

## Correcciones interactivas

SANTIAGO OSPINA GARCÍA  
Sciences Po Paris  
Université Paris Ouest Nanterre La Défense  
Universidad de Alcalá  
[santiago.ospinagarcia@sciences-po.org](mailto:santiago.ospinagarcia@sciences-po.org)

### 1. Correcciones interactivas: introducción

En el presente artículo entendemos por *correcciones interactivas* una forma de corrección de ejercicios de sistematización de gramática y de vocabulario que permite a los aprendientes interactuar entre ellos a fin de corregir dichos ejercicios sin la intervención directa del profesor. Es decir que, en lugar de que estos ejercicios se corrijan como suele hacerse tradicionalmente (por ejemplo, por medio de intercambios frontales dirigidos por el docente), podría hacerse más bien de manera interactiva, en tríos o en grupos de cuatro o cinco estudiantes, mientras el profesor circula por el aula verificando que cada uno de los integrantes participe y que la información intercambiada sea correcta. Este tipo de trabajo implica, pues, la adopción de nuevos papeles por parte de profesores y estudiantes ya que estos últimos se convierten en el centro y el epicentro del aprendizaje. No obstante, es menester tener en cuenta que estas correcciones no deben sustituir sistemáticamente al profesor puesto que este es fundamental en la corrección de ejercicios sobre contenidos complejos que, sin su acompañamiento directo, podrían conllevar consecuencias negativas para los aprendientes.

### 2. Correcciones interactivas: objetivos

Estas correcciones implican un doble objetivo. Por una parte, fomentar el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y metalingüísticos que permitan a los aprendientes analizar y retener la información de manera significativa al momento de poner en común las respuestas a los ejercicios. Por consiguiente, creemos que una de las mejores maneras de aprender contenidos léxicos y gramaticales, entre otros contenidos, es a través del análisis personal y, posteriormente, de la socialización entre pares en el aula, lo cual debería desembocar en un aprendizaje significativo y perenne. Por otra parte, puesto que este tipo de trabajo sistemático sobre puntos precisos de la lengua suele tener lugar en buena parte de las clases de español alrededor del mundo, igualmente nos parece posible ponerlo en un marco más significativo. Para ello, lo asociamos al desarrollo de la autonomía y de la competencia comunicativa de los estudiantes, más precisamente de las sub competencias estratégica, pragmática y discursiva. En efecto, los resultados de esta experiencia demuestran que lo que empieza como una actividad destinada a corregir ejercicios de gramática o vocabulario, termina convirtiéndose en una actividad de expresión oral significativa. Por consiguiente, los estudiantes interactúan para ponerse de acuerdo sobre las respuestas a los ejercicios al tiempo que intercambian información metalingüística, se dan explicaciones mutuamente y desarrollan su competencia estratégica y discursiva al utilizar estrategias orales de comunicación y marcadores discursivos. Así pues, estas correcciones se vuelven una tarea comunicativa y cognitiva cuyo medio es la comunicación transaccional (Richards 1990). En otras palabras, el objetivo de la tarea no es establecer relaciones sociales, sino encontrar la solución a determinados ejercicios de sistematización

mediante la socialización, lo cual implica, inevitablemente, que los aprendientes hablen de la lengua (que utilicen el metalenguaje).

Estas correcciones tienen lugar en cursos de español con objetivos específicos (turismo) y “estándar” (comunicativo) con jóvenes adultos franco-alemanes (10 a 15) de primero y segundo año de carrera, cuyos niveles van de A1 a B1.

