusión, una opción que les podría resultar especialmente útil a la hora de negociar el significado, ponerse de acuerdo sobre las correcciones o disipar cualquier tipo de dudas ya que fomenta la participación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Como una de las desventajas, los participantes han destacado la falta de notificación cuando se edita el espacio en el que están trabajando, que a día de hoy ya es posible en el espacio wiki

utilizado en este proyecto (www.wikispaces.com⁷⁴). Otras opciones que ofrece la wiki, como añadir fotos o mensajes de voz, no representan una gran dificultad para los participantes, como puede deducirse del gran número de fotos que encontramos en las conversaciones. Esto es debido a que el proceso de subir archivos se parece al de las redes sociales que, como se observa en la pregunta #17 del cuestionario previo al intercambio, utiliza la gran mayoría (85%) con regularidad.

Al mismo tiempo, el hecho de estar todos los mensajes en un mismo espacio facilita la autoevaluación y el reciclaje de errores, ya que visualmente es más fácil encontrar las correcciones previas de los compañeros, lo que le permite al alumno revisar tanto su trabajo como el trabajo de su compañero. Asimismo, la protección de la wiki ofrece la opción de permitir o no la visualización del contenido pero no la edición de los mensajes de otras parejas, por lo que todos pueden leer los mensajes de todos, fijarse en sus errores, reflexionar tanto sobre sus propios errores como sobre los de los compañeros y aprender de ellos. Todas estas razones nos permiten afirmar que la wiki es un excelente instrumento mediador para el desarrollo de destrezas lingüísticas, en concreto la precisión escrita.

Algunos autores (Lamb, 2004; Moral, 2007) consideran que es necesario que el profesor renuncie a cierto grado de dominio sobre las actividades hechas en la wiki y a la idea de tener el control total de lo que hacen sus estudiantes, para otorgarles el verdadero poder dentro de las actividades colaborativas. Eso es exactamente lo que ocurre en los intercambios eTándem, donde los participantes son al mismo tiempo aprendices y expertos, es decir se trata de un aprendizaje entre iguales, que les incita a ser más autónomos. Una wiki es un espacio idóneo para ello, ya

⁷⁴ A fecha 05/11/2015

que los participantes son al mismo tiempo autores, editores y receptores de información, lo que fomenta su iniciativa, además de desarrollar habilidades de trabajo colaborativo al asumir la responsabilidad del aprendizaje propio y del compañero. Este entorno de comunicación auténtica aumenta la motivación de los participantes como puede verse en las respuestas a la pregunta #27 del cuestionario posterior al intercambio en la que todos los alumnos respondieron que volverían a participar en un proyecto de este tipo.

Otra ventaja de la wiki se refiere a las diferentes opciones de protección que ofrece. Así, el profesor puede optar por usar una wiki privada, con acceso restringido, protegida con contraseña, a la que puede invitar a los participantes a través de un correo electrónico. Otros aspectos, como la introducción de las letras y acentos españoles todavía no son posibles, pero por todo lo anteriormente dicho se podría considerar que las ventajas superan a las desventajas y que la wiki es una herramienta idónea para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en tándem.

5.7 Discusión de las respuestas a los cuestionarios

En el análisis de las respuestas a las preguntas del cuestionario previo al intercambio se puede observar que todos los participantes estaban muy acostumbrados a utilizar internet, aunque como hemos comentado anteriormente, ninguno de ellos había utilizado la wiki con anterioridad. En cuanto a las expectativas del intercambio, los participantes expresaron el deseo de mejorar el idioma, especialmente la competencia escrita, pero también querían compartir experiencias y hacer nuevos amigos.

En el cuestionario posterior al intercambio, en primer lugar se les preguntó que destacaran lo que más y menos les había gustado del mismo. Se observa que mencionaron muchos más aspectos positivos que negativos, dado que 5 estudiantes no han destacado nada que no les hubiera gustado. Entre los aspectos positivos la mayoría (15) ha destacado que les ha gustado practicar y mejorar con una persona nativa la lengua extranjera que están estudiando en clase y conocer a una persona del otro país y aprender sobre su cultura, costumbres y modo de vida. También destacaron el poder compartir con una persona desconocida diferentes opiniones, ideas, experiencias y puntos de vista, hacer un nuevo amigo y hacer algo diferente en clase. De estas respuestas se desprende que los estudiantes no solo entablaron una amistad a distancia, sino que también se comunicaron en la lengua extranjera en una situación auténtica con un hablante nativo. También se ha facilitado el aprendizaje autónomo de los alumnos en un contexto de aprendizaje no formal, como mencionan en sus respuestas las dos profesoras. Ambas mostraron su satisfacción con esta experiencia porque sus alumnos han escrito una redacción en la lengua extranjera cada semana a un interlocutor real lo que ha sido mucho más interesante para los estudiantes que enviársela a un profesor. Las profesoras señalan que los estudiantes estaban muy motivados por poder compartir y aprender con sus parejas.

Los participantes también mencionaron una serie de aspectos negativos sobre el intercambio. Once personas han destacado que tenían demasiadas tareas seguidas o tareas demasiado largas, por lo que no podían dedicarle todo el tiempo que les hubiese gustado, o que no les gustaban algunos temas. Cuatro participantes han mencionado aspectos más personales, como no ser capaces de expresarse en la lengua extranjera con fluidez o problemas con su pareja que no respondía a las tareas a tiempo.

En cuanto a las respuestas de las profesoras, a la profesora española no le ha gustado que el intercambio se concentrara en muy poco tiempo, lo que ha supuesto tener que dejar tiempo a los estudiantes de sus horas lectivas, disminuyendo así el número de clases que dedicar a la gramática, el vocabulario y la práctica oral. Como sugerencia comenta que si el intercambio se distribuyese a lo largo de todo el curso, se podría hacer mejor. Otro aspecto negativo que también mencionó es la falta de respuesta en muchas ocasiones por parte de los alumnos estadounidenses, ya que escribir sin recibir respuesta es frustrante para los alumnos y en su opinión, sin respuesta el proyecto pierde todo su encanto. A su vez, la profesora estadounidense también ha apuntado la falta del tiempo como uno de los aspectos negativos de la experiencia y que tenía que dedicar las horas de clase porque había alumnos sin internet en casa. Según ella, los alumnos con internet fuera de la clase tuvieron más éxito con el intercambio. De estos comentarios se desprende que quizás el intercambio se ha concentrado en poco tiempo, especialmente para los alumnos más jóvenes y que en un futuro proyecto de este tipo habría que organizarlo al menos durante un semestre, de modo que los estudiantes puedan realizar las tareas sin agobios sobre todo si forma parte de trabajo escolar.

En cuanto a las instrucciones del intercambio, aunque no todos las leyeron a los 16 que sí lo hicieron les parecieron claras. La explicación de por qué algunos estudiantes no leyeron las instrucciones la encontramos en las respuestas de las dos profesoras. La profesora española se aseguró de que todos sus alumnos leyeran las instrucciones antes de empezar, lo que sin embargo no fue el caso de la profesora estadounidense. El papel del profesor en este tipo de intercambio es muy importante, ya que es él o ella el que tiene que proporcionar directrices y ayuda a los alumnos, no solo durante sino también de modo previo al intercambio, para que los estudiantes puedan aprovechar la experiencia de manera eficaz.

A los participantes también se les preguntaba sobre los temas que debían tratar en el intercambio. A la mayoría de los participantes (12), igual que a las profesoras, les han gustado los temas propuestos. Es normal que en un grupo de este tamaño, no todos los temas les gusten a todos los participantes, por lo que, en futuros intercambios, se podría dar más libertad e incluir temas de libre elección que podrían acordar con el compañero. Además, se les pedía proponer nuevos temas sobre los que les guste escribir. Algunos (6) mencionaron temas más personales, como la familia, la casa, los amigos, la vida diaria, la escuela, la vida escolar y los planes para el futuro. Incluso hubo una propuesta de no incluir temas, sino de escribir una carta sobre lo que ellos quisieran cada semana. Otros 5 sugirieron temas más generales como costumbres, Internet, temas políticos, vacaciones, las canciones favoritas, ¿qué odias de la gente cuando vas por la calle?, etc. Finalmente, hubo 2 personas que propusieron temas más hipotéticos: ¿qué cambiarías de tu país si fueras presidente?, si pudieras ser el protagonista de un libro o la estrella de una película, ¿qué elegirías y por qué?, si tuvieras la oportunidad de conocer a una persona histórica (viva o muerta), ¿quién sería?.

En cuanto al principio de bilingüismo, otro aspecto esencial en los intercambios eTándem, 15 participantes respondieron que siempre habían seguido el principio de escribir la mitad en español y la otra mitad en inglés y 5 lo hicieron la mayoría de veces, lo que confirman las dos profesoras. El principio de escribir los mensajes en las dos lenguas no siempre les parece lógico a los alumnos, a quienes les gustaría escribir solamente en la lengua extranjera que están aprendiendo. Sin embargo, leer mensajes en la lengua extranjera escritos por un nativo les puede ayudar a aprender nuevas estructuras que les resultaría más difícil aprender por sí mismos. Por tanto, los profesores en su papel de moderadores deben asegurarse de que los alumnos siguen este principio explicándoles en detalle la importancia de este aspecto. Aquí también se nota la

diferencia en el comportamiento de las dos profesoras que participaron en este proyecto. Mientras que la profesora española revisaba los mensajes de sus alumnos un par de veces a la semana y de esta manera les hacía un seguimiento, la profesora estadounidense solo los revisaba un par de veces al mes, de ahí la falta de respuestas en ocasiones o de que sus estudiantes no escribieran en inglés. La autora de este trabajo, que desempeñaba el papel de moderadora, tuvo que intervenir en más de una ocasión, especialmente al principio, para recordar a los participantes estadounidenses que también debían escribir en inglés.

A la pregunta sobre si habían tenido algún problema con el intercambio, 11 participantes respondieron que sí. La mayoría de ellos destacaron que el compañero tardaba en contestarle o no les contestaba con la frecuencia estipulada. Asimismo, 10 estudiantes animaron a su compañero para que mantuviese el contacto. La falta de respuesta de algunos participantes, mientras que otros siguen escribiendo, puede ser un problema organizativo para un profesor. Es exactamente lo que le ha pasado a la profesora española que, al no tener respuesta muchos de sus alumnos, tuvo que obligarles a hacer las tareas como deberes. La profesora estadounidense justificó la falta de respuestas de sus alumnos con el hecho de que no tuvieran tener internet en casa y que el acceso a internet en el colegio fuese limitado. De esto se desprende la necesidad de planificar el intercambio eTándem como parte integral de las clases y no como una actividad extracurricular para hacerla en casa, si se desea que tenga éxito.

