

La corrección de la expresión e interacción orales a través de la transcripción de grabaciones audiovisuales en la clase de Español de los negocios

The correction of oral expression and interaction through the transcription of audiovisual recordings in the Business Spanish class

María Dolores Millán Fernández
Universidad de Economía de Viena

Gloria Nieves Iglesias
Hochschule Bremen



María Dolores Millán Fernández es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Trabaja desde hace ocho años como profesora de español en la Universidad de Económicas de Viena. Su experiencia en la enseñanza de ELE y de ENE desde 2006 es fruto de la colaboración con diferentes instituciones: Instituto Cervantes de Viena, Sprachenzentrum der Universität Wien, Fachhochschule des BFI Wien. Examinadora oficial DELE de todos los niveles. La motivación y el componente afectivo en el aula es un tema que desde el comienzo su formación despertó especial interés y eje de su actividad como docente



Gloria Nieves Iglesias es licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Complutense. Ha realizado un posgrado de ELE (UNED), el Certificado de Aptitud Pedagógica (ICE de la Universidad Complutense) y fue becada por la Fundación Baden Württemberg. Ha impartido clases de ELE en diferentes universidades en Alemania y el Instituto Cervantes de Bremen. Actualmente es docente en la Hochschule Bremen, en la Universidad de Hamburgo y en el Instituto Cervantes de Hamburgo y de Madrid. Gloria Nieves es autora de materiales ELE, formadora de profesores y colaboradora para diversas revistas y editoriales ELE. Sus líneas de investigación giran en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado a las TRIC y ha publicado diversos artículos relacionados con este campo. Ha sido invitada en distintas ocasiones a impartir comunicaciones en diversos congresos académicos de EFE y ELE

Resumen

Este artículo resume una experiencia práctica realizada por la Universidad de Economía de Viena y la Facultad de Económicas de la Hochschule Bremen en el marco de un curso de Español de los negocios.

El presente trabajo muestra las ventajas que ofrecen las grabaciones audiovisuales de actividades de producción oral individual y en grupo, su posterior observación y corrección a través de la transcripción del discurso oral para favorecer la competencia comunicativa. El uso de la técnica propuesta en este trabajo resta subjetividad a la función evaluadora del profesor e incrementa el grado de implicación, motivación y rendimiento del alumno en la consecución de la tarea. En este artículo, además, se abordan conceptos como autocorrección, retroalimentación y motivación que, en nuestra opinión, son de vital importancia para promover el aprendizaje autónomo del estudiante, ya que hemos concluido que la tarea evaluadora compartida con el estudiante puede tener una función propia dentro de la enseñanza de la lengua extranjera.

Abstract

This article summarizes a practical experience carried out by the Vienna University of Economics and Business and the Bremen University of Applied Sciences in the context of a “Business Spanish” language course.

This paper tries to show the pedagogical benefits of the use of video to record the students with the aim of letting them transcript and correct/assess their own oral output.

In our view, the use of this methodology reduces the teacher’s subjective role as an evaluator and, at the same time, increases the student’s involvement, motivation and performance during the completion of the proposed tasks.

This article also deals with concepts such as self-correction, feedback and motivation, which, in our opinion, are essential to promote the student’s autonomous learning. As seen in this project, the student’s self assessment can be, on its own, an extremely useful method in the teaching of a foreign language.

Palabras clave

Autonomía de aprendizaje, corrección gramatical, errores, evaluación, motivación, TIC

Keywords

Learning autonomy, grammatical accuracy, errors, assessment, motivation, ICT

Introducción

Hoy en día nadie cuestiona que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje. No obstante, en la enseñanza de idiomas no se ha llegado a integrar como una herramienta didáctica por diferentes razones como la política del centro, la metodología o el enfoque adoptado por el profesor, las creencias de este sobre el papel de la evaluación y el factor tiempo.

Este trabajo, realizado a partir de grabaciones audiovisuales de pruebas orales evaluables llevadas a cabo por los estudiantes y la posterior transcripción de sus

intervenciones junto a la autocorrección mediante el análisis de errores (AE), nació con el objetivo de integrar la evaluación de la competencia oral para que aporte un valor añadido al proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, ofrece una alternativa a los métodos de enseñanza de idiomas tradicionales que suelen aplicarse en los centros educativos con el fin de mejorar la expresión e interacción orales, así como su evaluación, favoreciendo con ello la autonomía y la reflexión sobre el aprendizaje.

Consideramos que en la evaluación de una prueba de lengua, además de tener en cuenta el desenlace final, tendría que prestarse atención también a las deficiencias que no han permitido obtener un resultado positivo, puesto que tener presente los errores que se producen en el transcurso del aprendizaje y tomar conciencia de ellos forma parte indiscutible del proceso de aprender.

Escobar y Nussbaum (2010:38) ya plantearon las insuficiencias que presenta la función que tradicionalmente se le ha atribuido a la evaluación; es decir, certificar el nivel de conocimiento alcanzado por los aprendientes al final de un periodo lectivo concreto y determinar si supera o no el curso. Para dotar a la evaluación de una óptica más global, integradora y dirigida a la acción pedagógica sugieren la creación de un portfolio oral compuesto de varias grabaciones acompañadas de tareas de auto y coevaluación como propuesta de evaluación de la interacción oral.

A partir del concepto de evaluación que presenta Alcaraz (2007:119), según el cual esta debería abarcar “desde lo que el profesor les dice o no les dice a los alumnos antes para ayudarles y motivarles a preparar la prueba pasando por el planteamiento de las actividades y métodos de recogida [...] hasta el uso posterior de la información recogida” la propuesta de evaluación de la competencia oral que planteamos para nuestra asignatura destaca el valor de esa información recopilada, otorgando al estudiante un papel protagonista dentro de la corrección y retroalimentación de su prueba. Esto se explica porque desde nuestro punto de vista, la evaluación, la corrección y la motivación son aspectos del aprendizaje que están íntimamente entrelazados e influyen entre sí. Por otra parte, opinamos que en la evaluación de una prueba de lengua, además de tener en cuenta el desenlace final, se tendría que prestar atención a las deficiencias que no han permitido obtener un resultado positivo, puesto que tener en consideración los errores que se producen en el transcurso del aprendizaje y tomar conciencia de ellos forma parte indiscutible del proceso de aprender.

Para que el error sea un instrumento didáctico efectivo es imprescindible realizar un *feedback* adecuado, es decir, aquel que permite al alumno ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y facilita las pautas a seguir informando sobre las modificaciones necesarias para mejorar su rendimiento. Con este objetivo, pretendemos ofrecer una oportunidad a los aprendientes para que ellos mismos reconozcan, en la medida de sus posibilidades y con las herramientas apropiadas, qué podrían modificar en su discurso mediante la transcripción, autocorrección y análisis de su prueba. Por otro lado, también hay que tener en cuenta, que desde una perspectiva psicocognitiva, uno de los problemas que puede plantear el uso de retroalimentación es la resistencia que puede experimentarse en un primer momento al ser recibida e interpretada como una crítica. Teniendo presente esta realidad, si el profesor revisa un trabajo previamente corregido, encontrará menos errores y de esta manera se reforzará la autoestima del estudiante, dado que ha sido capaz de autocorregirse y superar alguno de los obstáculos por sí mismo.

En el transcurso de este estudio hemos comprobado que existen numerosas publicaciones sobre corrección, autocorrección de errores y sus beneficios en textos escritos, pero pocas sobre estas prácticas en pruebas orales por medio de grabaciones. La mayoría de los estudios publicados se limitan a proponer y aconsejar el uso de estas para favorecer la corrección de determinados aspectos de la expresión oral, concretamente la pronunciación y la entonación como ocurre en los trabajos realizados por Rost (2001), Escobar y Nussbaum (2010), Cazcarro y Martínez (2011), Tomé Díez (2015), Catana (2013), Castele y Collewaert

(2016). Por el contrario, otras investigaciones se han centrado en el uso de grabaciones para analizar los elementos no verbales del discurso, como es el caso de Sabater (2017) cuyo trabajo pretende demostrar que el uso guiado de grabaciones, junto con el apoyo de una retroalimentación conveniente, abre la puerta a una multitud de posibilidades para ahondar en la corrección de errores en la expresión e interacción orales.

Hoy en día el videocurrículum, como ha quedado demostrado en el trabajo realizado por Nieves (2019), se ha convertido en una de las últimas tendencias a la hora de aspirar a un puesto de trabajo en grandes empresas. Por lo tanto, aprender a presentarse en un vídeo representa un tipo de actividad cargada de sentido por varias razones. Por un lado, porque se tienen en cuenta los contenidos del curso centrados en el mundo laboral donde se abordan los temas de búsqueda de empleo, los anuncios laborales, el perfil de los candidatos, los documentos necesarios para realizar una solicitud, así como la entrevista de trabajo y el proceso de selección hasta cómo llegar a la contratación. Por otro lado, porque es una práctica auténtica, verosímil y cercana a su realidad tanto por la temática como por las herramientas necesarias para llevarla a cabo. Como señala Lorenzo (2006:71) la realización de una tarea en segundas lenguas que parte de la identificación de un tema cercano al conocimiento previo del alumno es un medio para aumentar la inversión emocional y favorecer los procesos cognitivos.

La evaluación de la producción oral y la motivación en la clase de idiomas

Los exámenes orales suelen ser acogidos con gran incertidumbre y no con poco recelo por algunos estudiantes debido a varios motivos como: el desconocimiento de la prueba, la inexperiencia, la falta de tiempo para preparar una respuesta frente a las pruebas escritas y porque además de tener en consideración los aspectos gramaticales, léxicos y de contenido se añaden los temores propios de la producción oral: pronunciación y fluidez. A todo esto, se le suma la presencia del profesor e incluso en algunos casos de otro estudiante aumentando el sentimiento de nerviosismo y exposición pública, lo que se conoce como el *elemento intruso*.

Hay una idea de evaluación bastante extendida entre el alumnado, probablemente fruto de un sistema educativo orientado a la búsqueda de la excelencia académica, por la cual el estudiantado cree que esta depende única o básicamente de la calidad de la ejecución de la tarea. Con lo cual, el fracaso, tiene una fuerte connotación negativa en su autoestima. En el caso de una prueba oral en otro idioma esta situación puede llegar a magnificarse.

El trabajo citado anteriormente de Alcaraz (2007:119) expone la estrecha relación entre *evaluación-motivación-corrección*. Para la autora, la actitud del estudiante hacia la prueba, e intrínsecamente su motivación e implicación en ella, viene dada por varios factores: el grado de relevancia del contenido, es decir, que el aprendiente considere útil e interesante lo que debe aprender; el grado de dificultad, o lo que es lo mismo, que la considere factible. Si el estudiante piensa que el reto es demasiado alto puede abandonar antes de intentarlo o no invertir su tiempo en algo que puede no darle frutos; el conocimiento de la prueba y de los criterios de evaluación, puesto que la motivación está relacionada según la autora con el grado de control que el alumno puede tener sobre la calificación. En el mismo trabajo Alcaraz sostiene que entre la evaluación formativa, centrada en conocer el proceso de aprendizaje y en buscar herramientas pedagógicas, y la evaluación sumativa, cuya finalidad es determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje fijados, es esta última la que implica una menor motivación a largo plazo (2007:117).