### 3. Correcciones interactivas: puesta en práctica en el aula

Para ilustrar mejor lo que son las correcciones interactivas, vamos a describir exactamente lo que hemos propuesto a nuestros estudiantes en el aula. Tomemos nuestro curso de español estándar (comunicativo) con 14 estudiantes de nacionalidad francesa y alemana. Para situarse en este contexto, hay que imaginarse tenemos un programa con contenidos gramaticales y léxicos que vamos abordando paulatinamente a lo largo del semestre (que cuenta con doce semanas). Por ejemplo, uno de los objetivos es que los estudiantes, quienes tienen niveles muy diferentes dado que sus historias de aprendizaje varían mucho, aprendan o repasen el uso de los verbos ser y estar. En clase, nos encargamos del tema<sup>1</sup> y como tarea en casa les pedimos que hagan un ejercicio sacado de uno de nuestros libros (disponible en el mercado). Uno de los ejercicios que los estudiantes debieron realizar es este (Baralo, Genís y Santana 2008: 72):

#### Relacione una palabra de la columna A con otra de la columna B

1.	Mecánico	a. enfermedad
5.	Peluquero	b. animal
6.	Veterinario	e. incendio
7.	Bombero	g. tijeras
8.	Policía	h. pasajero
9.	Ejecutivo	i. tienda
10.	Conductor	j. examen
11.	Taxista	k. pistola
12.	Dependiente	l. maletín

#### ¿A quién llamaría en estos casos?

1. Su pelo está demasiado largo:
2. Necesita ir al aeropuerto:
3. Su perro está enfermo:
4. Su casa está en llamas:
5. Quiere aprender chino: *profesor*
6. Está en un bar y quiere tomar café:

Asimismo, en otro momento del semestre tuvieron que realizar este ejercicio sobre *ser* y *estar* (Palencia 2003: 9):<sup>2</sup>

<sup>1</sup> No nos ocuparemos de cómo enseñamos gramática o vocabulario ni de la calidad/pertinencia de los materiales que utilizamos para ello, dado que estos temas no nos incumben aquí.

<sup>2</sup> Ver la transcripción de una parte de la corrección en las páginas 7 y 8.

**Completa las frases con las formas correspondientes del Presente de Indicativo de ser o estar.**

- a. Mis gafas \_\_\_\_\_ de metal.
  - b. Tamara y yo \_\_\_\_\_ buenos amigos.
  - g. ¿Dónde \_\_\_\_\_ la fiesta de Paula?  
\_\_\_\_\_ en la discoteca Marcha.
- [...]

Dichos ejercicios fueron realizados individualmente por fuera de las horas de clase así que en el aula se hizo la corrección. La primera (ejercicio de gramática) tuvo lugar segunda semana del semestre y se llevó a cabo de la siguiente manera:

Dividimos el grupo de diez estudiantes en dos grupos. Luego, le dimos a cada uno una hoja con el título “comunicación referencial” que incluía marcadores discursivos, estrategias orales de comunicación, unidades fraseológicas y otro tipo de unidades útiles al momento de interactuar. Antes de comenzar la corrección, preguntamos a los estudiantes si conocían el significado de las unidades. La hoja se completó con la ayuda de todo el grupo. Aquí está la hoja que elaboramos:

**Comunicación referencial**

Unidades útiles para la corrección de tareas de vocabulario y gramática<sup>3</sup>.

Tocarle a uno (se conjuga como *gustarle a uno*)

¿Quién sigue? →

¿Seguimos? →

Darle (tú): ¡Dale! →

Espera/esperad/esperen →

Espera, no entiendo →

¿A quién le toca? →

¿Ah, sí? →

Continuemos →

Bueno, dale/sigue →

¿Quién (no) está de acuerdo?

Ya →

Después de que se hubieron disipado las dudas en cuanto al significado de las diferentes unidades, explicamos a los estudiantes que harían la corrección sin nuestra ayuda directa, en los grupos previamente formados. Para ello, pedimos a los estudiantes que nombraran a un *moderador*, quién se encargaría de orquestrar la corrección (dar la palabra, acelerar, asegurarse de que todo el mundo comprenda, de que haya consenso en cuanto a las respuestas, etc.). Acto seguido, simulamos una corrección varios estudiantes a fin de que todos tuvieran una idea clara sobre cómo proceder. Así pues, se dio inicio a las correcciones interactivas, las cuales se extendieron a lo largo del curso (24 semanas), cada tres semanas, aproximadamente.