Dos alumnos también comentaron que tenían problemas para entender a su compañero. Al mismo tiempo, la profesora estadounidense ha destacado que sus alumnos con nivel inicial no estaban suficientemente preparados en vocabulario y gramática para seguir adecuadamente el intercambio. Este comentario sugiere que alumnos con un nivel inicial de L2 pueden no estar

preparados para un intercambio de este tipo, a no ser que se les empareje con estudiantes del mismo nivel. Esto debe ser tenido en cuenta por los profesores a la hora de organizarlo.

En cuanto a las respuestas a la pregunta sobre posibles problemas ocurridos durante el intercambio, la profesora española destacó solamente un problema cuando se tuvo que censurar un mensaje por su contenido. Los alumnos estadounidenses, no obstante, tuvieron más dificultades principalmente con los ordenadores y la conexión a internet ya que, como se ha comentado arriba, la wifi no estaba siempre disponible en la escuela y a veces los alumnos no podían abrir sus cuentas para seguir el intercambio. Este es un aspecto esencial que debe tenerse en cuenta a la hora de organizar el intercambio, especialmente si este forma parte del trabajo escolar. El profesor debe asegurarse de que todos sus alumnos tengan acceso a internet todas las veces que esté previsto que escriban mensajes y se comuniquen con sus compañeros. De esta manera se asegura la continuidad y se evita la falta de respuestas que puede ser un problema grave en el intercambio. Igualmente, hubo problemas al principio con algunos estudiantes que no podían recordar usuarios y contraseñas. Para solventar estos problemas la profesora estadounidense en alguna ocasión pidió ayuda al técnico del colegio, mientras que la profesora española los pudo solucionar sola. En este sentido es aconsejable que el profesor cuente con conocimientos básicos de cómo manejarse por internet y del funcionamiento de la herramienta TIC a emplear en el intercambio en caso de que no pueda contar con apoyo técnico en su institución.

Las dos profesoras incluyeron los mensajes escritos en la wiki en la evaluación final del curso. La profesora española valoró prioritariamente que escribiesen el mensaje dentro de la fecha límite, con idea de motivarles a la hora de escribir, mientras que la profesora estadounidense optó por otorgarles puntos por cada mensaje escrito. Sin embargo, ella misma

revisó solamente los primeros 5 temas, lo cual coincide con el hecho de que casi todos sus alumnos escribieran a tiempo los primeros 5 mensajes, y partir del sexto continuaran solo unos pocos cuyos mensajes se han analizado en este proyecto. Una vez más se demuestra que el papel del profesor es muy importante en este tipo de intercambios, que este debe ser un participante activo en su papel de moderador y no limitarse a ser un mero observador de lo que hacen sus alumnos.

A pesar de los problemas surgidos durante el intercambio, tanto los participantes como las profesoras han valorado esta experiencia como muy positiva y todos volverían a participar en un proyecto de este tipo. La gran mayoría de los estudiantes (16) respondieron que estaban satisfechos porque habían mejorado su lengua extranjera, especialmente los aspectos gramaticales y porque habían aprendido sobre la cultura del compañero. Las dos profesoras también resaltaron este aspecto y comentaron que los alumnos habían podido modelar su producción como la de un nativo y además aprender de la cultura extranjera. Esto nos lleva a pensar que los intercambios de esta tipo son idóneos para estudiantes de una L2 porque, además de ser una actividad motivadora, les permite una comunicación auténtica con un hablante nativo al tiempo que favorece su desarrollo lingüístico y cultural.

A la pregunta sobre qué consejos darían los participantes a un compañero que quisiera involucrarse en un proyecto de este tipo en el futuro y cómo podría aprovechar mejor el intercambio, los participantes han aconsejado que se aprende más y que el intercambio funciona mejor si se establece una relación más cordial y amistosa con el compañero, que no entiendan el intercambio como un trabajo extra sin que lo disfruten y se diviertan, ya que es una forma amena de aprender, que aprovechen la experiencia para conocer a su compañero, su lenguaje, el país y la cultura, y que interactúen con el otro para que la relación no se haga distante. De estas

respuestas podemos comprobar que los participantes ven el intercambio eTándem como una actividad diferente y motivadora para aprender una lengua extranjera, pero al mismo tiempo advierten que es necesaria la dedicación por parte de los dos compañeros y que se responda a tiempo, lo que una vez más nos muestra que la reciprocidad es un factor clave. Eso lo confirman también las profesoras, que aconsejan a otros profesores que quisieran organizar un intercambio de este tipo que se asegurasen del compromiso del profesor de los alumnos del otro país y que lo espaciasen en el tiempo. También destacan la importancia del papel del profesor ya que es quien propone y organiza la actividad, según la profesora española. La profesora estadounidense considera que el rol más importante del profesor es el de moderador.

En la última pregunta se les pedía que añadiesen cualquier comentario que les pareciese de interés. Todos los participantes que respondieron dieron las gracias por la oportunidad de participar. A su vez, las dos profesoras agradecieron a la autora de este trabajo que hiciera el seguimiento y resolviera las dudas que fueron surgiendo. Todos destacaron que el proyecto era gratificante, divertido y provechoso, lo que una vez más nos demuestra que se trata de una manera muy motivadora de aprender. Sin embargo, las profesoras han apuntado que es fundamental que los dos colegios estén igual de implicados, de lo que se desprende que el principio de reciprocidad (también a nivel organizativo) es esencial para que un proyecto de este tipo tenga éxito.

5.8 Resumen del capítulo

En el capítulo cinco de este trabajo, se presentaron la discusión y análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación. En primer lugar, a fin de responder a la primera pregunta de investigación, se discutió el recuento final de errores corregidos por ambos grupos clasificados en correspondientes categorías de las taxonomías de Fernández (1997: 44-47) y del proyecto TREACLE (2010). Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se analizaron las técnicas de corrección empleadas por los participantes de ambos grupos y para responder a la tercera pregunta de investigación, se discutieron los errores reciclados por los dos grupos. A continuación se analizó si alguna de las técnicas de corrección empleada fomentó especialmente el reciclado y se compararon los resultados obtenidos en este estudio con los de los estudios anteriores, a fin de responder a la cuarta pregunta de investigación. Posteriormente, se discutieron las respuestas de los participantes a los cuestionarios posteriores al intercambio que nos permitieron evaluar si la wiki es una herramienta adecuada para este tipo de proyectos, un aspecto especialmente relevante por sus posibles aplicaciones pedagógicas. Por último, se discutieron las respuestas a otras preguntas de los cuestionarios que permiten aportar recomendaciones útiles para futuros intercambios colaborativos en eTándem en el aula de lengua extranjera.

6. Conclusiones

6.1 Introducción

En el último capítulo de este trabajo se presentarán las conclusiones obtenidas en este estudio. En primer lugar se incluyen las respuestas a las cinco preguntas de investigación planteadas. En segundo lugar se indican las implicaciones pedagógicas surgidas de esta investigación. Por último se exponen las limitaciones de este estudio y se proporcionan recomendaciones para futuras investigaciones.

6.2 Primera pregunta de investigación

En la primera pregunta de investigación se quiso comprobar qué tipo de error corrigieron con más frecuencia los participantes españoles y angloparlantes. Los resultados obtenidos demuestran que los dos grupos de estudiantes recibieron un porcentaje alto de correcciones en la categoría *gramatical*. En el caso de los participantes angloparlantes el 70% del total de errores corregidos eran de este tipo y en el caso de los participantes españoles el 68%. Al analizar en detalle el tipo de error cometido dentro de esta categoría, se observa que el grupo angloparlante parece haber tenido especial dificultad con tres subcategorías gramaticales: *concordancias* con 137 (13,8%) errores corregidos, *verbos* donde encontramos 128 (12,9%) correcciones y *preposiciones* con 112 (11,3%). Las primeras dos subcategorías mencionadas son especialmente problemáticas para los aprendices angloparlantes de ELE, dado que en inglés la mayoría de las

palabras carecen de género, los adjetivos carecen de número y que en la conjugación de los tiempos verbales, exceptuando la tercera persona de singular del presente simple, no hay terminaciones, por lo que incluso aprendices con niveles más altos cometen con mucha frecuencia errores de concordancias. Estos estudiantes también tienen dificultades a la hora de diferenciar algunos tiempos verbales españoles, como el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, al utilizar el modo subjuntivo, no existente en inglés o al conjugar los verbos. Igualmente, el uso de las preposiciones en español, como en otras lenguas extranjeras, es un aspecto especialmente difícil para estos aprendices.

A su vez el grupo español ha recibido el mayor número de correcciones en cuatro subcategorías: *sintagma verbal* (106, 17%), *preposiciones* (90, 13,7%), *estructura de la oración* (80, 13%) y *determinantes* (80, 13%). Los participantes españoles han tenido dificultades con la subcategoría *sintagma verbal*, especialmente con la elección de los tiempos verbales y concordancias entre el sujeto y el verbo. Estas dificultades se deben principalmente a la diferencia de número de la palabra española ‘gente’ y su equivalente inglés ‘people’, a la omisión de –s en la tercera persona de singular del presente simple, o al uso de las formas no personales (infinitivo y gerundio), todos errores muy comunes para los aprendices de EFL, incluso con niveles altos de competencia lingüística. Parecido al grupo angloparlante, los participantes españoles tuvieron un gran número de errores en el uso de las *preposiciones*, que como comentamos anteriormente, representan una de las mayores dificultades para los aprendices de una lengua extranjera. Asimismo, este grupo tuvo dificultades con la *estructura de la oración*, especialmente con el orden sintáctico, dadas las diferencias en las estructuras de ambas lenguas y con la obligatoriedad del sujeto explícito en la frase inglesa. Por lo que respecta a *determinantes*, a los discentes españoles les corrigieron un gran número de errores relacionados

con la *falta del determinante*, lo que a su vez puede estar relacionado con las importantes diferencias en el uso del artículo determinado en ambas lenguas.

La segunda categoría por número de errores corregidos contabilizados difiere en los dos grupos. El grupo angloparlante recibió más correcciones en la categoría de *errores léxicos*, 19%, frente a 11% del grupo español. Esta diferencia se debe principalmente a las dificultades que los participantes angloparlantes tuvieron con las subcategoría *ser-estar*, un error muy común de aprendices de ELE, dado que en inglés existe solamente el verbo *to be* para expresar el significado equivalente al de ambos verbos en español. A su vez, el grupo español recibió más correcciones en la categoría de *errores gráficos*, 14,5%, frente al 8,2% del grupo angloparlante. La gran mayoría de estos errores corregidos a los participantes españoles pertenecen a diferentes subcategorías que abarcan las faltas de ortografía (*spelling*). Por último, en lo que respecta a los *errores discursivos*, el porcentaje de errores corregidos a los participantes españoles es de 6,5% frente a 2,8% del grupo angloparlante, debido principalmente a errores de *cohesión*. Esto se observa sobre todo en correcciones que se refieren a la longitud de una oración, dado que el español permite unas oraciones mucho más largas que el inglés. La transferencia de estas oraciones largas a la lengua extranjera hace que se pierdan la cohesión y coherencia, dificultando la comprensión.