El trabajo citado anteriormente de Alcaraz (2007:119) expone la estrecha relación entre *evaluación-motivación-corrección*. Para la autora, en la actitud del estudiante hacia la prueba, e intrínsecamente su motivación e implicación en ella, intervienen varios factores. En primer lugar, el grado de relevancia del contenido, esto es, que el aprendiente considere útil e interesante lo que debe aprender. En segundo lugar, el nivel de dificultad de la tarea, es decir,

que la encuentre factible, ya que si el estudiante considera que el reto es demasiado alto puede llevar al abandono. Por último, el conocimiento de la prueba y de los criterios de evaluación, puesto que la motivación está relacionada, según Alcaraz, con el grado de control que el alumno puede tener sobre la calificación.

Este estudio se basa en los argumentos presentados por Alcaraz, quien considera que la evaluación formativa detecta desajustes, diagnostica y mediante la *retroalimentación* proporciona ayuda pedagógica. En consecuencia, entiende el proceso de aprendizaje como algo continuo, sin acotaciones. Canabal y Margalef (2017:151) inciden en la importancia de la *retroalimentación* como clave para una evaluación orientada al aprendizaje no tanto en su visión de *feedback* exclusivamente sino desde la perspectiva de *feedforward*. Esto quiere decir, no solo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores sino también para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. En el caso que presentamos, tanto las pruebas en sí, las plantillas para clasificar errores, así como la *retroalimentación* posterior pretenden cumplir este objetivo.

Tras lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la evaluación incide en la calidad y la cantidad del aprendizaje. Ambos aspectos ligados a su vez con la motivación suponen un paso más a la hora de concebir la evaluación como una herramienta de motivación como apuntan Cebrián, Sánchez y Botella (2014). Nos encontramos pues ante una espiral a tener en cuenta si se quiere fomentar la implicación del estudiante en su propio aprendizaje. La enseñanza de ELE (español como lengua extranjera) y EFE (español para fines específicos) ha experimentado un cambio metodológico que debe reflejarse en el sistema de evaluación puesto que los métodos de evaluación pueden mejorar el rendimiento académico.

La corrección de errores y el aprendizaje autónomo

En el apartado anterior hemos abordado la importancia de considerar la evaluación como *una oportunidad para aprender y no para ser juzgados*. Retomamos esa frase para resaltar la importancia de *aprender de los errores* puesto que el verdadero proceso de corrección es el que lleva a cabo el alumno cuando modifica su actuación y mejora con respecto a la vez anterior. Actualmente gracias al enfoque comunicativo y al cognitivismo el error se considera un síntoma de aprendizaje pues nos muestra las hipótesis sobre la lengua meta elaboradas por los aprendientes como sostiene Galindo (2016). Sin embargo, el peso de la herencia de métodos de enseñanza más ortodoxos sigue presente en el aula; el error continúa siendo un compañero no deseado en el camino del aprendizaje y eso se refleja en las creencias de los alumnos en materia de corrección.

El punto de partida para implementar la metodología de investigación AE se origina en los años 70 del siglo XX tras la publicación del artículo de S.P. Corder en 1967 “The significance of learner’s errors”. Esta corriente se centra en el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de L2 con el fin de averiguar las causas que los originan y conocer las estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

A partir de las producciones reales de los aprendientes en posteriores revisiones sobre su trabajo previo, Corder (1981) propone los siguientes pasos: identificar los errores en su contexto; clasificarlos y describirlos; buscar los mecanismos o estrategias psicolingüísticas de las fuentes de cada error para encontrar una explicación y, por último, evaluar su gravedad y buscar soluciones. La principal aportación de esta técnica es la reflexión de que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. El error proporciona mucha información útil al docente, informa de las estrategias de aprendizaje empleadas y ayuda a determinar las áreas que presentan mayor dificultad. La figura 1 resume la propuesta de Corder.



Figura 1 Metodología del análisis de errores

Concretamente para este estudio se han tomado las aportaciones del AE que estableció Corder (1981) entre *lapsus*, *falta* y *error* y la clasificación de Fernández (2017) entre:

1. Errores transitorios o de desarrollo: son el resultado de las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que hace el aprendiz, los cuales tienden a superarse en etapas posteriores.
2. Errores fosilizables: son aquellos que presentan una mayor resistencia por diferentes motivos como polisemia, interferencias de la L1 o L2. Para este trabajo tomamos un número limitado de errores que esta autora clasifica como con tendencia a la fosilización y añadimos otros propios del nivel en el que se enmarca este estudio y que pueden consultarse en el apartado de metodología:
 - Verbos: las oposiciones de los tiempos del pasado por no existir esa oposición y confusión entre 1ª y 3ª persona y porque en el alemán no existe la diferencia entre pretérito perfecto, pretérito indefinido ni pretérito imperfecto.
 - La oposición de *ser* y *estar* al no existir simetría en su lengua.
 - Preposiciones: con el tiempo el error de uso se reduce significativamente. Sin embargo, suelen resistirse y presentar confusión: *por* y *para*, *en*, *a* y la omisión o el empleo erróneo de *a + OD*.
3. Fosilizados: no parecen corregibles y hacerlo solo consigue marcar una postura de superioridad del docente sobre el aprendiz.

La adquisición del género y la concordancia entre género y número no es algo que presente una gran dificultad para los hablantes alemanes. Los errores que se cometen en este aspecto no suceden por desconocimiento de las reglas gramaticales ni se dan sistemáticamente, a excepción del caso de la concordancia de adjetivos con verbos copulativos.

La corrección de la Expresión oral (EO) presenta dos opciones, como señalan Espiñeira y Caneda (1998:477). Por un lado, la corrección inmediata (interrupción del acto de habla) y por otro lado, la corrección *a posteriori*. La primera es la elegida por los estudiantes de niveles medios y bajos como método más efectivo. Sin embargo, si el alumno aplica la corrección al ejemplo, lo más probable es que el error se repita o que tras la interrupción el miedo a este límite su producción oral. En este sentido, Molero y Barriuso (2012), tras contrastar diferentes experiencias, afirman que la propuesta de mejora que más aceptación ha tenido entre docentes y aprendientes es la recopilación de los errores cometidos y proponer al alumno o alumnos la revisión. Si se está capacitado para subsanar un error por medio de la corrección *a posteriori*, existe una mayor probabilidad de no cometerlo en el futuro. La propuesta de estas autoras es que el profesor señale mediante una serie de símbolos acordados

dónde está el error y de qué tipo de error se trata (léxico, morfológico, sintáctico ...) para que el aprendiente intente corregirlo.

Mediante la grabación de una prueba de producción oral y su posterior transcripción y corrección, como se ha llevado a cabo en este estudio, pretendemos fomentar la autonomía de nuestros estudiantes. Una primera audición permite reconocer algunos errores, la transcripción y la plantilla de identificación y autocorrección de errores los visibiliza y facilita la tarea de rectificación. Para que esto sea viable, consideramos fundamental partir de unos criterios de corrección fácilmente identificables por parte del alumnado debido a dos razones. Primero, para guiarles en el camino de la búsqueda del error y ofrecer herramientas que permitan su modificación. Segundo, para promover la reflexión sobre el origen de estos errores y evitar con ello su fosilización. Por estos motivos defendemos el uso de transcripciones puesto que refuerzan el valor didáctico que pretende el método de AE y complementa aún más la tesis de Fernández acerca de los beneficios de las grabaciones (Fernández, 2000:143):

“Escucharse o escuchar a otros a través de un medio mecánico favorece la monitorización y la toma de conciencia de las dificultades; la posibilidad de autocorregirse para mejorar la grabación hace que actúen no sólo los mecanismos cognitivos, sino también los sensoriales, coadyuvando todos al desarrollo de la expresión y a la superación de los errores”.

La afectividad es otro aspecto a tener en consideración. La autoimagen del aprendiente se ve menos dañada al recibir menos correcciones, puesto que nos encontramos con un texto revisado. Asimismo, su autoestima puede verse reforzada al comprobar su capacidad para autocorregirse. Como docente, cabe preguntarse si no sería más efectivo en términos pedagógicos compartir el papel corrector con el estudiante y tratar de que ellos mismos tomen conciencia de dónde está el problema y que perciban nuestra labor como una orientación en la tarea correctora.

El uso de las grabaciones audiovisuales en el aula de español de los negocios

El avance en las diversas formas de comunicación humana e intercambio de información ha generado una sociedad fuertemente dependiente de las tecnologías. En respuesta a esto, el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aboga por mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, incentivando la introducción de estrategias educativas innovadoras y asegurando la competitividad internacional de la educación superior europea. Asimismo, la Comisión Europea en su informe *Shaping Europe's Digital Future* también apuesta por el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), pues es consciente del riesgo que entraña para la competitividad de la economía europea el desconocimiento del uso de estas, especialmente en una economía mundial cada vez más digitalizada como es la actual. Por esta razón, uno de los 11 objetivos temáticos de la política de cohesión europea para el periodo 2014-2020 se ocupa de atender las necesidades de la población europea en materia tecnológica a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Pero no solo el marco universitario centra sus esfuerzos en fortalecer sus lazos con los procesos tecnológicos sino también los niveles inferiores educativos.

Debido a lo anteriormente expuesto, en la Universidad de Económicas de Viena y en la Facultad de Económicas de la Hochschule Bremen hemos implementado una metodología de enseñanza del español para los negocios (ENE) orientada a fomentar el aprendizaje activo y reflexivo a través de la autocorrección escrita de su propio discurso oral. Para ello, se ha empleado el uso de autograbaciones audiovisuales y de aplicaciones (apps) que facilitan esta tarea.

En la actualidad existen numerosos estudios que versan sobre el uso de las grabaciones en los cursos de idiomas y sus beneficios en el aprendizaje de lenguas mediante

el empleo de medios audiovisuales en formato vídeo y/o audio. Ahora bien, lo inédito de esta investigación, lo que justifica este artículo, en contraste con los estudios publicados, es la introducción de la transcripción y el análisis de errores del corpus discursivo mediante la autocorrección de los mismos y su aportación como una herramienta de reflexión para fomentar el aprendizaje autónomo en el aula de ENE.

Tras una aproximación al objeto de estudio podemos concluir que la mayoría de las investigaciones publicadas son el resultado de lo que hemos denominamos en este trabajo *estático-instrumental* o *dinámico-participativo*. Nos referimos al término *estático-instrumental* cuando el alumno es el receptor o sujeto neutro del contenido de la grabación, la cual, al mismo tiempo se concibe como una herramienta de aprendizaje cuyas situaciones comunicativas que se originan de ellas representan los *inputs* necesarios para fomentar la producción oral. Por esto, es habitual emplear una serie de actividades de expresión e interacción orales que fomentan dicha producción oral (Nunan y Miller, 1995). Según Casañ Núñez (2009) citando a Brown y Yule (1983), las imágenes estáticas y el empleo de vídeos suponen un apoyo externo muy valioso pues aportan información al alumno sobre los interlocutores, el contexto y la relación entre ellos. Siguiendo esta línea de investigación nos encontramos también con el trabajo de Rost (2002), quien reconoce la utilidad del vídeo. Sin embargo, advierte de que esta se supedita al manejo que el docente haga de los fundamentos generales de la enseñanza de la comprensión auditiva, los cuales se resumen de la siguiente manera:

“Pre-viewing (pre-listening) activities are need to focus learners’attention, viewing tasks are required to allow for selective viewing (selective listening), the input must be divided into chunks to allow for effective processing and maximal use as “intake”, there must be opportunities for clarification of meaning, and there must be practical follow-up activities” (Rost, 2002:151).