Durante las correcciones, nuestro papel fue pasar de un grupo al otro verificando que todo anduviera bien, que hubiera una participación activa de los estudiantes, y que las respuestas a los ejercicios fueran correctas. Con el paso de las semanas, las correcciones se integraron a los rituales del curso y nunca más tuvimos que explicar cómo hacerlas. Simplemente recordábamos a los estudiantes que debían estar seguros de que las respuestas fueran correctas y, si había una duda, había que resolverla hablando en español, negociando. En última instancia tenían dos posibilidades: preguntar a los miembros de otro grupo<sup>4</sup> y, si la duda persistía, acudir a nosotros.

<sup>3</sup> Por razones de espacio no ponemos la lista completa que damos a los estudiantes.

<sup>4</sup> Ver la transcripción de un ejemplo en las páginas 6, 7 y 8.

A lo largo del año, observamos a los estudiantes en las interacciones y nos dimos cuenta de que a veces surgían dudas que quedaban en el aire, sin una respuesta certera. El moderador no podía hacer más que pedir una votación para encontrar la respuesta correcta y esta muchas veces resultaba infructuosa. Eso generaba cierta desconfianza en los estudiantes, quienes a menudo se bloqueaban al no tener una respuesta clara. Para solucionar este inconveniente, decidimos dar una hoja con las respuestas al moderador. Esta hoja solo sería utilizada en caso de no alcanzar consenso mediante las correcciones interactivas. Este elemento favoreció bastante la corrección ya que los estudiantes ganaron confianza al saber que las respuestas estaban a la mano en caso de no encontrarlas ellos mismos. Además, los estudiantes no solo se conformaban con consultar las respuestas correctas sino que también pedían a los pares que habían acertado que les explicaran el porqué de las respuestas. Eso generaba más intercambios cognitivos, metacognitivos y metalingüísticos.

#### **4. Correcciones interactivas: marco teórico**

Después de esta descripción detallada, que ilustraremos más abajo con segmentos de transcripciones, veamos en qué postulados científicos basamos nuestra propuesta.

##### **a. Correcciones interactivas, autonomía y competencia estratégica**

Desde hace más de veinte años, un gran número de académicos (Wenden 1987; O'Malley y Chamot 1990; Brown 2001; Cohen y Macaro 2007; Chamot 2008; Griffiths 2008; Manchón 2008; Oxford 2011) asegura que los docentes de lenguas no solo deben enseñar el idioma (el qué) sino también enseñar a aprenderlo (el cómo). Por ende, la *enseñanza basada en estrategias* es hoy un tema fundamental en nuestra disciplina. Para nosotros, enseñar estrategias es fundamental porque permite al aprendiente desarrollar su competencia metacognitiva y, así, aprender a aprender y a hablar. En otras palabras, reflexionando sobre las estrategias de aprendizaje y de comunicación, y aprendiendo a utilizarlas es muy posible que paulatinamente un aprendiente se vuelva autónomo. Así, Brown afirma que:

In an era of communicative, interactive, learner-centered teaching, SBI (strategy-based instruction) simply cannot be overlooked. All too often, language teachers are so consumed with the “delivery” of language to their students that they neglect to spend some effort preparing learners to “receive” language. And students, mostly unaware of the tricks of successful language learners, simply do whatever the teacher tells them to do, having no means to question the wisdom thereof. In an effort to fill class hours with fascinating material, teachers might overlook their mission of enabling learners to eventually become independent of classrooms— that is, to become autonomous learners (Brown 2001: 208).

No en vano, la competencia estratégica ha sido considerada, desde los años setenta, uno de los pilares de los diversos modelos de competencia de comunicación (ver por ejemplo Bachman y Palmer 2010 y Celce-Murcia 2007). En consecuencia, en las clases que impartimos no solo nos preocupamos por enseñar la lengua sino también por enseñar a aprenderla y a utilizarla de manera eficaz. Así, damos una gran importancia al desarrollo de la metacognición y de la autonomía de los aprendientes mediante el descubrimiento, aprendizaje y utilización sistemática de estrategias de aprendizaje y de comunicación.