Los resultados mencionados anteriormente revelan en detalle aquellos aspectos lingüísticos que resultaron más problemáticos a los participantes de este proyecto. Todos estos datos pueden resultar de interés a futuros investigadores que deseen continuar investigando la atención a la forma lingüística en general y en proyectos de este tipo en particular.

6.3 Segunda pregunta de investigación

En la segunda pregunta de investigación se quiso averiguar qué técnicas de corrección utilizaron los participantes para corregir los errores de sus compañeros. Para ello se analizaron las técnicas de corrección empleadas por los estudiantes en los mensajes de la wiki y se clasificaron en las tres categorías ofrecidas por James (1998) como retroalimentación, corrección y remedio.

Los resultados obtenidos muestran que la técnica más utilizada por los dos grupos de participantes fue la corrección. La técnica de corrección comparada con las técnicas de remedio y retroalimentación es la que menos tiempo exige a las dos partes, tanto al estudiante que corrige y como al que recibe las correcciones. La técnica de remedio requiere más tiempo y dedicación por parte de la persona que realiza la corrección, por lo que la encontramos principalmente en las correcciones de los participantes adultos y universitarios, que hacían el intercambio en su tiempo libre y que mostraron más interés por ayudar a su compañero a entender sus errores. Frente a este dato, los estudiantes de la ESO y bachillerato, que participaban en el proyecto como parte de su curso escolar, se decantaron principalmente por el uso de la técnica de corrección. La técnica de retroalimentación requiere más tiempo y dedicación de la persona que recibe la corrección, ya que obliga al que la recibe a descubrir y corregir el error por su cuenta al no contener ningún tipo de comentario metalingüístico o corrección explícita. Esta técnica fue utilizada solamente por el grupo español.

Al analizar el tipo de error corregido con cada técnica, se observa que en el caso del grupo angloparlante, sus compañeros españoles emplearon las tres técnicas para corregir

fundamentalmente los errores gramaticales y léxicos. Con las técnicas de retroalimentación y remedio también se corrigió un número pequeño de errores discursivos y gráficos, aunque para estas dos categorías los participantes españoles emplearon principalmente la técnica de corrección. En el caso del grupo español, tanto la técnica de corrección como la de remedio se fué empleada por sus compañeros angloparlantes para corregir en primer lugar los errores de tipo gramatical. La técnica de corrección la utilizaron en segundo lugar para corregir los errores gráficos, seguidos por los errores léxicos y por último los discursivos. En cambio, la técnica de remedio se utilizó en segundo lugar para corregir los errores discursivos, mientras que se empleó en menos ocasiones para corregir errores léxicos y gráficos.

En cuanto a las explicaciones metalingüísticas ofrecidas por los participantes adultos y universitarios (tanto españoles como sudafricanos) y los participantes de la ESO y bachillerato (tanto españoles como estadounidenses) al utilizar la técnica de remedio, encontramos que las de los participantes adultos y universitarios eran mucho más extensas, con ejemplos y reglas mientras que las explicaciones de los participantes de la ESO y bachillerato eran mucho más cortas y se limitaban a destacar la causa del error. Esta diferencia se puede deber al hecho de que los participantes adultos y universitarios hicieron este intercambio en su tiempo libre lo que en sí demuestra motivación y madurez que pudo reflejarse en una mayor ayuda al compañero. En cambio, los participantes jóvenes que hacían el proyecto como parte de la clase, tenían menos tiempo disponible además de estar ‘obligados’ a hacerlo. Es posible que una falta de motivación intrínseca junto con una falta de madurez y de tiempo puedan explicar por qué los estudiantes más jóvenes decidieron utilizar la corrección (una técnica más sencilla y que requería menos dedicación y esfuerzo) para corregir a sus compañeros.

6.4 Tercera pregunta de investigación

En la tercera pregunta de investigación se pretendía comprobar qué tipo de error se recicló con más frecuencia en los dos grupos de participantes. Para ello se llevó a cabo el recuento y la clasificación de errores reciclados según las taxonomías de Fernández (1997) y del proyecto TREACLE (2010). Los resultados obtenidos indican que el porcentaje de errores reciclados por los dos grupos era parecido: el 16% en el grupo angloparlante y 18% en el grupo español. El mayor número de errores reciclados por parte de los dos grupos pertenece a la misma categoría que, a su vez, es la misma que contiene el mayor número de errores corregidos, la de errores gramaticales. El 70% del total de errores reciclados por los estudiantes angloparlantes pertenece a esta categoría y en el caso de los estudiantes españoles el porcentaje del total de errores reciclados es del 73,5%.

Los estudiantes angloparlantes reciclaron el mayor número de errores gramaticales en cuatro subcategorías: *concordancias*, *preposiciones*, *verbos* y *artículos*, que son justamente las subcategorías en las que se encuentra el mayor número de errores corregidos. Algo similar ocurre con el grupo español, donde también encontramos el mayor número de errores reciclados en las tres categorías que contienen un alto número de errores corregidos: *sintagma verbal*, *determinantes* y *estructura de la oración*. La subcategoría preposiciones, la segunda categoría con más correcciones recibidas, contiene un número bajo de errores reciclados, solamente 9%, lo que nos indica que es una subcategoría especialmente difícil para los discentes españoles a la que se podría dedicar una especial atención en un futuro proyecto o en una clase presencial. De todo lo dicho anteriormente se puede concluir que los participantes de este proyecto eran capaces de reciclar los errores gramaticales corregidos por parte de sus compañeros de una manera

autónoma, incluso en las subcategorías que resultan especialmente problemáticas tanto para los aprendices de ELE como para los de EFL.

La segunda categoría según el número de errores reciclados por los dos grupos es la de errores gráficos. Los participantes angloparlantes consiguieron reciclar un porcentaje alto de estos errores, el 32% de errores corregidos, mientras que el grupo español recicló el 19%. Cabe destacar que probablemente muchos de estos errores eran simples errores tipográficos en los dos grupos, pero la diferencia en porcentajes se puede deber a la mayor dificultad de la ortografía inglesa, por lo que se debería incitar a los participantes a que siempre busquen las palabras en el diccionario y revisen sus escritos antes de enviárselos a sus compañeros. Es interesante mencionar que los participantes angloparlantes consiguieron reciclar el 55% de errores en la subcategoría ñ, no existente en el teclado inglés.

En cuanto a los errores discursivos, el grupo angloparlante consiguió reciclar el 11% y el español el 8% del total de errores corregidos. Principalmente se reciclaron los errores relacionados con la *cohesión* y el uso de *conectores* en los dos grupos. Además, el grupo español consiguió reciclar un 27% de errores de *puntuación*.

Por último, en lo que respecta a los errores léxicos, esta categoría contiene un porcentaje relativamente bajo de total de errores reciclados en los dos grupos: los participantes angloparlantes reciclaron el 10% de estos errores y los españoles el 7%. El grupo angloparlante consiguió reciclar un 22% de errores en las dos subcategorías especialmente problemáticas para los aprendices de ELE: *ser-estar* y *construcciones impersonales*. Por otro lado, se recicló solamente 1 error (6%) en la subcategoría *registro no apropiado a la situación*. A su vez, el grupo español recicló un número muy pequeño de errores léxicos, solamente 5 (7%), en dos

subcategorías: *errores de expresión por la interferencia de la L1 y elección errónea de una palabra*. Todos estos datos pueden resultar especialmente útiles a futuros investigadores porque indican qué aspectos lingüísticos les resultaron más fáciles y más problemáticos a los participantes de este proyecto a la hora de reciclar los errores tras recibir la ayuda del compañero.

6.5 Cuarta pregunta de investigación

Con la cuarta pregunta de investigación se quiso averiguar si alguna de las técnicas de corrección empleadas fomentó especialmente el reciclaje de errores. Los datos revelaron que en los dos grupos hubo un mayor número de errores reciclados tras recibir la técnica de corrección en primer lugar y la técnica de remedio en segundo lugar. En tercer lugar aparece la retroalimentación solo en el caso del grupo angloparlante, ya que el grupo español no recibió correcciones con esta técnica. Sin embargo, si se analiza cuantitativamente más en detalle se observa que, porcentualmente, se reciclaron más errores tras recibir la técnica de remedio en ambos grupos. Más concretamente el 29% de los errores reciclados por los dos grupos se llevó a cabo tras recibir esta técnica. En el caso de los aprendices angloparlantes, la segunda técnica más eficaz fue la retroalimentación con un 21% de errores reciclados y por último tras recibir corrección reciclaron un 16%. Los participantes españoles reciclaron un 17% después de recibir corrección y no recibieron correcciones con la técnica de retroalimentación.

Podemos concluir que el hecho de encontrar un número mayor de errores reciclados tras recibir corrección se debe principalmente al hecho de que los errores corregidos con esta técnica superan cuantitativamente al de errores corregidos con las otras dos técnicas. Sin embargo

porcentualmente el remedio parece ser la técnica más eficaz para fomentar el reciclado de errores. Al mismo tiempo, al analizar en detalle los errores reciclados tras recibir esta técnica, se observa que en general se trata de aspectos que suponen una gran dificultad a los aprendices angloparlantes de ELE e hispanoparlantes de EFL.

En la cuarta pregunta de investigación también se quiso comprobar si existe alguna diferencia o similitud entre los resultados obtenidos en este estudio y los de investigaciones previas. Así, este estudio coincide con el de Vinagre y Muñoz (2011) en el cual el mayor número de errores corregidos y reciclados se encontró tras recibir corrección, a diferencia del Vinagre y Lera (2008) y Muñoz (2013), en los cuales se contabilizaron más errores corregidos y reciclados tras recibir remedio. Sin embargo, los datos obtenidos en este proyecto coinciden con los de estas tres investigaciones previas al comparar los porcentajes de errores reciclados tras recibir estas técnicas de corrección, puesto que en los cuatro estudios el porcentaje de errores reciclados después de recibir remedio fue superior al porcentaje de errores reciclados después de haber recibido corrección y retroalimentación. Los resultados de esta investigación corroboran por tanto que la técnica de remedio fomenta más el reciclado de errores que las técnicas de corrección y retroalimentación. Por ello, en futuros proyectos e investigaciones será muy importante explicar a los participantes las diferencias entre las tres técnicas de corrección, ofrecerles ejemplos y destacar la importancia de invertir más tiempo en ofrecer las explicaciones metalingüísticas a la hora de corregir los errores del compañero, para que así éste pueda sacar más provecho del intercambio.