Igualmente Catana (2013), basándose en Aguaded (1993), defiende el uso pedagógico de las grabaciones de vídeo y sostiene que:

“A pesar de que algunos medios audiovisuales no poseen prestigio, son instrumentos muy útiles en el aula, que ayudan a alcanzar multitud de objetivos que sería imposible cumplir haciendo uso únicamente de los recursos con los que estamos acostumbrados” (2013:8).

Las propuestas de Cassany, Luna y Sanz (1993), pese a que están pensadas para la enseñanza de español L1, son también aplicables a la L2, dado el carácter general de las tareas que se plantean.

Hablar de *dinámico-participativo* nos lleva al estudio de las autograbaciones y de grabaciones en formato vídeo y/o audio en las que el alumno es el objeto de la producción audiovisual o sonora. En este caso, destacan los trabajos de Castele y Collewaert (2016) y Tomé Díez (2015) que se centran en el empleo de las grabaciones audiovisuales para analizar la producción oral de los alumnos mediante observación y autoevaluación de sus intervenciones en relación con la pronunciación, la mejora de la competencia oral y la motivación en el aprendizaje de la L2. Sabater (2017) examina el lenguaje no verbal en las negociaciones comerciales a partir del discurso utilizado por estudiantes francófonos en una simulación de negocios. Las actividades propuestas por Larrañaga (2001) están relacionadas con la comprensión de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos de las grabaciones. Asimismo, aunque el trabajo de Hermida (2013) se dirige al ámbito de la formación de profesores de lengua extranjera, no obstante, sus aportaciones en cuanto a la auto-observación como herramienta de formación del profesorado ELE son muy valiosas para promover estrategias reflexivas no solo en los futuros docentes sino también en el alumnado.

¿Por qué el uso de grabaciones audiovisuales?

A diferencia de los hablantes nativos que adquieren su lengua materna de manera natural, en el caso de la adquisición de una lengua extranjera no resulta igual de sencillo pues los procesos cognitivos que operan en la adquisición de esta última son, por lo general, bastante más complejos. Los aprendientes de L2, a diferencia de los de la L1, carecen de todo un abanico de posibilidades para absorber el conocimiento de la lengua meta por medio del refuerzo, la imitación, la interacción oral y social, así como de toda una serie de referentes que se manifiestan por medio del input lingüístico o una serie de elementos culturales (Nieves, 2019:86). Por ello, ante la falta de un modelo de adquisición de lengua como el descrito anteriormente que permita al estudiante de segundas lenguas recurrir a los mismos mecanismos naturales que los hablantes nativos, las grabaciones audiovisuales resultan una herramienta muy valiosa. Y esto es así porque estas contribuyen a desarrollar en los aprendientes no nativos sus propios mecanismos de adquisición del lenguaje por medio de la *acción-observación*. *Acción* dado que por una parte, como si se tratara de un actor, reproduce un discurso oral que ha de ser verosímil en un tiempo y en un marco de acción concretos. Por otra parte, debido a que por medio de la transcripción de su actuación y la posterior autocorrección de la misma el alumno adopta un papel activo en el avance de su aprendizaje. *Observación* porque tras la visualización de la autograbación puede observarse y trazar un *plan de acción*. En él, el alumno puede analizar los logros conseguidos y tomar conciencia de en qué punto de su aprendizaje se encuentra, así como detectar los errores o faltas que se hayan producido durante el transcurso de su actuación y corregirlos por sí mismo con la ayuda de diversas herramientas y materiales que se encuentran a su alcance. Además, por medio de la visualización de su actuación se incentiva la autorreflexión del aprendiente. Asimismo, y desde el punto de vista fonético, puesto que hoy en día existen numerosas apps que pueden ayudar a mejorar la fonética como es el caso de Acapela, Vocaroo o Voicenotebook las grabaciones no deberían suponer un gran problema, ya que con ellas se pueden entrenar los diferentes componentes orales de una lengua: fluidez, entonación, pronunciación, etc.

Los estudios consultados sobre el empleo de grabaciones Fernández (2000), Balzagette (1991), Corominas (1994) y Garrido (1995) destacan el aspecto motivador y lúdico que ofrecen los medios audiovisuales desde una concepción pedagógica y cognitiva. Pese a los beneficios contrastados, existe cierta reticencia por parte de algunos profesores a llevar al aula estas herramientas, especialmente, las autograbaciones. No obstante, los resultados obtenidos en este trabajo presentan las grabaciones como una herramienta útil de enseñanza en las clases de idiomas y demuestran sus ventajas con fines educativos en el aula de español de ENE. Estos beneficios se detallan a continuación.

Aspectos	Descripción
Formativos	<ul style="list-style-type: none">• Contribuyen a una conciencia pedagógica del aprendizaje de la L2. A través de la visualización del vídeo el alumno puede detectar un error o una falta, autocorregirse y posteriormente anotarlo en un cuaderno o ficha de errores para futuras revisiones.• Activan procesos cognitivos y creativos.• Proporcionan una herramienta para el análisis de los diferentes tipos de comunicación oral, escrita y no verbal (en esta última se incluirían elementos extralingüísticos y paralingüísticos), así como los distintos registros de la lengua.• Promueven el uso de estrategias de aprendizaje que incentivan su autonomía: <i>autonomía del aprendizaje</i>.• Implican al estudiante en su proceso de aprendizaje.

	<ul style="list-style-type: none"> • A diferencia de la retroalimentación oral que se da en el aula de manera espontánea, las grabaciones audiovisuales posibilitan una retroalimentación formativa basada en datos observables y contrastables. • Facilitan el estudio de su actuación cuantas veces sean necesarias en un entorno abierto y cercano para el aprendiente. • A través de la auto-observación el alumno tiene la oportunidad de construirse una imagen real de sí mismo. Esta “expresión del yo” favorece la evaluación de sus habilidades, actitudes y nivel de participación e implicación en el desarrollo de la tarea. • Es un aprendizaje reflexivo; un punto de partida para que el alumno pueda reflexionar sobre el avance de su propio aprendizaje y el conocimiento de referentes y saberes culturales. • Favorecen una escucha activa y una observación lingüística, por ejemplo: práctica de funciones comunicativas, etc. • Es una tarea motivadora e innovadora; rompe con la rutina de actividades de aula que se desarrollan en contextos educativos formales. Por tanto, existe un mayor compromiso para realizar la tarea. • Ayudan a confrontar errores y a distinguir si se trata de errores transitorios o fosilizados, o incluso si se trata de faltas o errores esporádicos que se pueden cometer por descuidos o faltas de atención puntuales que pueden darse durante el transcurso de la actividad. • El estudiante comparte con el profesor la función evaluadora de manera que el docente pierde protagonismo. • El discurso oral es auténtico. • Introducen un elemento de diversión y rompen con la mecánica de actividades de producción orales que aparecen en los manuales de enseñanza de ENE. • El vídeo tiene una función investigadora al permitir observar las conductas de las personas (Cazcarro y Martínez, 2011:261).
Formales	<ul style="list-style-type: none"> • Transmiten la información de forma simultánea a través de dos canales: oral y visual. • Dinamizan las tareas de expresión oral, escrita y auditiva. • Permiten medir con mayor precisión y objetividad las pruebas orales. • Posibilitan distintos tipos de evaluación simultáneas: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
Lingüísticos y fonéticos	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuyen al desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante. • Facilitan una revisión de la forma y el fondo del discurso oral. • Proporcionan al alumno información sobre su conciencia fonológica y su fluidez.
Temporales y espaciales	<ul style="list-style-type: none"> • La asincronía de la grabación y el análisis del contenido del discurso grabado ofrecen mayor libertad de análisis para el estudiante, ya que este dispone de total flexibilidad para elegir el momento y lugar en el que realizar y visualizar la grabación. • Se puede guardar la grabación y comprobar los avances lingüísticos en cualquier momento.
Tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado dispone de un dispositivo móvil: smartphone y/o tableta. • La mayoría del estudiantado cuenta con la competencia digital, por lo que está familiarizado con el uso de dispositivos tecnológicos. Además, el manejo de apps no requiere de grandes conocimientos tecnológicos previos. • Se puede retroceder, avanzar o detener la imagen y el discurso. • No se requieren conocimientos tecnológicos previos. • Existen herramientas y aplicaciones de grabación online diversas y de acceso fácil para el estudiante.

Tabla 1 Beneficios del uso de grabaciones audiovisuales. Fuente propia

No obstante, algunos estudios también han detectado problemas relacionados con el uso didáctico de grabaciones audiovisuales. Por lo que evidentemente para que el empleo de estas surta efecto conviene evitar como sostiene Fandos-Igado (1994:91) que “el enseñante que se disponga a utilizar este medio no quede fascinado por sus ventajas y posibilidades y obvie la reflexión y la planificación necesaria para que los resultados didácticos obtenidos puedan ser los obtenidos”. Asimismo, Cazcarro y Martínez (2011) a partir de Campuzano (1992), advierten de esta cuestión y presentan una serie de medidas para tratar de paliarlos. Para contrarrestar este problema proponemos que antes de lanzarse a la aventura de las grabaciones el profesor tenga en consideración un esquema previo que contenga los elementos que se detallan a continuación:



Figura 2 Esquema previo a la realización de autograbaciones

Para aportar una visión más completa sobre los inconvenientes que pueden surgir a la hora de trabajar con grabaciones audiovisuales y cómo afrontarlos se ha ampliado en la siguiente tabla la propuesta realizada en su día por Cazcarro y Martínez (2011:262).

Problemas	Propuestas de solución
1. Exceso de información	<ul style="list-style-type: none"> • Centrarse en lo esencial. • Dosificación.
2. Selección de información	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis previo de las necesidades.
3. Comprensión espacio-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda del profesor. Empatía y colaboración ante posibles problemas relacionados con el momento y lugar de la grabación audiovisual.
4. Interpretación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Aclaraciones previas. • Disposición y conocimiento previo de los criterios de evaluación.
5. Contenidos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo previo en clase y en casa.
6. Credibilidad de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de la realidad personal y laboral. • Actividades propuestas para llevar al aula y situaciones verosímiles relacionadas con la realidad del estudiante.
7. Tensión emocional y figura del intruso (la cámara de vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autoconfianza del estudiante para que pierda el miedo a la cámara y pueda enfrentarse a sus errores con seguridad. • Garantizar la privacidad de los datos del estudiante. • Visualización del vídeo fuera del aula.

8. Educación del gusto	<ul style="list-style-type: none">• Prestar atención a la estética y a la calidad del sonido y de la imagen.
9. Variedad de códigos y registros	<ul style="list-style-type: none">• Atender a los distintos tipos de códigos y registros de la lengua.