## **b. Correcciones interactivas, marcadores discursivos y estrategias orales de comunicación**

Como se puede observar en la lista presentada más arriba (comunicación referencial), los estudiantes tienen a su disposición gran variedad de unidades que les sirven para intercambiar ideas mientras corrigen los ejercicios de gramática y vocabulario. De este modo, estas correcciones interactivas sirven de marco a dos objetivos distintos: en primer lugar, corregir los ejercicios de manera cognitivamente estimulante, lo cual supone un mejor aprendizaje de los puntos que se tratan en los ejercicios. En segundo lugar, en paralelo a la corrección, abrir un espacio al desarrollo de las competencias estratégica y discursiva de los estudiantes mediante intercambios orales que fomenten el uso de estrategias orales de comunicación (*¿Cómo dices?, ¿Que qué? ¿Dime?, ¿Puedes repetir? Habla más fuerte...*) y de marcadores discursivos (*vale, bueno, o sea que, es decir que, es que, pues, adelante, de acuerdo, ¿no? y ya.*). En efecto, en estas correcciones aparecen diversos tipos de actos de habla (pedir que aclararen, pedir que repitan, pedir que se hable más fuerte, pedir que expliquen, explicar, demostrar [in]comprensión, etc.) y cuya ejecución necesitaría, idealmente, la presencia de tales marcadores.

## **c. Correcciones interactivas, ejercicios de sistematización, aprendizaje significativo y socialización**

La sistematización de ciertos contenidos léxicos y gramaticales es necesaria tanto dentro como fuera del aula (por lo menos en el contexto francés), razón por la cual regularmente proponemos ejercicios de gramática y vocabulario a nuestros estudiantes. Dado que los materiales de que disponemos no son todos hechos con base en los avances científicos en materia de aprendizaje significativo de los contenidos que tratan, nos hemos propuesto buscar la manera de hacer que ese trabajo de sistematización se haga de manera significativa y cognitivamente estimulante para los aprendientes.

Tradicionalmente, los ejercicios de sistematización se corrigen bajo la dirección del profesor o por medio de una hoja de corrección que permite a los aprendientes autocorregirse. Estas son formas de corrección muy respetables y, en ciertos casos precisos, imprescindibles. Empero, estamos convencidos de que para aprender de manera significativa también es necesario socializar e interactuar en el aula. Así, en Little (2008: 256), refiriéndose al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, asegura que “Our capacity for autonomous behaviour in any sphere develops not in isolation, but in interaction with others. Thus in Language classrooms the exercise and growth of learner autonomy is stimulated above all by interaction [...]”. Obviamente, Little hace referencia a la teoría sociocultural de Vygotsky. De igual manera, Riley y Duda (2008), citando al mismo Vygotsky, se refieren a otros dos conceptos esenciales al aprendizaje: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje. Así, la ZDP es: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration of more capable peers” (*ibid*, p. 55).

Aunque Little y Riley y Duda se enfocan en la autonomía y el autoaprendizaje, el aprendizaje de gramática y vocabulario igualmente se favorece mediante la interacción en contextos escolares o de hetero aprendizaje. Esto fue reiterado por los resultados de la investigación de Donato (1998) (citado en Johnson 2004), quien encontró que aprendientes

anglófonos adquirieron el *passé composé* francés mediante procesos de interacción social en los cuales el andamiaje colectivo creado por todos los participantes produjo una evolución de la interlengua de los aprendientes. Más recientemente, Lourdes Miquel (2012) expuso argumentos similares en el VIII Foro de Profesores de E/LE en Valencia.

## 5. Correcciones interactivas: algunas transcripciones

Presentamos aquí dos transcripciones que ilustran una pequeña parte de la socialización que tuvo lugar durante las correcciones. Los participantes son franco-alemanes.

Símbolos utilizados

- + pausa corta (un segundo). Cada cruz indica un segundo de pausa
- XXX incomprensible
- < Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
- > Final del habla simultánea

Nombre de la transcripción: “*Pregunta a otro grupo*”

Participantes: Dos grupos de 5 y 4 estudiantes franco-alemanes. AK y A estaban en el grupo 1 y E, L y F en el grupo 2. AK y E eran los moderadores.