6.6 Quinta pregunta de investigación

En la quinta pregunta de investigación queríamos descubrir cuáles eran las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el uso de la wiki como herramienta TIC para la corrección entre pares en un intercambio colaborativo en eTándem, ya que no existen estudios previos que hayan investigado su uso en intercambios de este tipo. Las conclusiones que se pueden obtener de las respuestas a las preguntas del cuestionario posterior al intercambio de los alumnos y de los profesores son las siguientes:

1. La gran mayoría de los encuestados valoraron la wiki como fácil de utilizar. Muchas de las opciones que ofrece esta herramienta, como añadir fotos o mensajes de voz, no representan una gran dificultad para los participantes, como puede deducirse del gran número de fotos que encontramos en las conversaciones. Esto es debido a que el proceso de subir archivos se parece al de las redes sociales que, como se observa en la pregunta #17 del cuestionario previo al intercambio, utiliza la gran mayoría de los participantes (85%) con regularidad.
2. Las ventajas enumeradas por los encuestados (i.e. rapidez, claridad y sencillez del uso, el hecho de ser dinámica y de facilitar la comunicación, que es mejor que el correo electrónico porque todos los mensajes se ven en el mismo espacio por lo que se sentían más conectados, que se puedan enviar también mensajes por correo electrónico y que podían ver los mensajes de otras parejas y los errores que cometían, que el profesor puede seguir todas las conversaciones y correcciones y la facilidad de mandar fotos, canciones, videos y mensajes de voz) superan con mucho las desventajas (i.e. el hecho de que

funcionase a través de internet y que la conexión fallase con la consiguiente pérdida de datos si no habían guardado los mensajes, la lentitud de la wiki en algunos casos, la falta de notificación cuando el compañero escribía un mensaje y la facilidad para borrar el contenido).

3. Algunas de las desventajas mencionadas, como la facilidad para borrar contenido, son fácilmente solucionables, simplemente guardando el texto a menudo, que gracias al historial se puede revertir a la versión anterior sin ningún problema. Otras, como el envío de una notificación cuando se edita el espacio en el que están trabajando y que no era posible cuando se llevó a cabo el intercambio, ha sido habilitada recientemente en el espacio wiki utilizado en este proyecto (www.wikispaces.com)⁷⁵.
4. Es una herramienta que proporciona un entorno de comunicación auténtica y aumenta la motivación de los participantes. Esto lo podemos ver en algunos de los comentarios de los alumnos que han apuntado como ventajas de la wiki la práctica del idioma, el poder relacionarse a distancia con gente que físicamente está lejos y que fue una práctica entretenida fuera del aula. Además, en las respuestas a la pregunta #27 del cuestionario posterior al intercambio encontramos que todos los alumnos respondieron que volverían a participar en un proyecto de este tipo.
5. Algunas herramientas de la wiki que son potencialmente muy útiles, como la herramienta de discusión, que puede facilitar a los participantes negociar el significado, ponerse de acuerdo sobre las correcciones, disipar dudas, al mismo tiempo que fomenta la participación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Vinagre, 2014), no fueron

⁷⁵ A fecha 05/11/2015

empleadas por nuestros participantes. Por ello sería recomendable que el profesor o el moderador explicara a los estudiantes antes de empezar el intercambio cómo sacar mayor partido a la herramienta y les ofreciera unas recomendaciones básicas (por ejemplo guardar a menudo el contenido o utilizar el historial o la discusión) para que los participantes se acostumbrasen desde el principio.

6. Es una herramienta que permite al profesor realizar un seguimiento de todo lo que hacen sus alumnos, otorgándoles al mismo tiempo la autonomía necesaria para que el aprendizaje colaborativo tenga éxito. La wiki ofrece diferentes opciones de protección, por lo que se puede optar por usar una wiki privada, con acceso restringido, protegida con contraseña, a la que se puede invitar a los participantes a través de un correo electrónico. Al mismo tiempo, como administrador se puede elegir la opción de permitir la visualización del contenido y no permitir la edición de los mensajes de otras parejas, por lo que todos pueden leer los mensajes de todos, fijarse en sus errores, reflexionar tanto sobre los propios errores como sobre los de los compañeros y aprender de ellos.
7. Esta herramienta puede promover los tres principios en los que se basa el aprendizaje en Tándem: autonomía, reciprocidad y bilingüismo. Una wiki es un espacio idóneo para el aprendizaje autónomo, en primer lugar, porque todos los mensajes se encuentran en un mismo espacio, lo que facilita la autoevaluación y el reciclaje de errores, ya que visualmente es más fácil encontrar las correcciones previas de los compañeros. Esto permite al alumno revisar tanto su trabajo como el trabajo de su compañero, fomentando así el autoaprendizaje. En segundo lugar, se trata de un aprendizaje colaborativo con el compañero, donde los participantes son al mismo tiempo aprendices y expertos. Estos roles potencian el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo ya que deben asumir la

responsabilidad del aprendizaje propio y del compañero, proceso en el que la reciprocidad es clave. Por último, también permite el uso de dos (o más) lenguas, facilitando la consecución del principio de bilingüismo.

8. Finalmente, se trata de una herramienta idónea para la corrección entre pares por varios motivos. En primer lugar, dado que se trata de una herramienta asíncrona, a los alumnos se les facilita la atención a la precisión formal mientras emplean la lengua meta practicando la comprensión lectora y la expresión escrita en situaciones comunicativas reales, se les permite la reflexión y la autocorrección antes de escribir, y mejoran la destrezas escrita y lectora a medida que el proyecto avanza. Asimismo, los mensajes asíncronos son normalmente más largos y el carácter permanente de los textos facilita que se puedan analizar tantas veces como se desee, lo que permite la reflexión y aumenta la conciencia lingüística. Además, los alumnos disponen de más tiempo para pensar sus respuestas, identificar y explicar los errores a sus compañeros, lo que resulta más difícil en una conversación síncrona cuando esta se desarrolla en tiempo real, así como guardar las correcciones para la reflexión posterior e intentar reciclar los errores corregidos. Por último, los mensajes escritos se pueden conservar en un único espacio y si se quieren consultar o volver a utilizar no es necesario buscarlos en el buzón de entrada por la fecha, lo que mejora la visibilidad de la interacción.

De todo lo anteriormente dicho se desprende que la wiki es una herramienta idónea para realizar intercambios en eTándem que consideren un foco en la forma ya que es un excelente instrumento de mediación para el desarrollo de destrezas lingüísticas, en concreto la precisión escrita y la precisión lectora.

Una vez respondidas las preguntas de investigación planteadas en este trabajo se pasará a elaborar las implicaciones didácticas extraídas de las conclusiones obtenidas.

6.7 Implicaciones pedagógicas

La primera implicación pedagógica hace referencia al papel del profesor como organizador del intercambio. Siguiendo la sugerencia de autores como O'Dowd (2004), Vinagre (2010) y Zouru (2008), se puede afirmar que es esencial que los profesores planifiquen el intercambio eTándem como parte integral de sus clases, en vez de considerarlo como una actividad extra-académica que se puede llevar a cabo de forma independiente a lo que acontece en el aula. En este sentido, el profesor debe asegurarse de que todos los alumnos tengan acceso a Internet todas las veces que esté previsto que escriban mensajes y se comuniquen con sus compañeros. Igualmente, debe tener en cuenta el nivel de L2 de sus alumnos este tipo de intercambios no es recomendable para alumnos de nivel inicial a no ser que ambos grupos posean el mismo nivel. Asimismo, el profesor debe proporcionar directrices y ayuda a los alumnos, no solo durante sino también de modo previo al intercambio, para que los estudiantes puedan aprovechar la experiencia de manera eficaz.

El papel del profesor moderador también es muy importante en este tipo de intercambios, porque este debe ser un participante activo y no limitarse a ser un mero observador de lo que hacen sus alumnos. En este sentido, es muy importante que el docente planifique un tiempo para la revisión de los mensajes de participantes cada semana, para poder así seguir su progreso, interferir en el caso de malentendidos culturales y asegurarse de que escriben todos los mensajes al ritmo establecido.

La segunda implicación pedagógica tiene que ver directamente con los datos (lingüísticos y culturales) que pueden obtenerse de proyectos en eTándem. Los datos obtenidos en este proyecto nos revelan en detalle qué aspectos lingüísticos resultaron más fáciles y más problemáticos a los participantes y qué tipo de errores consiguieron o no reciclar tras recibir la ayuda del compañero. Esta información, esencial en el proceso de aprendizaje, es especialmente útil para el profesor que puede prestar más atención a esos aspectos en la clase presencial, por lo que sería recomendable que los alumnos que participen en intercambios de este tipo pertenezcan a la misma clase. De esta manera los docentes pueden recurrir al contenido de los mensajes enviados por sus estudiantes para usarlos como material de clase, ya que contienen errores extraídos de una conversación real que se pueden utilizar para explicar nuevas estructuras o revisar conceptos ya estudiados.

La tercera implicación pedagógica se refiere al uso de la wiki como herramienta TIC en los intercambios eTándem. Como hemos explicado en el apartado 6.6, la wiki es un excelente instrumento de mediación para el desarrollo de la destreza escrita y fácil de utilizar tanto para alumnos como para profesores. Sin embargo, se considera que en nuestro proyecto no se ha aprovechado el potencial de la wiki al completo. Algunas herramientas de la wiki, como la discusión, que son muy útiles a los participantes para negociar el significado, ponerse de acuerdo sobre las correcciones o disipar dudas no fueron empleadas por nuestros participantes. Tampoco lo fué el espacio *café*, pensado como un espacio para la comunicación entre todos los participantes. Por estos motivos pensamos que es esencial que el profesor tenga una sesión práctica con los estudiantes en la que se asegure de que todos conocen sus funciones básicas (i.e. saber cómo editar una página, enviar un mensaje o recuperar una página anterior mediante el uso de la pestaña ‘historial’ y cómo utilizar las pestañas discusión y *café*). Además, en un futuro

intercambio, se podría añadir una página en la wiki para tratar dudas y problemas surgidos en el intercambio al que pudieran acceder todos los participantes.

La siguiente implicación pedagógica se refiere a los tres principios de tándem: autonomía, reciprocidad y bilingüismo. Aunque los estudiantes en estos proyectos suelen desarrollar su autonomía como aprendices deben saber que en todo momento cuentan con el apoyo del profesor-moderador para cualquier tipo de duda, bien a nivel organizativo, bien a la hora de realizar las tareas y corregir los mensajes del compañero. Aplicar el principio de reciprocidad es fundamental en los intercambios tándem no solo para el estudiante sino también para profesor. El docente debe planificar y coordinar bien todos los aspectos del intercambio (tareas, modo de evaluación, fechas de entrega, temas a tratar) con el docente del otro país y además incorporar el intercambio a la planificación de su curso. En cuanto al principio de bilingüismo, el profesor debe asegurarse de que se sigue en todos los mensajes, aunque haya flexibilidad en cuánto a la cantidad de palabras que se escribe en cada lengua. Se recuerda aquí que el objetivo de escribir en la lengua materna y no solo en la extranjera es que ambos miembros de la pareja reciban de manera regular *input* en la lengua extranjera que les permita modelar su propia producción lingüística en dicha lengua (Vinagre, 2010).