Tabla 2: Problemas relacionados con el uso de las grabaciones de vídeo y audio. Fuente propia adaptada de Cazcarro y Martínez

Objetivos del estudio

El trabajo que se presenta responde a dos tipos de objetivos:

1. Objetivo general: Analizar los efectos de las grabaciones audiovisuales en la enseñanza de ENE mediante la transcripción de la intervención y su posterior autocorrección por medio del método del AE.
2. Objetivos específicos:
 - Comprobar si se ha producido algún tipo de cambio en las creencias del alumno acerca de sobre quién recae la función correctora y evaluadora, es decir, si este papel es exclusivamente del docente o si, por el contrario, el alumno también está capacitado para desempeñar dicha función.
 - Estudiar el impacto que produce la integración de este tipo de prueba como parte de la evaluación de la producción oral.
 - Examinar si el tipo de actividades prácticas propuestas contribuyen de algún modo en la motivación y en el rendimiento académico de los aprendientes.

Descripción e implementación del proyecto

En este apartado se describe el perfil de los estudiantes que forman parte del estudio, así como también el marco de ejecución. Además, se especificarán las actividades propuestas, la temporización del proyecto y la metodología empleada.

Contexto: perfil del alumno y marco de ejecución

Este estudio es el resultado del trabajo conjunto entre la Universidad de Económicas de Viena y la Facultad de Económicas de la Hochschule Bremen en un contexto universitario y en el marco de un curso de ENE. Este seminario de español se extiende a lo largo de un semestre académico que comprende cuatro meses, con una carga de cuatro horas lectivas semanales de cuarenta y cinco minutos. El modelo de evaluación final responde a una evaluación sumativa y consta de un examen escrito al terminar el curso y de la realización de este proyecto de aula al que se le asigna una nota de aprobado o suspenso en función de su participación, implicación y efectividad en el cumplimiento de los objetivos programados en él. Con ello se pretende reducir el elemento desmotivador que suele conllevar este tipo de actividades si solo se plantean en términos de aprendizaje, pero luego no tienen ningún efecto en la nota final, como sostiene Alonso Tapia (1998:179) o si por el contrario, únicamente se presta atención al resultado final sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje.

Ambas universidades comparten algunos contenidos en esta asignatura. Este trabajo se ha centrado en los temas relacionados con el mundo laboral: presentaciones laborales, diseño de un currículum y cartas de presentación, búsqueda de empleo, descripción del perfil de trabajador y entrevistas de trabajo, por citar algunos ejemplos. Este hecho ha motivado que se eligiera el mundo laboral para el diseño de las actividades propuestas como objeto de análisis.

El nivel de conocimiento idiomático del español de los alumnos que llegan a este seminario corresponde, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, al A2/B1 (MCER).

Metodología

Teniendo presente el corpus discursivo de los participantes en torno a las dos tareas propuestas se ha empleado el estudio de casos mediante un sistema de carácter multidimensional que integra el trabajo activo del estudiante por medio de la transcripción de las producciones orales y su posterior análisis de los errores cometidos a través de la categorización de los mismos y la búsqueda del tratamiento de estos.

Asimismo, se entregó a los alumnos durante el curso dos cuestionarios: uno previo al estudio y otro al finalizar el mismo con el fin de conocer sus primeras impresiones acerca de la importancia de la corrección de errores y sobre quién debía ejercer el papel de corrector. El objetivo de estos cuestionarios era poder contrastar posibles cambios en sus creencias previas sobre la corrección a lo largo del semestre. como consecuencia de la introducción de la autocorrección mediante las transcripciones de las grabaciones audiovisuales utilizando para ello el método de AE diseñado para tal fin.

Para el desarrollo del método de AE se han tomado los parámetros del Plan Curricular del Instituto Cervantes 2017 (PCIC) para los niveles A2/B1. Los aspectos lexicosemánticos, discursivos y gramaticales propuestos en la siguiente tabla, y que se entregó a los alumnos previamente a la celebración de la prueba oral, se fueron adaptando paulatinamente y evaluando de acuerdo al contenido del currículum del curso trabajado hasta la fecha de celebración de la prueba oral. Al mismo tiempo, los términos lingüísticos se simplificaron a categorías comprensibles para el alumnado. Esto explica la necesidad de elaborar una tabla de detección y seguimiento del error inspirada en el uso de los cuadernos de errores con el objetivo de limitar su búsqueda y aumentar su eficacia.

		Identificación del error	Corrección del error
Estructura de la frase	«Tenía que a las 11.00 al trabajo entrar» → «tenía que entrar al trabajo a las 11.00»		
Concordancia	Sujeto y verbo: «yo empezaste» Adjetivo/participio con sustantivo: «las fundada empresas ...»; «los beneficios ganado ...» → «las empresas fundadas ...»; «los beneficios ganados ...» Adjetivo-sustantivo con verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>: «los coches son rojo» → « <i>los coches son rojos</i> »		
Tiempos verbales	Conjugación de verbos regulares e irregulares en indicativo (en presente y formas pretéritas: perfecto, imperfecto, indefinido) Participios irregulares del Pretérito Perfecto de indicativo Formas verbales con valor de planes y deseos: <i>ir a</i> ; <i>querer</i> ; <i>pensar</i> + infinitivo y el condicional (gustaría) Combinación de formas pretéritas (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto)		
<i>Ser – Estar- Haber</i>	<i>Ser sin adjetivo:</i> identificativo de sí mismo; pertenencia a una clase; localización temporal; identificativo de sustantivo o de pronombre; posesión: «es mi casa»; cantidades y precios: «somos dos»; causa: «es por tu culpa»; finalidad: «es para escribir»;		

	<p>impersonal: «fue interesante»</p> <p>Ser con adjetivo: descriptivo «la práctica fue muy interesante»</p> <p>Estar sin adjetivo: localización espacial: «La fábrica está en Barcelona»; adverbio de modo: «bien/mal»; valor temporal: «estamos a 7 de febrero»; meteorológico: «estamos a 0 grados»</p> <p>Estar con adjetivo: «estoy satisfecha con la experiencia»</p> <p>Hay: uso del artículo determinado <i>-el/la/los/las-</i> en lugar del artículo indeterminado <i>-un/una/unos/unas-</i></p>		
Preposiciones	<p>Dirección: <i>a, hacia</i></p> <p>Tiempo: <i>desde, desde hace, hace</i></p> <p>Localización: <i>en, junto a, al lado de, enfrente de, a la derecha de ...</i></p> <p>Finalidad: <i>para y por</i></p> <p>Compañía: <i>con</i></p>		
Perífrasis verbales	<p><i>ir a; empezar/comenzar a; dejar de; acabar de; volver a; soler + infinitivo</i></p> <p><i>seguir; continuar; llevar+gerundio</i></p> <p><i>seguir sin+ infinitivo</i></p>		
Género y número de las palabras	«la problema»→ «el problema»		
Artículos	<p>Determinados: <i>el/la/los/las</i></p> <p>Indeterminados: <i>un/una/unos/unas</i></p>		
Conectores	<p>Añaden información: <i>y; además; no solo... sino también</i></p> <p>Causales: <i>porque; debido a que; ya que; puesto que</i></p> <p>Consecuencia: <i>así que; por lo tanto; por eso; por esa razón</i></p> <p>Aclaración: <i>es decir; por ejemplo</i></p> <p>Contraposición de ideas: <i>aunque; pero; sin embargo; no obstante</i></p>		
Léxico	Imprecisión léxica y terminológica o simplemente inexistente		

Tabla 3 Plantilla de identificación y autocorrección de errores alumno. Fuente propia

A continuación, se muestran los modelos de plantilla de evaluación y puntuación de errores para la corrección de las dos pruebas utilizados por las docentes. La primera plantilla (Tabla 4 Plantilla de evaluación docente Prueba 1) está elaborada a partir de los descriptores de las pruebas de expresión oral e interacción orales de los exámenes DELE. La segunda (Tabla 5 Plantilla de evaluación docente Prueba 2) es una adaptación de la propuesta por

Bores y Camacho (2016:135) quienes a su vez se basan en los mismos descriptores de los exámenes DELE mencionados anteriormente.

Nombre y apellidos:

Curso:

Nº Matrícula:

Cumplimiento de la tarea (vídeo y transcripción)	20 puntos/ _____	
Presentación del tema:	20 puntos	
Se ajusta a la tarea (respeto a la intención)	5	
Organización y claridad en la exposición	5	
Utiliza estrategias léxicas para solventar lagunas léxicas que le permiten no interrumpir el discurso	5	
Adecuación a la situación/ registro	5	
Habilidad lingüística	40 puntos	
Alcance (repertorio lingüístico)	10	
Coherencia	10	
Corrección	20	
Componentes paralingüísticos	20 puntos	
Fluidez	10	
Pronunciación	10	

Tabla 4 Plantilla de evaluación docente-Prueba 1

Cumplimiento de la tarea: Se ajusta a la tarea (respeto a la intención)	20 puntos/ ____	
Presentación del tema:	15 puntos	
Organización y claridad en la exposición	5	
Utiliza estrategias para solventar lagunas y problemas producidos durante la discusión	5	
Adecuación a la situación/registro	5	

Pronunciación y fluidez

máximo 10

A	Se comunica con relativa fluidez, y aunque hace pausas, es capaz de mantener su propio ritmo eficazmente. Su pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y comete algunos errores.	10
B	Se expresa con relativa facilidad, aunque tiene dudas mientras busca estructuras o expresiones. Su pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y puede	8

	presentar problemas con algunos sonidos.	
C	Las pausas son claras, ya que tiene algunos problemas para formular su discurso, pero puede seguir la conversación y la discusión. La pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y comete bastantes errores.	6
D	Usa oraciones simples y muy cortas. Son constantes las pausas. Su pronunciación y articulación son, por lo general, bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden hacer que su interlocutor tenga que esforzarse por comprenderle.	4
E	Únicamente utiliza oraciones simples, muy breves, aisladas y preparadas previamente en las que además necesita utilizar muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. No es capaz de comunicarse de manera espontánea. Los interlocutores necesitan hacer un gran esfuerzo para poder comprenderle.	2

Coherencia y cohesión

máximo 10

A	El discurso es coherente y cohesionado, con uso apropiado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión propios de su nivel.	10
B	Elabora enunciados enlazados por conectores habituales (ej. por eso, además, etc.).	8
C	Elabora enunciados enlazados por conectores simples (ej.: y, pero, porque, etc.).	6
D	Su discurso es limitado y casi no usa conectores.	4
E	Su discurso es confuso y está compuesto por discursos aislados, sin elementos de enlace.	2

Corrección gramatical

máximo 20

A	Muestra un buen control gramatical. Intenta hacer uso de estructuras complejas, por lo que es normal que cometa errores en este tipo de construcciones (propias de un nivel más avanzado). En ocasiones corrige sus errores o los de sus compañeros.	20
B	Muestra un control gramatical razonable. Comete errores (propios de su nivel) que no provocan la incompreensión, y en ocasiones, los corrige.	16
C	Muestra un relativo control gramatical, pero presenta algunos problemas en estructuras vistas en clase: ej.: concordancia, confusiones verbales, etc..	12
D	Utiliza estructuras sencillas de forma correcta, pero comete continuos errores básicos (faltas de concordancia, confusión de formas verbales, etc.).	8
E	Muestra control insuficiente de estructuras sencillas y básicas, ej.: uso del presente, concordancia de sujeto y verbo, infinitivos en lugar de verbos conjugados, etc... Dichos errores dificultan la comunicación y el diálogo con sus compañeros.	4

Léxico

máximo 10

A	Muestra un buen repertorio de vocabulario que le permite hacer descripciones claras y concisas, expresar puntos de vista sobre los temas tratados en la discusión sin necesidad de buscar las palabras u oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer algún error al seleccionar la palabra.	10
---	---	----