Este intercambio tuvo lugar al final de la corrección. Dado que al final había dudas en cuanto a ciertos puntos, un grupo le preguntó al otro.

- AK: [...] Tenemos un duda con + con el ejercicio tres en la letra G + porque eh no estamos de acuerdo sobre + los em ¿frases? porque es sí es ¿dónde es la fiesta de Paula u dónde está la fiesta de Paula? + porque + es puede ser una um descripción dan de un lugar pero también es un acontecimiento
- E: nosotros tenemos ¿dónde es la fiesta de Paula?
- AK: dónde es
- E: sí
- AK: y ¿por qué?
- E: porque es escrito em + para orar y el lugar de un acontecimiento ++ eh utilizamos um + eeh el verbo ser
- A: sí pero em
- E: y estamos de acuerdo hum
- A: Sí XXX pero XXX que para situar o para ubicar una un em sí un caso utili usamos el verbo estar
- E: sí
- E y A: [risas] +++
- E: no sé por qué
- L: pero no em no un acontecimiento o ¿sí? + eh la fiesta es un acontecimiento
- A: ah sí
- F: sí XXX
- A: pienso em que que el acontecimiento es más eh + los eh pu los casos públicos que la fiesta es ehh unn un caso íntimo dee sí risas XXX
- [Risas]
- L: emm
- A: eso
- F: utilizamos ser para la fiesta y estar para la discoteca eh ya que la discoteca es un lugar eh y no la fiesta
- L: sí
- A: sí pero la discoteca es eh puede ser eh

F: la fiesta es en la discoteca  
 A: sí  
 F: la fiesta no es un lugar  
 A: no es un lugar + pero eh el el es hay una diferencia entre el acontecimiento y el lugar  
 F: sí  
 L: sí  
 AK: entonces es si había ¿dónde solamente don si no había de Paula pero solamente la fiesta + sería + está ¿dónde está la fiesta? ooo  
 L: yo pienso que aa una una fiesta es más cerca de un acontecimiento que de un lugar ++  
 A: pero ++ por ejemplo las fiestas nacionales eh es es + es claro una [risas] un acontecimiento pero la fiesta los cumpleaños [...]

Nombre de la transcripción: “Las profesiones”

Participantes: Un grupo de 3 estudiantes franco-alemanes: AK, G y A.

Este intercambio tuvo lugar al principio del curso escolar. G no había hecho la tarea y eso desencadenó intercambios interesantes. Para G fue perjudicial pero para AK y A fue benéfico ya que pudieron explicar y utilizar estrategias orales de comunicación. AK era el moderador.

G: [...] ¿qué son las tijeras por favor en francés?  
 A: es para cortar el pelo  
 G: ok  
 AK: + ah sí ++ emm el veterinario ee necesitaaaaa +++ un un animal  
 G: sí  
 [risas]  
 G: el bombero interviene en un insen un ¿incendio?  
 A: sí  
 AK: muy bien  
 A: ah la policía usa + la pistola  
 AK: um hum + el eje ejecutivo uuusssaaaaa +++ el ¿male-tín?  
 A: *ouais* [sí]  
 AK: ¿qué es? [risas]  
 A: *je ne sais pas c'était le dernier qui restait* [no sé, era el último que quedaba]  
 [risas]  
 G: el conductor un pasajero  
 AK: sí  
 A: no  
 G: ¡no no no!  
 A: es el otobús  
 G: no es el es el otobús  
 AK: ah oké  
 G: lógicamente  
 AK: sí sí por supuesto ++ e el taxista necesita ¿el pasajero?  
 G: sí  
 A: y al final el dependiente eh trabajo en una tienda  
 G: ¿qué son dependiente y tienda?  
 A: tienda es un lugar donde se compra a por ejemplo vestidos oo  
 G: oké  
 A: *voilà* [eso es] + e un dependiente es un trabajador en la tienda que acon que dar consejos  
 aa<  
 G: ah oké oké>  
 AK: ¿A quién llamaría en las siguientes situaciones? G + su pelo está demasiado largo  
 ++ ¿quién llamarías?