Otro aspecto, en este caso de tipo organizativo, se refiere a la duración del intercambio. En proyectos futuros sería conveniente que tuvieran como mínimo un semestre de duración, de modo que los estudiantes puedan realizar las tareas sin agobios, sobre todo si forman parte del trabajo escolar. De esta manera los participantes pueden revisar y reflexionar con tiempo sobre las correcciones recibidas por sus compañeros e intentar no repetir los mismos errores en los mensajes posteriores. Igualmente, el docente podría facilitar el vocabulario relacionado con el

tema a tratar en el intercambio, integrarlo en el contenido del aula o dedicar las clases posteriores a tratar aspectos gramaticales o del vocabulario utilizado por los alumnos en los mensajes.

La siguiente implicación pedagógica está relacionada con la finalidad del intercambio. Aunque este proyecto tenía como objetivo averiguar si los participantes mejoraban su competencia lingüística trabajando con un compañero nativo de la L2 que están aprendiendo, también es posible aplicarlo al desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos, dado que los participantes pertenecen a países y culturas diferentes. Los estudiantes pueden tratar diversos temas culturales y los docentes pueden dedicar sus clases a analizar aquellos aspectos culturales que surgen de la discusión con el compañero. Además, también se podrían incluir temas a tratar de libre elección que podrían acordar con el compañero.

Los intercambios de este tipo son idóneos para estudiantes de una L2 porque, además de ser una actividad motivadora que facilita la comunicación auténtica con un hablante nativo, también puede favorecer su desarrollo lingüístico y cultural. Por este motivo se deberían apoyar los proyectos de este tipo a nivel organizativo en los centros educativos, especialmente en aquellos con un gran número de alumnos extranjeros matriculados. De este modo, centro y profesores pueden ofrecer a sus alumnos nuevas oportunidades de aprender con las tecnologías y practicar la lengua extranjera mediante la comunicación auténtica con hablantes nativos. Pensamos que este un modo excelente de aplicar en la vida real lo que están aprendiendo en la clase presencial.

6.8 Limitaciones de este estudio

Este trabajo de investigación presenta una serie de limitaciones que mencionamos a continuación y que deben ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados obtenidos:

El corpus recogido tras analizar los mensajes de las diez parejas fue suficiente para recopilar los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación. No obstante, y debido a su carácter reducido, los resultados obtenidos en este trabajo no son extrapolables ni pueden generalizarse. Es necesario ampliar el tamaño del corpus para poder obtener resultados que puedan ser más significativos y concluyentes.

La autora de este trabajo de investigación llevó a cabo la clasificación tanto de errores corregidos como reciclados sin contar con otros revisores externos al proyecto. En caso de duda o para resolver cuestiones concernientes a la clasificación de ejemplos específicos contó con el apoyo de su directora de tesis. Sin embargo, la presencia de revisores o ‘etiquetadores’ externos aportaría una mayor fiabilidad al análisis de los datos.

Los resultados obtenidos en este estudio se limitan al análisis de las lenguas inglesa y española por lo que cualquier investigador que desee replicar este trabajo con lenguas diferentes deberá considerar dichos resultados con cautela.

Por último, en el presente estudio los errores cometidos y reciclados se clasificaron siguiendo las taxonomías propuestas por Fernández (1997) y el proyecto TREACLE (2010) que organizan los errores según categoría y subcategoría (p.ej. verbo-elección errónea del tiempo verbal). La clasificación realizada en este estudio sigue este esquema general y por tanto no

aporta un análisis más específico de los distintos tipos de errores incluidos en cada subcategoría (p.ej. elección errónea del pasado simple).

En el siguiente apartado incluimos sugerencias para aquellos investigadores que deseen continuar trabajando en este campo.

6.9 Sugerencias para futuras investigaciones

La primera sugerencia para una futura investigación sobre la atención a la forma en proyectos colaborativos en línea sería analizar si existe una correlación entre el uso de una técnica de corrección concreta y el reciclado de errores específicos. Otra propuesta estaría relacionada con una de las limitaciones de este estudio mencionadas arriba y consistiría en llevar a cabo un análisis detallado de los errores específicos cometidos y reciclados en cada subcategoría.

Para futuros estudios también sería relevante evaluar el nivel de la L2 de los participantes antes y después del intercambio, a fin de saber en qué medida se ha producido un desarrollo lingüístico. Ware y O'Dowd (2008) proponen el uso de pre- y post-tests, para evaluar si la retroalimentación en línea ha influido en mejora de la lengua extranjera a corto y medio plazo.

Igualmente, se podría comparar la evolución de dos grupos, uno experimental que participe en un intercambio eTándem en línea con un compañero nativo y otro de control que trabaje en el aula presencial, bien corrigiéndose con un compañero de la clase o recibiendo las correcciones del profesor, para descubrir si hay diferencias entre ambos grupos en lo que respecta al desarrollo lingüístico.

Asimismo, hasta la fecha de hoy no se ha encontrado otra investigación en la cual se utilice la wiki como herramienta TIC en un intercambio colaborativo en eTándem. Es por tanto necesario ampliar la investigación en este sentido y obtener nuevos datos sobre el uso de la wiki en proyectos telecolaborativos que tengan un componente de atención a la forma.

Otra propuesta para una investigación futura consistiría en combinar el uso de herramientas asíncronas y síncronas para analizar si se complementan entre sí y si combinándolas se obtienen resultados distintos. Esto se podría hacer utilizando la wiki para realizar tareas escritas de modo asíncrono y otra herramienta como skype (comunicación oral) o google docs (comunicación escrita) en la que llevar a cabo la interacción con el compañero de modo síncrono.

Las lenguas utilizadas en este proyecto eran el inglés y el español, dos lenguas sobre las cuales se ha investigado en numerosas ocasiones (Lee, 2008; Vinagre y Lera, 2008; Ware y O'Dowd, 2008; Díez-Bedmar y Pérez-Paredes, 2012; Vinagre, 2014; Vinagre en prensa). Sería interesante poder ampliar la investigación a otras lenguas o lenguas minoritarias. La intención principal de la autora de este trabajo, de lengua materna serbia, era poder haber utilizado esta lengua en el intercambio. Desgraciadamente resultó imposible encontrar un grupo de hablantes nativos de inglés o español que estudiara serbio como lengua extranjera.

Para finalizar, los resultados obtenidos en este proyecto animan a seguir investigando sobre el impacto de la corrección de errores en el desarrollo lingüístico de los participantes en proyectos telecolaborativos. Se espera que este estudio haya despertado el interés por seguir investigando en esta línea y por contribuir al desarrollo de la investigación en este campo.

7. Bibliografía

- Adair-Hauck, B., y Donato, R. (1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development. *Canadian Modern Language Review*, 50, 532-557.
- Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero y J. Barroso (Eds.). *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía. 323-333.
- Adell, J. y Sales, A. (1999). El profesor *online*: elementos para la definición de un nuevo rol docente. *EduTec*, 105. Recuperado de: <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec99/paginas/105.html>, [05/11/2015]
- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16.
- Aljaafreh, A., y Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Anguita, R., García Sastre, S., Villagrà Sobrino, S. y Jorrín Abellán, I.M. (2010). Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte)*, en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). [En línea: <http://www.um.es/ead/red/M12/>, [05/11/2015].
- Ansarimoghaddam, S., y Hoon Tan, B. (2013). Co-constructing an Essay: Collaborative Writing in Class and on Wiki. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 19(1). Recuperado de: <http://journalarticle.ukm.my/6139/1/1079-5060-1-PB%5B1%5D.pdf>, [05/11/2015].

- Appel, M. C. (1999). *Tandem Language Learning by E-Mail: Some Basic Principles and a Case Study*. CLCS Occasional Paper, No 54, Dublín: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Area, M. (2009). Las wikis en mi experiencia docente. Del diccionario de la asignatura al diario de clase. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico IV*. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Revista de Educación a Distancia –RED). Recuperado de: http://www.um.es/ead/Red_U/m4/, [05/11/2015].
- Augar, N., Raitman, R. y Zhou, W. (2004). *Teaching and learning online with wikis*. En R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer y R. Phillips (Eds). *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth, 5-8 December, 95-104. Recuperado de: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/augar.html>, [05/11/2015].
- Aydin, Z., y Yildiz, S. (2014). Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology*. 18(1), 160–180. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/issues/february2014/aydinyildiz.pdf>, [05/11/2015].
- Badia, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. En A. BADIA (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 5-19. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf>, [05/11/2015].
- Baeza, P., Cabrera, A. M., Castañeda, M. T., Garrido, J. M., y Vargas, A. M. (1999). Aprendizaje colaborativo asistido por computador: la esencia interactiva. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo*. Recuperado de: http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/miplan_quiensoy_actv_apren.pdf, [05/11/2015].
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75.

- Barberà, E. (2009). Filosofía Wiki: el compromiso de las soluciones. *RED – Revista de Educación a Distancia. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U)*. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M10/>, [05/11/2015].
- Barros, B., Vélez, J. y Verdejo, F. (2004). Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y Resultados. *Inteligencia artificial: Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 8(24), 67-76.
- Barros, B., y Verdejo, M. F. (2001). Entornos para la realización de actividades de aprendizaje colaborativo a distancia. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*. Recuperado de: <http://cabrillo.lsi.uned.es:8080/ae pia/Uploads/12/122.pdf>, [05/11/2015]
- Belz, J. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-81. Recuperado de: <http://www.llt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html>, [05/11/2015].
- Belz, J. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration, *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-99. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/vol7num2.pdf>, [05/11/2015].
- Bitchener, J., Young, S. y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191–205.
- Blanco, A. I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 8(38), 12-22.
- Bower J. y Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/issues/february2011/>, [05/11/2015].
- Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the Internet. En M. Warschauer (ed.). *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*.

Honolulu, Hawái: Universidad de Hawái, Second Language and Teaching Curriculum Center. 121-130.

Brammerts, H. (2006). Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto. En A. Ojangurén y M. Blanco (coords). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 19–28.

Brammerts, H., Calvert, M., y Kleppin, K. (2006). Objetivos y métodos para el asesoramiento individual. En A. Ojangurén y M. Blanco (coords). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 105–114.

Brammerts, H., Jonsson, B., Kleppin, K. y Santiso, L. (2006). Asesoramiento individual en distintos contextos tándem. En A. Ojangurén y M. Blanco (coords). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 124–131.

Brammerts, H., y Calvert, M. (2006). Aprender comunicándose en tándem. En A. Ojangurén y M. Blanco (coords). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 42–58.

Brooks, F. B. y Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 262-274.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

Bruffee, K. (1984). *Collaboration and the 'Conversation of Mankind'*. *College English*, (46), 635–652.