B	Su vocabulario es suficiente para poder desenvolverse en la discusión. En ocasiones, comete errores al intentar usar vocabulario más complejo.	8
C	Su vocabulario no le permite hacer descripciones ni expresarse de forma clara. Necesita buscar las palabras y comete errores. Hay algunas traducciones literales de su lengua materna.	6
D	Su vocabulario es limitado y no le permite transmitir la información requerida. Presenta bastantes imprecisiones y usa alguna que otra palabra de su lengua materna que, en ocasiones, puede afectar a la comunicación y al entendimiento.	4
E	Hace un uso de palabras muy básicas, insuficientes para transmitir la información requerida y que se produzca la comunicación con el resto de compañeros. Comete constantes errores y emplea frecuentemente las mismas palabras o palabras en su lengua materna.	2

Interacción

máximo 15

A	Conversa con relativa facilidad y eficacia. Además, colabora con sus compañeros y los invita a participar de la conversación/discusión.	15
B	Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con sus compañeros. Invita a participar a sus compañeros cuando previamente dirige la conversación y sabe qué quiere decir.	12
C	En ocasiones necesita aclaraciones de sus compañeros o les pide repetir para confirmar su comprensión. No invita a participar a sus compañeros en la conversación/discusión. Tiene una actitud bastante pasiva.	9
D	Necesita la colaboración de los compañeros para confirmar su comprensión y poder responder a las preguntas y afirmaciones sencillas propuestas y expuestas por sus compañeros. Apenas participa en la conversación/discusión.	6
E	Precisa que sus compañeros repitan constantemente o reformulen con frecuencia sus intervenciones. Adopta una postura pasiva sin intervención en la conversación/discusión. Habla solo cuando se le pregunta.	3

Tabla 5 Plantilla de evaluación docente-Prueba 2

Características de las actividades propuestas para las autograbaciones

El proyecto constó de dos prácticas orales: una individual y otra grupal.

La primera tarea individual a la que denominamos *Biografía educativa* consistió en una presentación personal a modo de videocurrículum. Los estudiantes recibieron un documento con la descripción de la tarea y los pasos a seguir. Las instrucciones indicaban la duración aproximada que debía tener la grabación, así como una serie de preguntas para guiar la información que tenían que incluir en su presentación. La prueba pudo ser preparada previamente en casa y se realizó en el aula.

Para la segunda tarea *Selección de personal*, de carácter grupal, se formaron grupos de 3 a 5 alumnos. Como indica el nombre de la tarea, el objetivo de la actividad consistía en seleccionar al candidato más adecuado para un puesto de trabajo seleccionado previamente por las docentes. A diferencia de la primera tarea, en esta no hubo preparación previa fuera del aula. No obstante, los estudiantes fueron informados con antelación sobre el contenido y la temática de la prueba. Para llevarla a cabo la docente entregó al grupo la misma oferta de empleo. En ella se describían las funciones a desempeñar y los requisitos exigidos para poder

aspirar al puesto. Seguidamente, repartió a cada uno de los integrantes del grupo un perfil distinto de solicitante interesado en este puesto, el cual fue diseñado y adaptado previamente por las profesoras. Estos perfiles aportaban datos sobre la formación y habilidades del aspirante al puesto, así como sus cualidades y situaciones personales. Con esta información los alumnos tenían que discutir y tratar de llegar de manera consensuada a la elección del candidato más adecuado durante un tiempo estimado de 6 a 12 minutos (dependiendo del número de estudiantes que componía el grupo).

La siguiente tabla describe de manera resumida las dos tareas propuestas y la temporización estimada para la realización de cada una de ellas.

	PRIMERA TAREA: BIOGRAFÍA EDUCATIVA	SEGUNDA TAREA: SELECCIÓN DE PERSONAL
Temática de la tarea	Presentación de una biografía educativa y perfil profesional del estudiante a modo de videocurrículum	Discusión y selección del aspirante más adecuado para un puesto de trabajo
Duración de la grabación	De 2 a 3 minutos	De 6 a 12 minutos
Lugar de la grabación	En clase	En clase
Transcripción	Sí	No
Identificación y autocorrección de errores	Sí	Sí
Preparación previa	Sí	No
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Documento con instrucciones y guía de preguntas • Plantilla corrección de errores • Cuestionario de reflexión y autoevaluación • Plan de acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncio de trabajo común para los miembros del grupo • Perfil de candidato (uno por miembro) • Cuestionario de reflexión sobre la propia actuación y sobre la de los compañeros <ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción
Formato de la autograbación	MP4 ¹	MP4

Tabla 6 tareas propuestas y su temporización

¹ De manera excepcional, se ofreció la posibilidad de grabaciones en formato MP3 para aquellos estudiantes que se sintieran incómodos con la grabación de su imagen. En la práctica, no hubo ningún problema al respecto y la mayoría no mostró objeción alguna a utilizar el formato MP4.

Temporización del proyecto

El estudio se extendió a lo largo de dos meses y se resume de manera sucinta a continuación:

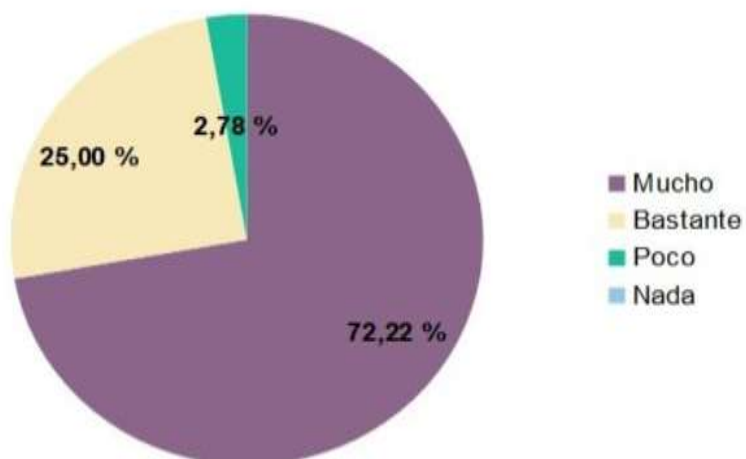
- Semana 1:
 - a) Entrega de un cuestionario sobre la función evaluadora en el aprendizaje de L2, formas de evaluación y sus conocimientos en las TIC.
 - b) Explicación de los dos proyectos.
- Semana 2 y 3: reflexión y preparación de un videocurrículum que respondiera a las siguientes preguntas: ¿quién eres?; ¿qué estudios tienes?; ¿tienes alguna experiencia laboral o has realizado alguna práctica ya?; ¿por qué has elegido estos estudios y concretamente esta universidad?; ¿qué destacarías de tu perfil? y ¿cuáles son tus planes de futuro?
- Semana 4-7:
 - a) Autograbación en el aula de la primera tarea, *Biografía educativa*, siguiendo los modelos de videocurrículums trabajados durante el curso.
 - b) Autocorrección de acuerdo a la metodología de AE mediante la transcripción de la intervención y el uso de una plantilla de identificación y autocorrección de errores del alumno.
- Semana 8: retroalimentación de la actividad en clase.
- Semana 9: grabación de la segunda tarea, *Selección de personal*.
- Semana 10 y 11: visionado de la grabación y observación de la propia actuación dentro de la discusión. Los estudiantes recibieron una plantilla de autoobservación que abordaba aspectos como el número de intervenciones, la pronunciación y la fluidez, así como los mecanismos de debate.
- Semana 12: retroalimentación de la actividad en clase.

Análisis de resultados

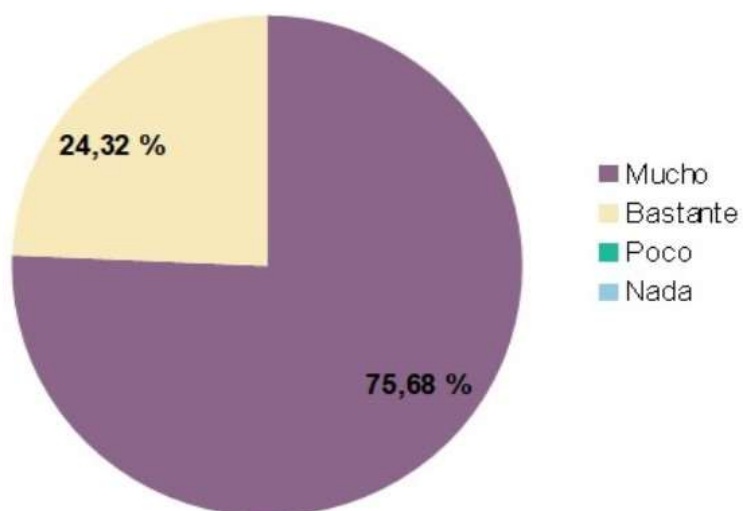
A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los dos cuestionarios: preestudio y posestudio entregados a los alumnos al comienzo del proyecto y al concluirlo.

Puesto que nuestro principal objetivo era fomentar la autocorrección y la visión positiva del error consideramos oportuno tomar como punto de partida el sentimiento que produce este y las creencias que los estudiantes tienen sobre él en lo que respecta a qué y cómo corregir y quién puede realizar la corrección. A partir del análisis del grupo de gráficas 1 y 2 se observan varias cuestiones. Primero, que el análisis de errores es un tema que suscita interés entre nuestro alumnado de ENE. Esto queda recogido en la gráfica 1 del preestudio, según la cual un 72% de los encuestados afirmó que la corrección de errores es muy importante. Segundo, que para una amplia mayoría de estos el error se concibe como parte inherente al proceso de aprendizaje y se considera útil para seguir progresando. Si comparamos los datos de las gráficas 2a) y 2.b) se observa una variación porcentual positiva de un 10%.

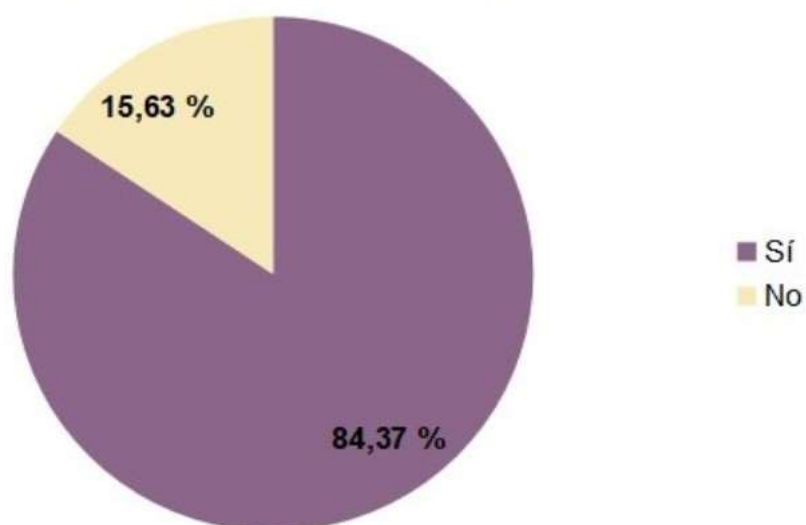
Gráfica 1. ¿Es importante para ti la corrección de errores?



Gráfica 2.a). ¿Son útiles los errores en el proceso de aprendizaje?