[risas]  
G: llamar *ça veut dire...* [significa...]  
A: ¿quién necesita?  
AK: [hace un gesto como si llamara por teléfono]  
G: ah  
A: ¿qué necesitas?  
G: ¡ah! ummm necesito + ¿tijeras?  
A: *non mais* [no pero] qué  
AK: ¿quién? ¿qué persona?  
A: ¿quién profesión? ¿quééé<  
G: ¡ah! un un peluque peluquero>  
A: sí  
AK: cuando necesitas ir al aeropuerto, ¿quién llamarías?  
G: umm llamaría al taxista  
AK: um hum ++ sí mi perro esta enfermo llamaría el veterinario ++ ¿todos somos estamos de acuerdo?  
A: sí sí estoy de acuerdo  
G: sí sí sí +  
AK: ¿siguiente?  
G: +++ [suspiro] su casa está en llamas necesita + el + bombero los bomberos  
A: sí  
AK: ¿qué es llamas, por favor?  
A: + um  
AK: es como fuego  
A: no con es + um ¿c'est pas inondation? [¿No es inundación?] ¿No?  
AK ¡ah! + sí<  
A: *je ne sais pas*>[no sé]¿sí? +  
AK: tal vez +++  
A: ah  
AK: sí no podríamos preguntar < después  
A: XXX es un mal es mal eh mal conXXX >  
[risas]  
A: pienso  
[risas]  
AK: oké gracias  
A: está en un bar y quiere tomar un café + um eh llamaría o llamo al dependiente  
AK: uh hum  
A: u o al  
G: camare<ro  
A: camarero sí>

## 6. Correcciones interactivas: opiniones de algunos estudiantes

En general, este tipo de correcciones fue muy bien acogido por los estudiantes. Por razones de espacio solo ponemos las opiniones de tres de ellos (C, H y A).

C: Las correcciones son útiles porque puedo corregir mis errores y en el mismo tiempo, discutir y mejorar mis competencias. No presentan problemas porque podemos preguntar el grupo y si nadie sabe la respuesta podemos preguntar al profesor.

H: a veces, solamente uno o dos estudiantes en el grupo hicieron los deberes. Otro problema: si nadie sabe la respuesta. Por eso, sería una buena idea darle a uno estudiante una ficha con la corrección como la última vez. Sin embargo, quiero seguir con estas correcciones.

A: Las correcciones colectivas son muy útiles para la autoevaluación porque podemos aprender a corregir las faltas de gramática o de vocabulario sin la ayuda del profesor y de manera colectiva y interactiva.

Es que podemos aprender mejor cuando nos damos cuenta de los errores sin una ayuda del profesor, y la manera colectiva de corregir nos permite de utilizar los marcadores de conversación y de buscar un vocabulario específico, así tenemos que hablar más para comprendernos. Problemas que presentan son los “interferencias lingüísticas”, así cuando corregimos entre solo germanos o franceses, hicimos todos los mismos errores y necesitamos una ayuda de un nativo. Pero pienso que es muy útil para mejorarse en gramática y por eso pienso que podemos seguir con este tipo de corrección.

Además, algunos estudiantes apuntaron que las correcciones pueden tomar mucho tiempo. Efectivamente, corregir una página con 15-20 ejercicios puede tomar unos 30 minutos, aunque todo depende del tipo de ejercicio. No obstante, a medida que los estudiantes se acostumbran a las correcciones, pierden poco tiempo ya que adquieren lo que Wenden (1987) llama conocimiento procedural y conocimiento de la tarea. Así pues, los mismos estudiantes reconocen que estas correcciones pueden hacerse regularmente si el tiempo se utiliza de manera adecuada. Por consiguiente, el profesor debe recordarlo antes de dar inicio a las correcciones. Adicionalmente, no hay que olvidar que aquí ya no se habla de una simple corrección sino de una tarea comunicativa cuyos objetivos principales son el aprendizaje de contenidos lingüísticos precisos, el fomento del metalenguaje, y el desarrollo de las competencias discursiva y estratégica mediante la interacción.