Bruffee, K., (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning. *Change*, January/February, 12-18.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ecuador

- Bruns, A. y Humphreys, S. (2005). Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project. Paper proposal for the *OLT 2005 Conference: "Beyond Delivery"*, Brisbane, Queensland, Australia. Recuperado de: <http://snurb.info/files/Wikis%20in%20Teaching%20and%20Assessment.pdf>, [05/11/2015].
- Cabero, J. y Barroso, J. (Eds.) (2007). *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía
- Cabrera, E. P. (2004). Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSCL): su estado actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6). Recuperado de: http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/729Cabrera108%5B1%5D.pdf, [05/11/2015]
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(10): Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>, [05/11/2015]
- Canga, A. (2012). La pareja tándem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (15), 119-142. Recuperado de: http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea15pdf/canga_ea15.pdf, [05/11/2015].
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F.: Editorial Progreso.
- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo*, 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1640Carrio.pdf>, [05/11/2015].
- Carrió, M.L. (ed.), (2006). *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. ACAO. Valencia. Blauverd Impressors.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/3581/3490>, [05/11/2015].

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y aprendizaje*, (25), 3-18.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-46.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zavala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- Coll, C., y Monereo, C. (Coords.) (2008). *Psicología de la Educación Virtual*, Madrid: Ediciones Morata.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Corrales, K. (2011). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1625/1065>, [05/11/2015].
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 6(20). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1372676>, [05/11/2015].
- De la Torre, A. y Muñoz, F. (2008). Un nuevo modelo para el aprendizaje colaborativo, EDU-WIKIS. *Linux Magazine*, 32, Recuperado de: <http://www.linux-magazine.es/issue/32>, [05/11/2015].

- Delmastro, A. L., y Salazar, L. (2008). El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Entre lenguas: revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras*, (13), 43-55.
- Díez-Bedmar, M. B. y Pérez-Paredes, P. (2009). La investigación del discurso escrito en el aprendizaje de idiomas en entornos colaborativos y wikis. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte)*, en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M5/>, [05/11/2015].
- Díez-Bedmar, M. B., y Pérez-Paredes, P. (2012). The Types and Effects of Peer Native Speakers' Feedback on CMC. *Language Learning & Technology*, 16(1), 62-90. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/issues/february2012/diezbedmarperezparedes.pdf>, [05/11/2015].
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning cognitive and computational approaches*. Oxford: Pergamon.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantolf y G. Appel (eds). *Vygotskian approaches to second language research*. New York: Ablex. 33-56.
- Driscoll, M.P. y Vergara, A. (1997). Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro, *Pensamiento Educativo*, 21. Recuperado de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/100/public/100-276-1-PB.pdf>, [05/11/2015].
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. D. (1982). *Language two*. MA. Rowley: Newbury House.
- Ebersbach, A. y Glaser, M. (2004). Towards Emancipatory Use of a Medium: The Wiki. *International Journal of Information Ethics*, 2 (11), Recuperado de: <http://fiz1.fh-potsdam.de/volltext/ijie/05250.pdf>, [05/11/2015].
- El Tatawy, M. (2006). Corrective feedback in second language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(2).
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelanda: Departamento Técnico del Ministerio de

Educación de Nueva Zelanda. Recuperado de:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029, [05/11/2015].

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Esteve, O., Arumí, M. y Cañada, M.D. (2004). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *BELLS: Barcelona English language and literature studies*, (12).

Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7. Madrid: Servicio de publicaciones UCM, 203-216.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fountain, R. (2005). Wiki pedagogy. *Dossiers technopedagogiques (Dossiers pratiques)*, Recuperado de: http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110, [05/11/2015].

García Criado, M.I. (2009). Wikispaces para usos didácticos. Recuperado de: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/software/software-general/764-wikispaces-para-usos-didacticos?format=pdf>, [05/11/2015].

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A. y Recamán Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188.

Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gimeno, A. y García, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a*

- WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M5/>, [05/11/2015].
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/vol7num2.pdf>, [05/11/2015].
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/issues/october2011/v15n3.pdf#page=9>, [05/11/2015].
- Gros, B. (2002). *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (5), Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm, [05/11/2015]
- Hernández, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 5(2), 6. 26-35.
- Herrington, J., y Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia. En *Proceedings of ASCILITE_95 conference*. 253–262.
- Hickins, M. (2006). Why Wikis Are Conquering The Enterprise. Recuperado de: <http://www.internetnews.com/xSP/article.php/3640486>, [05/11/2015].
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (Primera publicación 1979, Estrasburgo: Consejo de Europa).
- Instituto de tecnologías educativas: Wiki²: Monográfico de Eduwikis en el Aula 2.0. Recuperado de: http://recursostic.educacion.es/observatorio/apls/wikiseneducacion/web/index.php/P%C3%A1gina_Principal, [05/11/2015].
- Itzigsohn, J. (1995). Prólogo. En L.S. Vygotski, *Pensamiento y lenguaje*. 7-16.

- Jakes, D (2006). Wild about Wikis, Recuperado de: <http://www.techlearning.com/article/wild-about-wikis/43736>, [05/11/2015].
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Essex: Longman.
- Jonas-Dwyer, D. y Phillips, R. (Eds) (2004). Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference. Perth, 5-8 December. Recuperado de: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/augar.html>, [05/11/2015].
- Kawaguchi, S. y Ma, Y. (2012). Corrective feedback, negotiation of meaning and grammar development: Learner-learner and learner-native speaker interaction in ESL. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(2), 57-70. Recuperado de: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=20367#.UylihPldWS0>, [05/11/2015].
- Kedziora, B. (2012). *Wikis in teaching and learning a foreign language: A case study of wiki usage in the course Academic reading and writing for teacher candidates*. Trabajo fin del Máster. Stockholms universitet. Recuperado de: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:534270>, [05/11/2015].
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs, Volume One: Theory and Personality*. New York: Routledge.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing, *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95, Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol13num1/kessler.pdf>, [05/11/2015].
- Kötter, M. (2003). Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems. *Language Learning & Technology*, 7(2), 145-172. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/vol7num2.pdf>, [05/11/2015].

- Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EDUCAUSE*, September/October 2004, 39(5). Recuperado de: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf>, [05/11/2015].
- Lantolf, J. y Appel, G. (eds) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. New York: Ablex.
- Lázaro, R., Pena, C. y Vitalaru, B. (2009) Wiki en lenguas para fines específicos y su traducción. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte)*, en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M5/>, [05/11/2015].
- Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12(3), 53-72.
- Leont'ev, A. (1977). Activity and consciousness. (original 1972). Recuperado de: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>, [05/11/2015].
- Leuf, B. y Cunningham, W. (2001). *The wiki way: Quick collaboration on the Web*. Boston: Addison-Wesley.
- Li, M. (2012). Use of wikis in second/foreign language classes: A literature review. *CALL-EJ*, 13, 17-35. Recuperado de: http://callej.org/journal/13-1/Li_2012.pdf, [05/11/2015]
- Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2). 309-365.
- Liceras, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, W. C., y Yang, S. C. (2011). Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching: Practice & Critique*, 10(2). 88-103.

- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. En Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community, 72-81. International Society of the Learning Sciences.
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, Guide to Good Practice. Recuperado de: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>, [05/11/2015].
- Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & demokrati*, 13(3), 105-126. Recuperado de: http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_3/Little.pdf, [05/11/2015].
- Little, D. (2006). El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante. En A. Ojangurén y M. Blanco (coords). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 29–37.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language teaching*, 42(2), 222-233.
- Little, D. 1991: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. y Brammerts, H. (eds.), (1996). *A Guide to Language Learning in Tandem via Internet*. CLCS Occasional Paper No. 46. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Little, D. y Ushioda, E. (1998). Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *RECALL-HULL-*, 10, 95-101.
- Little, D., Ushioda, E., Appel, M. C., Moran, J., O'Rourke, B. y Schwienhorst, K. (1999). *Evaluating Tandem Language Learning by E-Mail: Report on a Bilateral Project*. CLCS Occasional Paper No. 55. Dublín: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y B. K. Bahtia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press. 413-468.
- López, J.C. (2010). *Uso educativo de los wikis*, Recuperado de: <http://www.eduteka.org/WikisEducacion.php>, [05/11/2015]
- Lund, A. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCALL*, 20 (1), 35-54.
- Lund, A., Rasmussen, I. y Smørdal, O. (2008). TWEAK as pedagogical and technological co-design for collectively oriented practices. *ICLS'08 Proceedings of the 8th international conference on International conference for the learning sciences*, Recuperado de: <http://www.gerrystahl.net/proceedings/icls2008/papers/paper254.pdf>, [05/11/2015].
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Mancho, G.; Porto M.D. y Valero, C. (2009). Wikis e Innovación Docente. *RED – Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M10/>, [05/11/2015].
- Martín, A. M., Domínguez, M., y Paralela, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (35), 10. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/EduTece_n35_Martin_Dominguez_Paralela.pdf, [05/11/2015]
- Martínez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 2.
- Martínez-Carrillo, M. (2007). Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador. FIAPE. Actas del II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada, 26-29/09-2007. *RedELE*, número especial. Recuperado de:

http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/Numeros-Especiales/DICIEMBRE_II_FIAPE.html, [05/11/2015].

Martorell J.L. y Prieto. J.L. (2009). *Fundamentos de psicología*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces, S.A.

Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zavala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó. 47-64.

Monereo, C. y Romero, M. (2007). Estrategias de gestión temporal en las actividades colaborativas mediadas por ordenador. Análisis cualitativo de los episodios estratégicos. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la Información*, 8(3), 149-167. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>, [05/11/2015].

Moral, M. (2007). Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos, *Unión, Revista Iberoamericana de educación matemática*. 9, 73-82. Recuperado de: http://www.fisem.org/web/union/revistas/9/Union_009_010.pdf, [05/11/2015].

Muñoz, B. (2013). *La atención a la forma en proyectos colaborativos de aprendizaje en línea: Corrección y análisis de errores entre pares en un intercambio tándem alemán-español*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Nebrija, Madrid.

Muñoz-Repiso, A. G. V., Martín, A. H. y Payo, A. R. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/39108>, [05/11/2015].

Norton, B. y Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL quarterly*, 35(2), 307-322.

Notari, M. (2006). How to Use a Wiki in Education: 'Wiki based Effective Constructive Learning'. *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis*. 131-132. Recuperado de: <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p131.pdf>, [05/11/2015].

- O'Dowd, R (Ed.) (2007). *On-line intercultural exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2004). Intercultural e-mail exchanges in the foreign language classroom. En A. Chambers, J.E. Conacher y J. Littlemore (eds.). *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. Birmingham: University of Birmingham Press, 145-164.
- O'Dowd, R. (2011). Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education?. *Language Teaching*, 44, 368-380.
- O'Dowd, R. y Eberbach, K. (2004). Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL*, 16 (1), 5-20.
- O'Reilly, T. (2006). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. Recuperado de: http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146#, [05/11/2015]
- O'Rourke, B (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO journal*, 22 (3), 433-466.
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. En R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 41 – 61.
- Ojangurén, A., y Blanco, M. (coords). (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459–481.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zavala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó. 101-124.