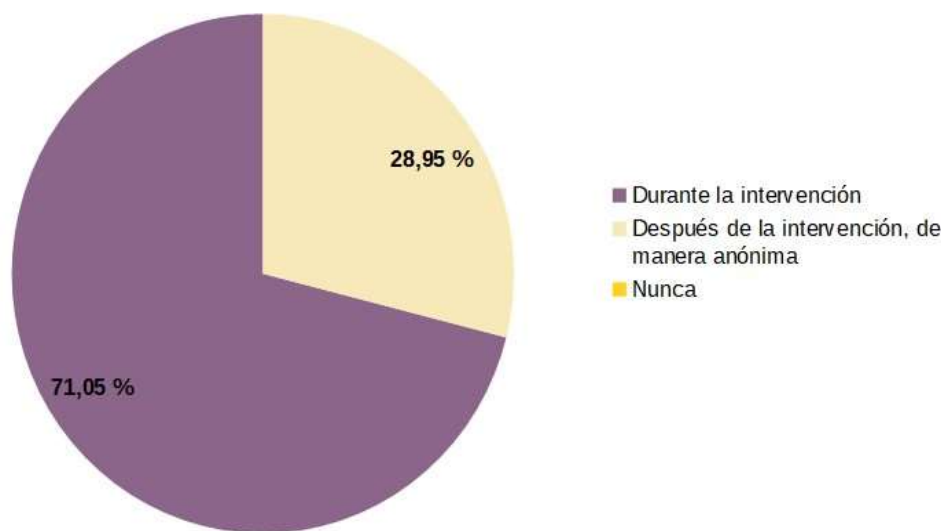


Gráfica 2.b). En comparación con el principio del curso, ¿consideras la corrección de errores una parte normal en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

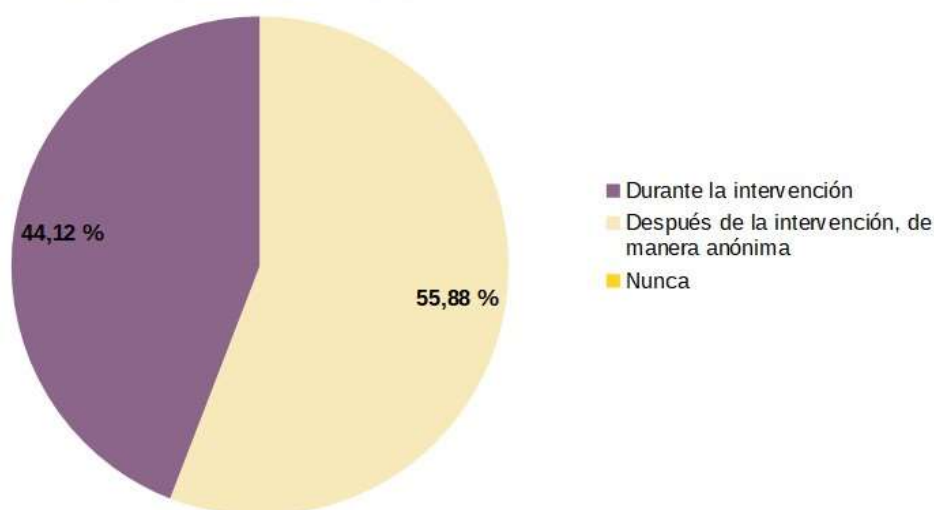


En lo que respecta al momento más adecuado para efectuar la corrección, esto es, *durante la intervención, después, de manera anónima o nunca*, los datos obtenidos en el preestudio (gráfica 3.a)) y el posestudio (gráfica 3.b)) revelan un cambio de opinión significativo. Mientras que en el preestudio solo un 28% de los alumnos se mostraba partidario de una corrección después de la intervención, al final del semestre esta cifra aumenta hasta el 56%. *A priori* puede parecer un dato positivo, ya que supone más de la mitad de los encuestados. No obstante, se constata el arraigo de las creencias de los estudiantes en relación al momento de la corrección pues un 44% continúa prefiriendo ser corregido durante la intervención.

Gráfica 3. a) preestudio. ¿Cuándo prefieres que te corrijan?

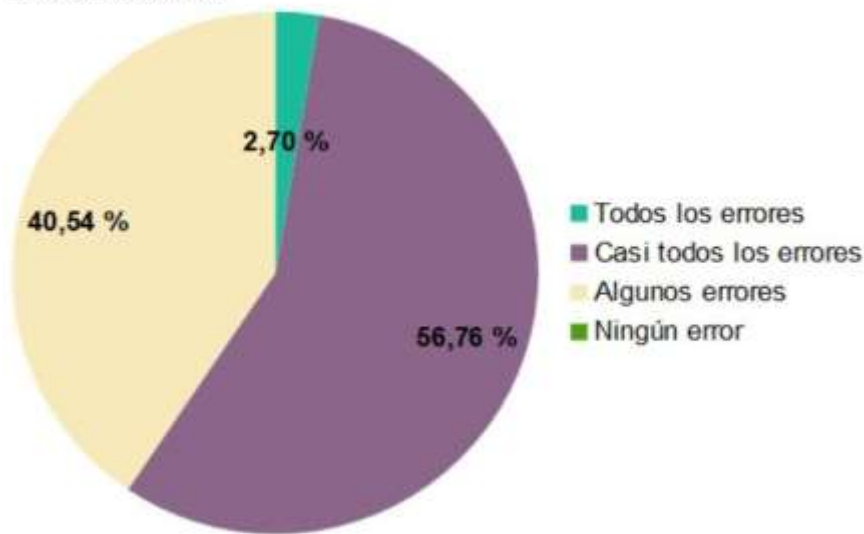


Gráfica 3. b) posestudio. ¿Cuándo prefieres que te corrijan?

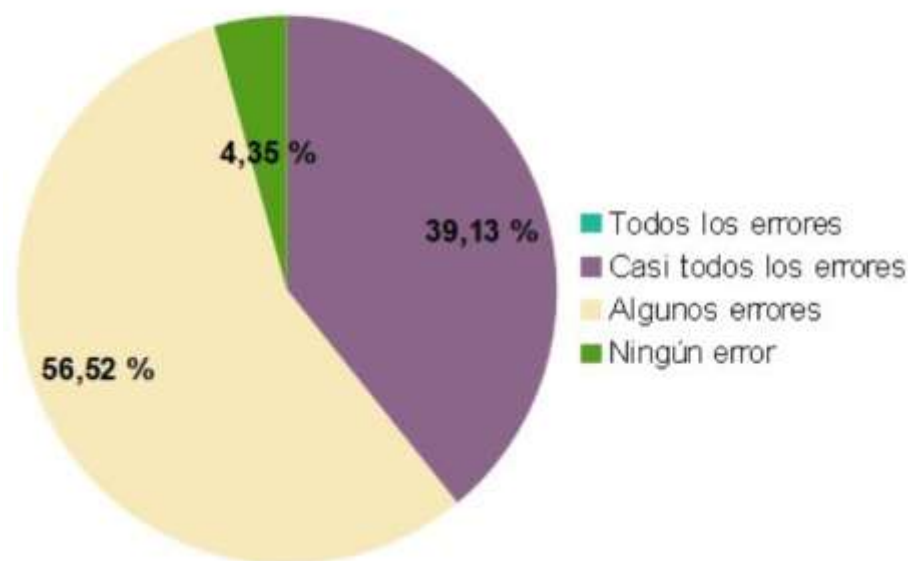


Igualmente se observa un cambio de creencias en lo que respecta al número de errores a corregir. Al comienzo del curso casi el 59% del alumnado (gráfica 4.a)) se mostraba a favor de que se corrigieran todos o casi todos sus errores. Al finalizarlo, como señala la gráfica 4.b), el porcentaje de partidarios de la corrección de *todos o casi todos* disminuye un 20% y aparece un 4% a favor de la no corrección durante la intervención.

Gráfica 4.a) preestudio. ¿Cuántos errores hay que corregir en clase mientras habla el estudiante?



Gráfica 4.b) posestudio. ¿Cuántos errores hay que corregir en clase mientras habla el estudiante?

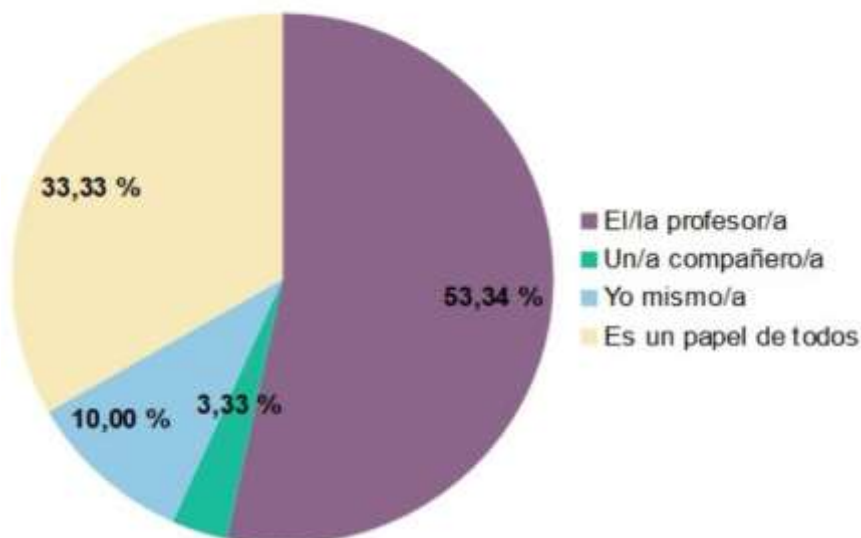


En cuanto a la cuestión de quién tiene el papel de corregir en clase, los resultados reflejan una diferencia considerable entre los datos tomados antes y después de las pruebas. A partir de la comparación de las dos gráficas siguientes (5.a) y 5.b)) se observa un descenso de un 20% de participantes que atribuyen esta función al profesor. Por otra parte, llama la atención el aumento ya que un 16% considera que es un papel de todos. Además, se observa un ligero incremento del 5% de alumnos que se atribuye esta función.

Gráfica 5.a) preestudio. ¿Quién tiene el papel de corregir en clase?

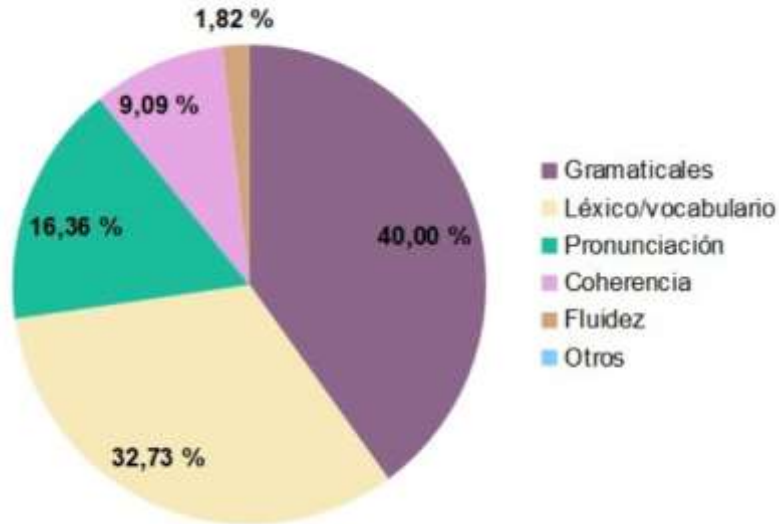


Gráfica 5.b) posestudio. ¿Quién tiene el papel de corregir en clase?