## **7. Correcciones interactivas: discusión y conclusión**

Dado que las correcciones interactivas son, en parte, una actividad de comunicación oral semiabierta, se deben evitar al inicio de una secuencia pedagógica cuyo objetivo sea un punto de gramática complejo. Más bien, pueden proponerse en la mitad o al final de aquella, cuando los contenidos en cuestión ya hayan sido abordados ampliamente (bajo la guía del docente); esto quiere decir que la promoción de este tipo de correcciones no sugiere la desaparición o la minimización del papel del docente ya que su participación sigue siendo fundamental tanto en la enseñanza de contenidos léxicos o gramaticales como en el buen desarrollo mismo de las correcciones interactivas. Teniendo esto claro, podemos concluir que para que las correcciones generen resultados positivos, se debe respetar varios criterios:

- Formar grupos de al menos tres estudiantes (y máximo 5) incluyendo un moderador.
- Pedir al moderador que se encargue de controlar los turnos de palabra y del tiempo.
- Dar una hoja con las correcciones al moderador.
- Dejar interactuar a los estudiantes interviniendo solo cuando la ocasión lo amerite.
- Verificar que se utilicen las expresiones de la hoja de comunicación referencial.

Queda, pues, claro que para desarrollar la competencia comunicativa y la competencia metacognitiva de los aprendientes nos parece indispensable llevar al aula la enseñanza basada en estrategias. Para conseguirlo es fundamental promover la reflexión y la socialización. En este contexto, corregir deberes de gramática y vocabulario de manera interactiva permite alcanzar este objetivo ya que, según nosotros:

- Ponen al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje y lo motivan.
- Ayudan a evolucionar las representaciones negativas o erróneas de los aprendientes.
- Ayudan al desarrollo de la reflexión y de la autonomía de los aprendientes.

- Promueven la interacción oral (negociación de información) y el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación así como el uso de marcadores conversacionales.

Concluyendo, no nos queda más que animar a los lectores a experimentar en sus propias aulas y, así, seguir descubriendo dónde, cómo y con quién funcionan mejor las correcciones interactivas.

## Bibliografía

- Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baralo, M., Genís M. y Santana, M. E. (2008). *Vocabulario Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by Principles*. Nueva York: Pearson Education.
- Celce-Murcia, M. (2007). "Rethinking the role of communicative competence in language teaching". En Alcón-Soler, E. y Safon-Jordà, M. (eds). *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer, pp. 41-57.
- Chamot, A. U. (2008). "Strategy instruction and good language learners". En Griffiths, C. (ed). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: CPU, pp. 266-281.
- Cohen, A. y Macaro, E. (eds) (2007). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2008). "Strategies and Good Language Learners". En Griffiths, C. (ed). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: CPU, pp. 83-98.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. Nueva York: Yale University Press.
- Little, D. (2010). "Knowledge About Language and Learner Autonomy". En Cenoz, J. y Hornberger, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education, 2ª ed., Volumen 6: Knowledge About Language*. Nueva York: Springer, pp. 247-259.
- Manchón, R. M. (2007). "Language Learning and Language Use Strategies: The Research and its Implications for Instructed Language Learning". En Uso-Juan, E. y Madrid, M. N. (eds). *Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 179-201.
- Miquel, L. (2012). "De la Gramática del Profesor a la Gramática del Estudiante: el Proceso de la Instrucción Gramatical". Comunicación presentada en el *VIII Foro de Profesores de E/LE*. Valencia, 24 y 25 de febrero de 2007.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson.
- Palencia, R. (2003). *Uso de la gramática española. Junior. Avanzado*. Madrid: Edelsa.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Oxford: Oxford University Press.
- Riley, P. y Duda, R. (2008). "Autonomy, Past and Present". En Uso-Juan, E. y Madrid, M. N. (eds). *Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 48-61.
- Wenden, A. (1987). "Incorporating Learner Training in The Classroom". En Wenden, A. y Rubin, J. (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, pp. 159-168.