- Onrubia, J., Colomina, R., y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll, y C. Monereo, (Coords.). *Psicología de la Educación Virtual*, Madrid: Ediciones Morata. 233-252.
- Pablos, J. (2004). De Velázquez al hipertexto: algunas implicaciones socioculturales. *Aula abierta*, (84), 103-116.
- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2), 5-7. Recuperado de: http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf, [05/11/2015]
- Penadés, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Lingüística en la Red*, (1), 1-29. Recuperado de: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf, [05/11/2015].
- Pérez, I. y Vinagre, M. (2007). How Can Online Exchanges Be Used with Young Learners? En R. O'Dowd, (Ed.). *On-line Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters. 193–212.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor S.A. (original 1964)
- Piña, E., García, F. y Govea, L. (2009). Estrategias de enseñanza basadas en un wiki para el desarrollo de la destreza escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Telematique. Revista electrónica de estudios telemáticos*, 8(2). Recuperado de: <http://www.urbe.edu/publicaciones/telematica/indice/pdf-vol8-2/3-estrategiasdeensenanza.pdf>, [05/11/2015].
- Politzer, R. y Ramírez, A. (1973). Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School. *Language Learning*, 23(1), 39-61.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de CLIL para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (12), 169-182.
- Ritchie, W. C. y Bahtia, B. K. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press.

- Rodríguez, J. L. (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología*, 32(2), 63-75.
- Romero, M. y Lambropoulos, N. (2011). Internal and External Regulation to Support Knowledge Construction and Convergence in Computer Supported Collaborative Learning (CSCL): *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 309-330. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/23/english/Art_23_513.pdf, [05/11/2015]
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N., y Means, B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The future of children*, 76-101.
- Roza M. B. (Coord.), Álvarez, M., Artime, C., Cases, E., Argente Del Castillo, M., Fernández, P., Ferreras, M., Friedel, B., Menéndez, M.N., Nuño, P., Pérez, R., Prendes, S., Rosa, J. A., y Tuero, A. C. (2001). *Guía tándem. Metodología tándem para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar* (Materiales para el Aula). Gijón: Centro de Profesores y Recursos.
- Ruiz, M., y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 8. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>, [05/11/2015].
- Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Sato, M. y Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(04), 591-626.
- Sauro, S. (2009). Computer-Mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1), 96-120. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>, [05/11/2015].

- Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M. y Rudolph, J. (2004). Educational Wikis: Features and selection criteria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(1). Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/17>, [05/11/2015].
- Scopeo (2009). Formación Web 2.0, *Monográfico SCOPEO*, 1. Recuperado de: <http://scopeo.usal.es/images/documentoscopeo/scopeom001.pdf>, [05/11/2015]
- Selinker, L. (1992). La interlengua (1972). En J. Liceras. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor. 79-101.
- Siebold, K., y Larreta, J. P. (2012). El aprendizaje intercultural en un curso de Tándem. *UPO INNOVA: Revista de innovación docente.*, 1, 504-517. Recuperado de: <http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/125>, [05/11/2015].
- Solano Fernández, I.M. y Gutiérrez Porlán, I. (2007). Herramientas para la colaboración en la enseñanza superior: wikis y blogs. En Prendes Espinosa, M. P. *Herramientas telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia. CD – ROM.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zavala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó. 25-46.
- Solé, I., y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zavala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó. 7-23.
- Soliño Pazó, M. M., (2008). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras: Un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Cartaphilus*, 4, 177-187. Recuperado de: <http://idiomas.nurr.ula.ve/newtecnologias/articulos/uso%20de%20las%20nuevas%20tecnologias%20en%20el%20aula%20de%20lenguas%20extranjer.pdf>, [05/11/2015].
- Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entonos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 34. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/>, [05/11/2015].

- St. John, E y White, L, (2006). ¿Nada que decir? Sugerencias para el aprendizaje en tándem. En A. Ojangurén y M. Blanco (coords). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 59-68.
- Suárez, C. (2003). Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje. *El tintero*, 3(10). Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/archivoPDF3.pdf>, [05/11/2015].
- Treacle (2010). Error Analysis Criteria Document. Recuperado de: <http://www.uam.es/proyectosinv/treacle/error.html>, [05/11/2015]
- Tudge (1994). *Vigotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. Cambridge, Universidad de Cambridge.
- Vaqueiro, M. (2011). Web 2.0 y aprendizaje: blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas. *Quaderns Digitals*, Núm 70. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11114, [05/11/2015].
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Fráncfort: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5), 10. 113-122. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/vazquez_b.pdf, [05/11/2015].
- Villarroel, J. (2007). Usos didácticos del wiki en educación secundaria. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica* 1, 1-7. Recuperado de: http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/wikia.pdf, [05/11/2015].
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED (Revista de Educación a Distancia)* 41. Monográfico Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo, 1-21.
- Vinagre, M. (En prensa). Promoting intercultural competence in culture and language studies: Outcomes of an international collaborative project. En Martín-Monje, E., Elorza I, y García Riaza, B (Eds.) *Technological advances in specialized linguistic domains: Learning on the move*, 37-52. London: Routledge.
- Vinagre, M. y Lera, M. (2008). The role of error correction in online exchanges. En F. Zhang y B. Barber. *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*, Hershey: Information Science Reference. 326-341.
- Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-Mediated Corrective Feedback and Language Accuracy in Telecolaborative Exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72–103. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/issues/february2011/vinagremunoz.pdf>, [05/11/2015].
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (original 1930).
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto. (original 1934).
- Wardhaugh, R. (1992). La hipótesis del análisis contrastivo. En J. Liceras. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor. 41-49.
- Ware, P. D. y O’Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol12num1/pdf/wareodowd.pdf>, [05/11/2015].
- Ware, P.D. y Pérez Cañado, M.L., (2007). Grammar and feedback: Turning to language form in telecollaboration. En R. O’DOWD, (Ed.). *On-line Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters. 107–126.
- Wikispaces: Recuperado de: <http://www.wikispaces.com/>, [05/11/2015].

- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press; 1999.
- Woo, M. M., Wah Chu, S. K., y Li, X. (2013). Peer-feedback and revision process in a wiki mediated collaborative writing. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 279-309.
- Wood, D.J., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woodin, J. (1997). Email tandem learning and the communicative curriculum. *RECALL*, 9(1), 22-33.
- Yang, Y.F. y Meng, W.T. (2013). The Effects of Online Feedback Training on Students' Text Revision. *Language Learning & Technology*, 17(2), 220-238. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/issues/june2013/yangmeng.pdf>, [05/11/2015].
- Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, (28). Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm> [05/11/2015].
- Zourou, K. (2008). Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment. *Media in Foreign Language Teaching and Learning, CLaSIC conference, Singapore*, 651-668.

Apéndices

Apéndice A.1 – Cuestionario previo al intercambio en español

1. Tu nombre

2. Edad

- menos de 15
- 15-20
- 20-25
- 25-30
- más de 30

3. Lengua materna

4. ¿Cuánto tiempo hace que estudias inglés?

- Menos de 1 año
- 1-3 años
- 3-5 años
- 5-10 años
- Más de 10 años

5. ¿Has estado alguna vez en un país angloparlante?

En caso negativo, salta la siguiente pregunta.

- Sí
- No

6. ¿Qué hiciste exactamente?

- Erasmus
- Trabajo
- Prácticas
- Vacaciones
- Otro:

7. ¿Tienes otros modelos de hablante de inglés además de tu profesor?

Si la respuesta es positiva especifica en la casilla otro

- Sí
- No
- Otro:

8. ¿Cuáles son tus puntos fuertes?

- Leer y comprender textos
- Escuchar y comprender personas
- Escribir
- Hablar
- Hacer ejercicios de gramática

9. ¿Cuáles son tus puntos débiles?

- Leer y comprender textos
- Escuchar y comprender personas
- Escribir
- Hablar
- Hacer ejercicios de gramática

10. ¿Sabes cuál es el error que cometes con más frecuencia?

11. ¿Apuntas ejemplos que contengan las estructuras que tratas de aprender?

- Sí
- No
- A veces

12. ¿Escribes a menudo en inglés, aparte de tus trabajos de clase?

- Sí
- No
- Otro:

13. Cuando escribes, ¿qué material auxiliar utilizas?

- Diccionarios
- Libros de estilo
- Ortografía
- Gramática
- Otro:

14. ¿Lees a menudo en inglés aparte del trabajo de clase?

- Sí
- No

15. ¿Con qué frecuencia usas Internet?

- Todos los días
- Tres veces por semana
- Una vez por semana
- Nunca
- Otro:

16. ¿Cuántas horas al día utilizas Internet?

- Menos de 1 hora
- De 1 a 3 horas
- Más de 3 horas

17. ¿Cuáles de estas actividades realizas con más frecuencia en Internet?

Puedes marcar más de una opción

- Redes sociales
- Enviar y recibir correo electrónico
- Buscar información
- Jugar
- Chatear
- Trabajar
- Otro:

18. ¿Has usado wiki alguna vez?

Si la respuesta es positiva especifica en la casilla otro

- Sí
- No
- Otro:

19. ¿Mantienes correspondencia con algún compañero de un país angloparlante?

Si la respuesta es positiva especifica en la casilla otro

- Sí
- No
- Otro:

20. ¿Qué esperas de este intercambio?