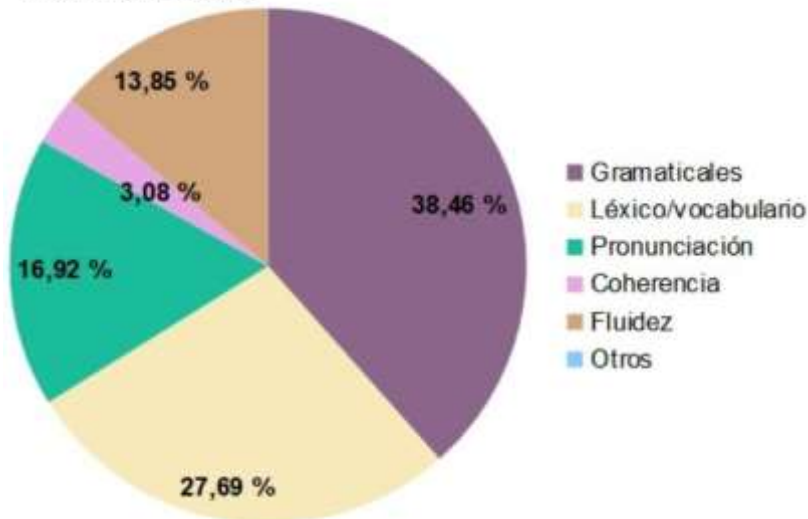


Teniendo en cuenta las características de las dos pruebas, en la primera se realizó transcripción de la producción oral y en la segunda no, resulta interesante analizar qué tipo de errores preocupan más a los estudiantes. Las gráficas 6.a) y 6.b) indican una mayor preocupación por los aspectos gramaticales seguidos de los léxicos. Al mismo tiempo, sorprende la importancia que otorgan los participantes a los aspectos relacionados más específicamente con la producción oral, en concreto, los problemas en la pronunciación y en la fluidez. Mientras que el interés por la pronunciación se mantiene con el 16% en ambos gráficos, al final del semestre los estudiantes presentan una mayor inquietud por la falta de fluidez. Puede ser que la autoobservación de las pruebas haya llevado a tomar conciencia sobre esta carencia. Por otro lado, la existencia de un cierto paralelismo entre el tipo de errores que más molestan (gráfica 6.a) y aquellos que les ha resultado más fácil de reconocer puede indicar una posible predisposición a la búsqueda de este tipo de errores (gráfica 6.c))

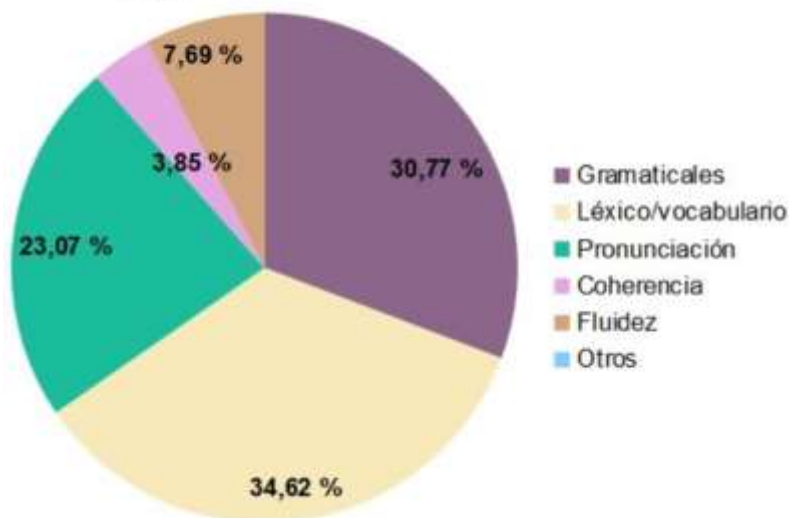
Gráfica 6.a). ¿Qué tipo de errores te molestan más en la producción oral?



Gráfica 6.b). ¿Qué errores te han molestado más en las pruebas realizadas en el proyecto?

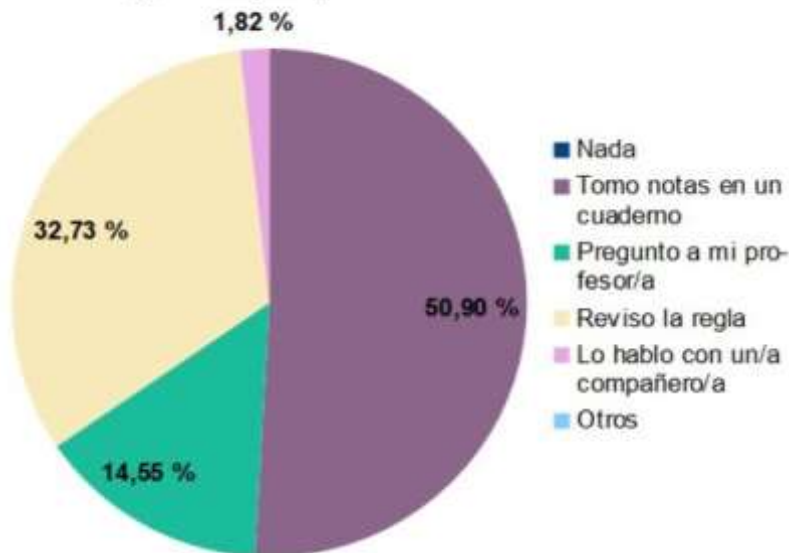


Gráfica 6.c). ¿Qué tipo de errores han sido más fáciles de reconocer?

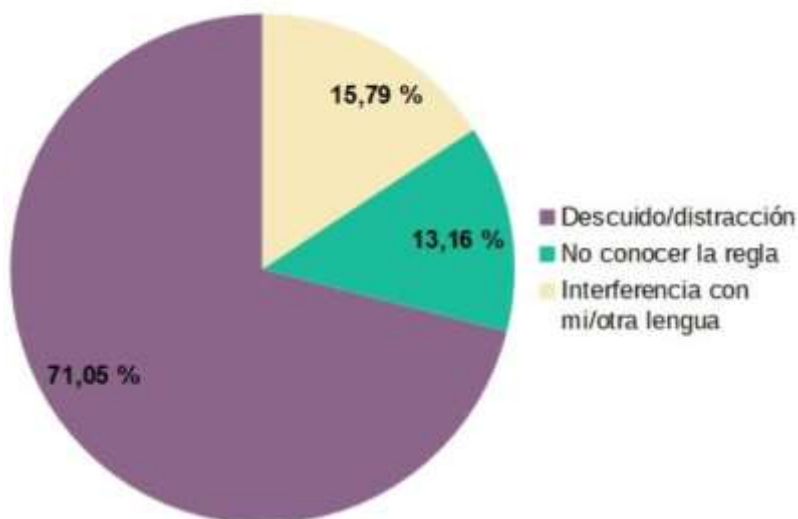


Todos los estudiantes ya admitían a principios de semestre tener una actitud activa y tomar medidas ante el error como se muestra en la gráfica 7.a). Parece ser que tomar notas en el cuaderno es lo más común entre los encuestados con un 50%. La utilización de plantillas de corrección, como las propuestas en este trabajo, sirve para guiar esa “recogida y rectificación” y reforzar esa herramienta que ya usaban antes de realizar este proyecto. Asimismo, llama la atención observar el origen de los errores en la producción oral (gráfica 7.b)) pues de acuerdo a la opinión del 71% de los participantes, los errores se producen por descuidos frente al 13% que afirma que ocurren por desconocimiento de la regla.

Gráfica 7.a). ¿Haces algo después de una corrección?



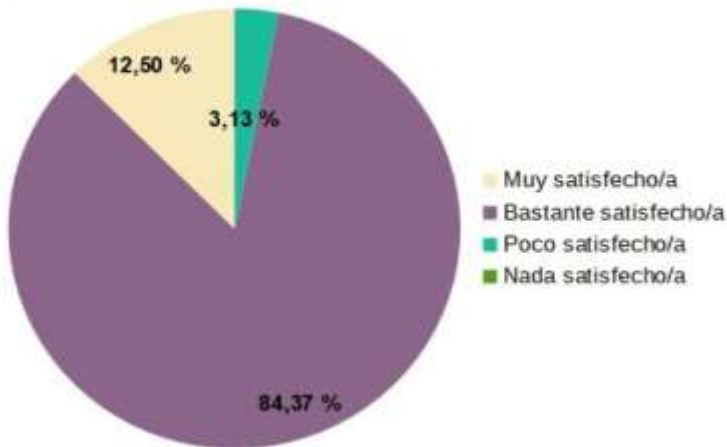
Gráfica 7.b). ¿Por qué se han producido los errores?



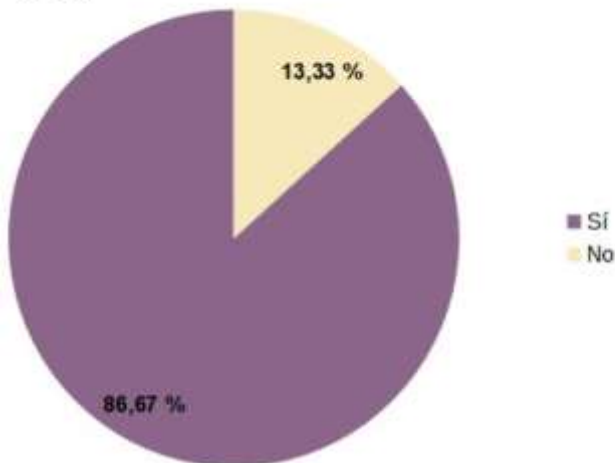
A partir de los resultados de los cuestionarios entregados a los estudiantes al concluir el curso se infiere que un tratamiento reflexivo del error y conferir más protagonismo y control al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje son factores que contribuyen a un mayor grado de satisfacción. Esto se constata con los datos de la gráfica 8.a) que muestra como un 96% de estos manifiesta sentirse *muy o bastante satisfecho/a* con su trabajo y su capacidad para reconocer los errores. Además, se observa un aumento en la autoestima de los estudiantes, dado que casi el 87% de los participantes se siente capaz de autocorregirse - gráfica 8.b). También cabe destacar que la mayoría de ellos valoró la experiencia como

productiva y enfocada hacia un aprendizaje significativo, ya que el 91% de los participantes reconoció los beneficios de este tipo de práctica y su utilidad para el futuro como se refleja en la gráfica 8.c).

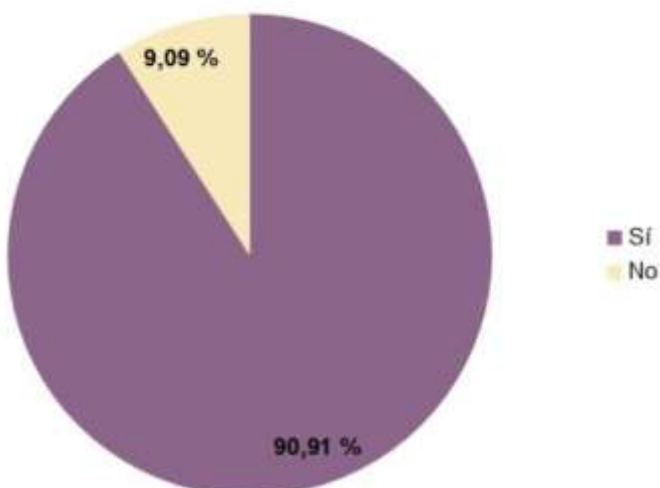
Gráfica 8.a). ¿Cómo de satisfecho estás con tu trabajo y tu capacidad para reconocer errores?