Apéndice A.2 – Cuestionario previo al intercambio en inglés

1. Your name

2. Your age

- Less than 15
- 15-20
- 20-25
- 25-30
- More than 30

3. Your mother tongue

4. How long have you been studying Spanish?

- Less than 1 year
- 1-3 years
- 3-5 years
- 5-10 years
- More than 10 years

5. Have you ever been to a Spanish speaking country?

In case of negative answer, skip the next question

- Yes
- No

6. What exactly did you do?

- Erasmus
- Work
- Internship
- Vacation
- Other:

7. Do you have any other speaker model in Spanish apart from your teacher?

In case of affirmative answer, specify in the box other

- Yes
- No
- Other:

8. What are your strong points?

- Read and understand texts
- Listen and understand people
- Write
- Speak
- Do grammar exercises

9. What are your weak points?

- Read and understand texts
- Listen and understand people
- Write
- Speak
- Do grammar exercises

10. Do you know which the most common mistake you make is?

11. Do you note down examples that contain structures you are trying to learn?

- Yes
- No
- Sometimes

12. Do you often write in Spanish apart from your class work?

- Yes
- No
- Other:

13. When you write, what auxiliary material do you use?

- Dictionaries
- Style guides
- Orthographies
- Grammars
- Other:

14. Do you often read in Spanish apart from your class work?

- Yes
- No
- Other:

15. How often do you use Internet?

- Every day
- Three times a week
- Once a week
- Never

- Other:

16. How many hours a day do you use Internet?

- Less than 1
- 1-3
- More than 3

17. What are the activities you most frequently do on the Internet?

- Social networks
- Send and receive emails
- Search information
- Play games
- Chat
- Work
- Other:

18. Have you ever used wiki?

- Yes
- No

19. Have you ever had a pen pal from a Spanish speaking country?

In case of affirmative answer, specify in the box other

- Yes
- No
- Other:

20. What do you expect from this exchange?

Apéndice A.3 – Cuestionario posterior al intercambio en español

1. Tu nombre

2. Lo que más te ha gustado es...

3. Lo que menos te ha gustado es...

4. Lo que más has aprendido/mejorado es

- Sobre tu compañero y su cultura
- Gramática
- Vocabulario
- Expresión escrita
- Comprensión de textos escritos
- Otro:

5. Antes de empezar el intercambio, ¿leíste las instrucciones?

- Sí
- No, empecé directamente a escribir

6. En el caso de respuesta afirmativa, ¿te parecieron claras? ¿Encontraste algún punto que no te quedara claro?

Especificar en la casilla otro

- Sí
- No
- Otro:

7. ¿Qué te parecieron los temas propuestos?

	1	2	3	4	5	
poco interesantes						muy interesantes

8. Clasifica en una escala de 1 a 5 los temas según si te gustaron más o menos.

5 - los que más te gustaron, 1- los que menos te gustaron

	1	2	3	4	5
Información personal / Presentación					
Mi ciudad					
Describe una persona típica de tu país					
¿Qué sitios turísticos de tu país recomendarías?					
Tu fiesta preferida					
Receta de un plato					
Un recuerdo de la infancia					
Si pudieras convertirte en cualquier cosa, ¿qué serías?					
¿Cómo crees que será el mundo en 50 años?					
Mensaje de despedida					

9. ¿Qué nuevo/s tema/s propondrías para un futuro intercambio?

10. ¿Has seguido siempre el principio de escribir la mitad del mensaje en español y la otra mitad en inglés?

- Sí
- No
- La mayoría de veces
- Otro:

11. ¿Has animado a tu compañero/a para que mantenga el contacto?

- Sí
- No
- A veces

12. ¿Qué tipo de errores solías cometer?

- Léxicos
- Ortográficos
- Gramaticales
- De expresión
- De estilo
- Otro:

13. ¿Qué tipo de errores solías corregir?

- Léxicos
- Ortográficos
- Gramaticales
- De expresión
- De estilo
- Otro:

14. ¿De qué manera corregías los errores de tu compañero?

- Marcabas el error, sin corregirlo y sin dar explicaciones
- Corregías el error sin dar ninguna explicación
- Añadías explicaciones a la corrección
- Otro:

15. ¿Has revisado últimamente el vocabulario y estructuras de los mensajes recibidos?

- Sí
- No

16. ¿Has aprendido el vocabulario extraído de esos mensajes?

- Sí
- No

17. ¿Qué recursos utilizaste para redactar tus mensajes?

- Diccionario
- Libro de estilo
- Gramática
- Ortografía
- Páginas en Internet
- Otro:

18. En escala de 1 a 5, ¿La wiki te ha parecido fácil de usar?

	1	2	3	4	5	
Muy fácil						Muy difícil

19. En tu opinión, ¿cuáles son las ventajas de la Wiki?

20. En tu opinión, ¿cuáles son las desventajas de la Wiki?

21. ¿Qué se puede mejorar?

22. En general, ¿consideras que el intercambio ha sido una experiencia positiva o negativa?

- Positiva
- Negativa

23. Estoy satisfecho/a con el intercambio porque

- He mejorado mi inglés
- He aprendido sobre la cultura de mi compañero
- Me he hecho un nuevo amigo
- Otro:

24. No estoy muy satisfecho con el intercambio porque

- La wiki no me gustó
- No me he relacionado bien con mi compañero
- Los temas no me parecieron adecuados
- Otro:

25. ¿Tuviste alguno/s de los siguientes problemas?

- Problemas con la wiki
- Mi compañero/a tardaba en contestarme

- Mi compañero/a no me respondía con la frecuencia estipulada
- Tenía problemas a la hora de entenderle
- Las instrucciones de la guía no estaban claras
- No te gustaban los temas propuestos
- Otro:

26. ¿Se han cumplido las expectativas que tenías antes de empezar?

- Sí
- No
- Más o menos

27. ¿Volverías a participar en un proyecto de este tipo alguna vez?

- Si
- No

28. ¿Qué consejos le darías a alguien que empezara este proyecto en el futuro? ¿Cómo podría aprovechar mejor el intercambio para aprender?

29. ¿Vas a continuar en contacto con tu compañero/a?

- Sí
- No

30. Algún comentario que querrías añadir

Apéndice A.4 – Cuestionario posterior al intercambio en inglés

1. Your name

2. What you liked the most is...

3. What you liked the least is...

4. What you learnt/improved the most is

- About your partner and his/her culture
- Grammar
- Vocabulary
- Writing
- Text comprehension
- Other:

5. Did you read the instructions before starting the exchange?

- Yes
- No, I directly started writing

6. In case of affirmative answer, did you find them clear? Did you find any point you didn't understand?

Specify in the box other

- Yes
- No
- Other:

7. What do you think about the topics?

	1	2	3	4	5
not interesting					
very interesting					

8. Mark the topics in a scale from 1 to 5.

5 - the one you liked the most, 1- the one you liked the least.

	1	2	3	4	5
Personal information/ Presentation					
My city / town					
Describe a typical person from your country					
What places in your country would you recommend to a tourist?					
Your favourite holiday (e.g. Christmas, Halloween, etc.)					
A dish recipe					
A childhood memory					
If you could become anything, what would you be?					
How do you think the world will look like in 50 years?					
Farewell message					

9. Which new topics would you suggest for a future exchange?

10. Have you always followed the principle of writing half of the message in English and the other half in Spanish?

- Yes
- No
- Most of the times
- Other:

11. Have you encouraged your partner to keep in touch?

- Yes
- No
- Sometimes

12. What kind of mistakes did you use to make?

- Lexical
- Spelling
- Grammatical
- In expression
- In style
- Other:

13. What kind of mistakes did you use to correct?

- Lexical
- Spelling
- Grammatical
- In expression
- In style
- Other:

14. How did you correct your partner's mistakes?

- By marking the mistakes, without corrections nor explanations
- By correcting it without giving any kind of explanations.
- With explanations added to corrections
- Other:

15. Have you recently looked through the vocabulary and structures from received messages?

- Yes
- No

16. Have you learnt the vocabulary extracted from these messages?

- Yes
- No

17. What auxiliary material did you use to write your messages?

- Dictionary
- Style guide
- Grammar
- Orthography
- Web pages
- Other:

18. In the scale from 1 to 5, did you find wiki easy to use?

	1	2	3	4	5	
very easy						very difficult

19. In your opinion, which are the advantages of wiki?

20. In your opinion, which are the disadvantages of wiki?

21. What can be improved?

22. In general, do you consider this exchange to be a positive or negative experience?

- Positive
- Negative

23. I'm satisfied with the exchange because

- I've improved my Spanish
- I've learnt about my partner's culture
- I've made a new friend
- Other:

24. I'm not satisfied with the exchange because

- I didn't like the wiki
- I didn't have a good relationship with my partner
- I didn't find the topics adequate
- Other:

25. Did you have any of the following problems?

- Problems with wiki
- My partner was responding late

- My partner wasn't responding with stipulated frequency
- I had problems understanding my partner
- The instructions weren't clear
- I didn't like the suggested topics
- Other:

26. Has the exchange met expectations you had before starting it?

- Yes
- No
- More or less

27. Would you participate again in a similar project?

- Yes
- No

28. What advices would you give to someone starting this project in the future? How can he/she make the best use of it to learn?

29. Are you going to continue the contact with your partner?

- Yes
- No

30. Any comments you would like to add

Apéndice A.5 – Cuestionario a los profesores

1. Su nombre

2. Estoy satisfecho/a con el intercambio de mis alumnos porque

3. No estoy muy satisfecho con el intercambio de mis alumnos porque

4. Antes de empezar el intercambio, ¿se aseguró de que sus alumnos leyeran las instrucciones?

- Sí
- No
- Algunos sí, otros no

5. ¿Le parecieron claras? ¿Encontró algún punto que no le quedara claro?

Especificar en la casilla otro

- Sí
- No
- Otro:

6. ¿Qué le parecieron los temas propuestos?

	1	2	3	4	5	
poco interesantes						muy interesantes

7. ¿Eliminaría algún tema? ¿Qué nuevo/s tema/s propondría para un futuro intercambio?

8. ¿El intercambio formaba parte del trabajo escolar?

- Sí
- No
- No todas las semanas

9. ¿Cuántas horas a la semana de sus clases ha dedicado a este intercambio?

- 1
- 2
- 3
- 4
- Más de 4
- Otro:

10. ¿El intercambio le ha supuesto un esfuerzo extraordinario?

En el caso de respuesta afirmativa, especifique en qué sentido.

11. ¿Con qué frecuencia revisaba los mensajes de sus alumnos?

- Todos los días
- Un par de veces a la semana
- Un par de veces al mes
- Nunca
- Otro:

12. ¿Controlaba qué hacían sus alumnos a la hora de escribir?

En caso afirmativo, ¿cómo lo hacía?

13. ¿Han respetado sus alumnos el principio de escribir la mitad del mensaje en español y la otra mitad en inglés?

- Sí
- No
- La mayoría de veces
- No lo sé
- Otro:

14. ¿Los mensajes de este intercambio entrarán en la evaluación final de los alumnos? En caso afirmativo, especifique de qué manera se evaluarán.

15. ¿Ha habido problemas durante el intercambio? ¿Cuáles?

16. En caso de problemas técnicos, ¿ha sabido solventarlos o ha necesitado ayuda, por ejemplo del técnico del colegio?

17. En escala de 1 a 5, ¿La wiki le ha parecido fácil de usar?

	1	2	3	4	5	
Muy fácil						Muy difícil

18. En su opinión, ¿cuáles son las ventajas de la Wiki?

19. En su opinión, ¿cuáles son las desventajas de la Wiki?

20. ¿Qué se puede mejorar?

21. ¿Le parece importante el papel de profesor en los intercambios como este y por qué?

22. ¿Qué consejos daría a otro profesor que empezara este proyecto en el futuro? ¿Cómo podría aprovechar mejor el intercambio?

23. ¿Este intercambio le ha parecido útil para sus alumnos y por qué?

24. ¿Repetiría el intercambio con otro grupo de alumnos?

25. Algún comentario que querría añadir