Gráfica 8.b). ¿Consideras que estás capacitado para corregir tus propios errores?

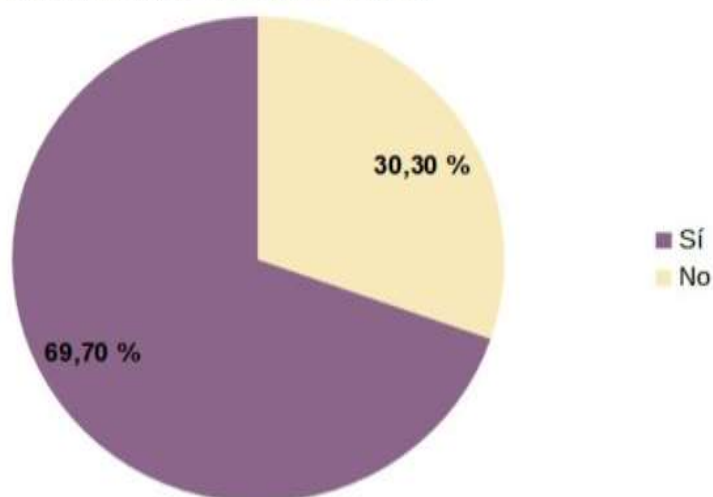


Gráfica 8.c). ¿Conocer tus errores te ha ayudado a mejorar el español o te ayudará a hacerlo en el futuro?



Para terminar con el análisis de datos hay que señalar que la participación del alumnado en este proyecto de aula fue del 100% y que la totalidad de este consideró la prueba como “factible”, lo cual favoreció la motivación y un mayor grado de satisfacción. Esto se refleja de manera positiva en su valoración final (véase gráfica 9) y explica el porqué del resultado. Por otro lado, un 70% de los participantes afirma que utilizará este método de autocorrección para futuras presentaciones orales de español económico.

Gráfica 9. ¿Utilizarás este método de corrección de errores para futuras presentaciones de español económico?



Conclusiones

Mediante este trabajo ha quedado comprobado el potencial formativo del uso de transcripciones de grabaciones audiovisuales y su posterior autocorrección como una forma de enseñanza de idiomas integradora pues contribuye a intensificar la motivación del alumnado al presentar una alternativa diferente a los métodos tradicionales de corrección del error, los cuales, en muchas ocasiones dejan al margen del proceso de aprendizaje al propio aprendiz produciendo, en consecuencia, cierto rechazo a las tareas de corrección.

Los datos han revelado que para que se produzca una verdadera motivación el alumnado debe sentirse parte del proceso de aprendizaje. Y para que esto sea así, es necesario que el profesor diseñe pruebas factibles, con objetivos y criterios de evaluación claramente definidos, así como coherentes con el nivel que se pretende alcanzar. Además, se ha confirmado que una evaluación que atiende a todos los niveles del proceso de la prueba, que premia el esfuerzo, que no penaliza el error, que aporta soluciones a estos y que fomenta la reflexión del mismo es más enriquecedora y por ende, incrementa la motivación por aprender. En este sentido, el estudiante, al no percibir el resultado de su trabajo de transcripción y posterior corrección en términos *ganar-perder* sino *ganar-ganar* se implica más en la tarea y centra sus esfuerzos en buscar soluciones al problema.

Asimismo, se ha demostrado que una corrección compartida entre el conjunto de aprendientes y el hecho de que el docente delegue parte de la función correctora en el estudiantado puede influir positivamente su concepción del error. Por tanto, de este modo se promueve y refuerza el aprendizaje significativo al considerar que lo que se corrige tendrá alguna utilidad. También se ha observado una mejora en la seguridad y autoestima de los estudiantes, lo que revierte positivamente en beneficio de su rendimiento académico y les anima a seguir avanzando y reflexionando sobre el origen del error y cómo enfrentarse al mismo en el futuro. A lo largo del semestre, ellos mismos han desmitificado la falsa creencia

que atribuye al docente en exclusiva todo el “saber” a la hora de efectuar la tarea correctora. Este hecho y que observen que muchos de los errores se producen por descuidos puede reducir su número en el futuro.

Tras realizar esta experiencia práctica hemos observado que la preferencia de los niveles bajos e intermedios hacia una corrección inmediata en tareas de producción oral puede cambiar si se conoce y comprende que existen otras opciones y que estas aportan un mayor beneficio. Para ello, se necesita un tratamiento del error adecuado y propuestas de cómo corregirlo.

En resumen, este proyecto de curso ha ofrecido una perspectiva distinta para confrontar errores de la producción oral y su evaluación e invita a implementar una metodología centrada en el alumno y sus necesidades en un contexto universitario como en el que se enmarca esta práctica de aula.

Bibliografía

AGUADED, J.I., 1993. *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”. ISBN 84-604-6612-4.

ALCARAZ, C., 2007. “Evaluación y motivación: una influencia recíproca”, en: *XVIII Congreso internacional de ASELE*, pp. 116-122. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0116.pdf [4.12.2018]

ALONSO TAPIA, J., 1998. “¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?”, en: *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura CIDE, n.º 42, pp. 151-187. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=7977_19 [4.12.2018]

BALZAGETTE, C., 1991. *Los Medios Audiovisuales en la Educación Primaria*. Madrid, MEC, Morata. ISBN 8471123606.

BORES, M. y Camacho, L., 2016. “Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE”, en: *Actas del LI Congreso Internacional de la AEPE: Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas*, pp. 131-146. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_13.pdf [10.01.2019]

BROWN, G. y G. Yule, 1983. *Teaching the Spoken Language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP. ISBN 978-0521273848.

CANABAL, C. y Margalef, L., 2017. La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol 21, nº 2, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Estudios, Avances y Experiencias, pp. 149-170. ISSN 1138-414X. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3088> [05.10.2018]

CASAÑ NÚÑEZ, C., 2009. Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, nº 9, pp. 1-141. ISSN 1885-2211. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf [05.10.2018]

CASSANY, D. M., Luna, M., y Sanz, G., 1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-100.

CATANA, D.M., 2013. *El vídeo como herramienta para motivar y desarrollar la comprensión oral en el aula de lengua inglesa*. Trabajo fin de máster. Almería: Universidad de Almería. Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2333/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [10.10.2018]

CASTEELE, An Vande y Collewaert, K., 2016. “Las grabaciones como herramienta de auto-observación y aprendizaje en el aula de ELE”, en: *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 1019-1028. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1019.pdf [08.10.2018]

CAMPUZANO, A., 1992. *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal. ISBN 978-8446001515.

CAZCARRO, I. y Martínez, N., 2011. La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*. Murcia: Facultad de educación. Universidad de Murcia, vol. 29, nº 2, pp. 255-281. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio> [10.10.2018]

CEBRIÁN, M., Sánchez, E. y Botella, E., 2014. “El método de evaluación como mecanismo de motivación”, en: *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica de la asociación española de historia económica*, pp. 1-16. Disponible en: https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S7_1_Cebrian_Sanchez_Botella_TC.pdf [9.11.2018]

COMISIÓN EUROPEA, 2020. Shaping Europe’s digital future. ISBN 978-92-76-16362-6 . Disponible en: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf [15.07.2020].

CORDER, S. P., 1967. “The Significance of Learners' Errors”. *IRAL*, 5 (1-4), pp. 161-170.

CORDER, S.P., 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press. ISBN 10019437073.

COROMINAS, A., 1994. *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona. Graó. ISBN 9788478271030.

ESCOBAR, C. y Nussbaum, L., 2010. ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? *MarcoELE*, nº 10, pp. 37-51. ISSN 1885-2211. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf [03.11.2018]

ESPIÑEIRA, S. y Caneda, L., 1998. “El error y su corrección”, en: *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. IX Congreso internacional de ASELE*, pp. 473-481. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf [7.11.2018]

FANDOS-IGADO, M., 1994. El vídeo y su papel didáctico en Educación Primaria. *Comunicar*, vol I, nº 2, semestre 1, pp. 90-93. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=2&articulo=02-1994-13> [05.11.2018]

FERNÁNDEZ, S., 2000. Corrección de errores en la expresión oral. *Carabela*, n.º 47, pp. 133-150. ISSN 0213-9715. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf [7.11.2018]

FERNÁNDEZ, S., 2017. Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE*, n.º 24. pp. 1-43. ISSN 1885-2211. Disponible en:
https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf [7.11.2018]

GALINDO, M., 2016. “La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué”, en Paolo Torresan (eds.), *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima, Instituto Italiano di Cultura, pp. 143-163.

GARRIDO, I., 1995. “Motivación biológica”, en A. Ferreras (ed.). *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*, Madrid, Ediciones Pirámide S.A., pp. 453-471.

HERMIDA, A., 2013. Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n.º 13, pp.1-14. ISSN 1699-6569. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-grabaciones-de-clase-como-instrumento-para-facilitar-la-reflexion-y-la-autonomia-docente.html> [09.10.2018]

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [4.12.2018]

LARRAÑAGA, A., 2001. La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para desarrollar la comprensión auditiva. *Carabela*, n.º 49, pp. 55-76. ISSN 0213-9715. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/49/49_055.pdf [09.11.2018]

LORENZO, F., 2006. *Motivación y segundas lenguas*. Cuadernos de didáctica del español/ELE. Arco Libros S.L. ISBN 8476356412.

MOLERO Clara M^a. y Barriuso, L., Lajo. (2012). “¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE”, en: *Actas del IX Encuentro práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, pp. 179-194. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf [11.11.2018]

NIEVES, G., 2019. “La evaluación de la expresión oral en la enseñanza de ELE: una herramienta de aprendizaje”. *Hispanorama*, n.º 163, pp. 86-91.

NIEVES, G., 2019. “El Currículum Digital. Una manera distinta de presentarse laboralmente”, en Carmen Ramos y Pilar Salamanca (eds.), *Competencias en el aula de español como lengua extranjera en contextos universitarios y profesionales. Actas del Congreso Internacional UniPro 2018 Múnich*, Múnich, pp. 117-134.

NUNAN, D. y Miller, L., 1995. *New ways in teaching listening*. Alexandria (EE.UU.): TESOL. ISBN 0939791587.

ROST, M., 2001. “Listening”, en R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, pp. 7-13.

SABATER, M.L., 2017. “Los elementos no verbales del discurso: el papel e importancia en las negociaciones comerciales”, en: *Actas del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos Amsterdam*, pp. 38-53. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/06/cvc_ciefe_06_0007.pdf
[15.10.2018]

TOMÉ DÍEZ, M., 2015. Desarrollo, análisis y evaluación de la producción oral en clase de lengua extranjera con las nuevas tecnologías. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, vol. 30, nº 2, pp. 255-26. ISSN: 1139-9368. Disponible en:
<https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/48663/47215> [15.10.2018]

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS, 2018. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [4.12.2018]