

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE UNA PROPUESTA DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ELE

FRANCISCO DEL MORAL MANZANARES
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

francisco.delmoral@univr.it

Citation: del Moral Manzanares, Francisco (2024) “Opinión de los alumnos sobre una propuesta de retroalimentación correctiva de la expresión escrita en ELE”, in Costanza Cucchi and Mirella Piacentini (eds.) *Inclusive and Student-Centred Learning in Linguistics and Translation: Practices in Higher Education*, mediAzioni 41: D360-D378, <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20988>, ISSN 1974-4382.

Abstract: This paper describes a formative assessment experience in the classroom of Spanish as a foreign language (ELE) within the Italian university context with students at levels B1 and B2. During two different academic periods, some pedagogical principles proposed by Cassany (2006) were applied to the practice of written expression, with special emphasis on the feedback step. This feedback was provided through a marking code that identified errors without correcting them (*indirect / implicit corrective feedback*, cf. Bonilla López, 2021), highlighted the achievements, and suggested strategies to improve each student's performance. A questionnaire assessing the method used at the end of the course gauged overall student satisfaction and indicated potential improvements to be incorporated in the future.

Keywords: formative assessment; implicit feedback; indirect feedback; writing corrective feedback; Spanish Foreign Language; students' opinions.

1. Tipos de evaluación lingüística: la evaluación formativa

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, los docentes están acostumbrados a evaluar de diferentes modos el aprendizaje de sus alumnos. Desde un punto de vista teórico, estos tipos de evaluación, como a menudo son denominados en los textos especializados, no son otra cosa que diferentes puntos de vista a la hora de observar dicho aprendizaje, que atienden a tres criterios fundamentales: objetivos, procedimientos y valoración de los resultados (Bordón, 2006).

Por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002, en adelante, MCERL), presenta trece pares de evaluación que surgen de la aplicación de dichos criterios y de otras variables, como el sujeto encargado de realizarla o el momento en que se realiza. Esto implica, como veremos a continuación, que no siempre se trata de pares excluyentes, sino que en ocasiones son complementarios, o incluso que el mismo tipo de evaluación aparece varias veces clasificado, pero según puntos de vista diferentes.

En el caso de la *evaluación formativa* y la *evaluación sumativa* (MCERL, p. 185), la diferencia sustancial entre ambas reside en el objetivo de la evaluación, el momento en que se realiza y la valoración de los resultados. Así pues, la evaluación formativa se presenta como un proceso continuado de recogida de datos acerca del modo en que se está produciendo el aprendizaje, lo que de él funciona y lo que puede mejorarse. Esta información va modificando la planificación del curso y la retroalimentación que el profesor da a los alumnos. Su objetivo principal es mejorar el aprendizaje y se identifica con la preparación que se hace del alumno para que tome conciencia de su progreso y se implique en su propia formación. Por otro lado, la *evaluación sumativa* resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. En gran parte, es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento, aunque puede ser también una evaluación de dominio lingüístico (MCERL, p. 183 y ss.).

Figueras y Puig (2013, p. 40) piensan que una diferencia fundamental entre estos dos tipos de evaluación es que la sumativa no se refleja directamente en el aprendizaje y se centra en acumular información sobre lo que el alumno ha sido capaz de hacer, con el objetivo de informar detalladamente sobre ello al final del proceso, a menudo con propósito certificativo. Es básicamente pasiva, frente a la evaluación formativa, que trata de informar tanto al profesor como al propio alumno de las carencias y los logros del proceso de aprendizaje, con la intención de mejorarlo en todo momento. Por tanto, la repercusión que esta tiene en el proceso es inmediata e influye en él constantemente, mientras que con la evaluación sumativa se hace acopio de datos para valorar el resultado.

La Tabla 1 recoge las diferencias fundamentales entre ambos tipos de evaluación, según Figueras y Puig (2013).

Tabla 1. Evaluación formativa vs. Evaluación sumativa (Figueras y Puig, 2013).

| EVALUACIÓN FORMATIVA | EVALUACIÓN SUMATIVA |
|---|---|
| Recogida continua de información Ritmo y calidad del proceso de aprendizaje Qué funciona y qué necesita refuerzo Influye en la programación del curso Para mejorar el aprendizaje Activa (toma de conciencia del alumno) | Recogida puntual / final / continua Resultado del proceso de aprendizaje Qué ha sido aprendido Influye en el resultado final Para dar una nota o un juicio Pasiva (sin participación del alumno) |

2. La evaluación formativa de la escritura en lengua extranjera

Cuando hablamos de técnicas de corrección de la escritura en la enseñanza de la lengua extranjera, uno de los textos clásicos en el ámbito del español es el de Cassany (2006), publicado por primera vez en 1993 y en sucesivas ediciones hasta 2015, que constituye un plan de aplicación eficaz de lo que denominamos evaluación formativa. Entre otras aportaciones, este autor propone una serie de técnicas de corrección, definidas informalmente como las «herramientas, utensilios, artefactos y demás chirimbolos que maneja el profesor para reparar las escrituras» y basadas en cuatro principios pedagógicos fundamentales, a saber: *democratización de la corrección*, *diagnóstico de la escritura*, *enseñar a corregir* y *corrección dentro de la escritura* (Cassany 2006, p. 63-65).

Por *democratización de la corrección* se entiende la renuncia a la autoridad indiscutible del profesor a favor de la participación del alumnado en la toma de decisiones, con el objetivo último de aumentar su motivación y, consecuentemente, su nivel de aprendizaje. Está relacionada con la pedagogía de la negociación de Richerich (Cassany, *op. cit.*, p. 64) y se concreta en tres técnicas de corrección específicas: la negociación sobre la corrección (recopilación de la opinión de los alumnos sobre qué aspectos de sus escritos quieren que se corrijan y acuerdo común al respecto), la propuesta de marcas de corrección (presentación de un código de marcas para señalar los diferentes tipos de errores en los que se centrará la evaluación), o bien la elaboración de marcas de corrección (decisión colaborativa con el alumnado sobre qué marcas utilizar en cada caso).

Por otro lado, el *diagnóstico de la escritura* implica el análisis de las habilidades que demuestran los aprendientes al escribir, como un primer paso hacia su propia corrección responsable, adoptando un punto de vista global que observa no solo los aspectos meramente gramaticales y ortográficos, sino también las propiedades textuales y las estrategias de composición. Las técnicas sugeridas a partir de este principio pedagógico son las listas de control (elenco de elementos objeto de evaluación que se revisan durante la lectura del escrito, marcando aquellos que han sido identificados y añadiendo una valoración global), la bitácora (porfolio personal de ejercicios de escritura realizados a lo largo del curso con reflexiones personales sobre el proceso de aprendizaje) y la

puntuación de un escrito (aplicación por parejas o en grupo de los criterios de evaluación al escrito de otro compañero, con la consecuente reflexión sobre carencias y puntos fuertes).

En tercer lugar, el principio de *enseñar a corregir* plantea una serie de técnicas que tienen el objetivo de acompañar al alumno desde el borrador inicial a una versión final que haya solucionado los problemas existentes en el primero. Se trata de la reformulación (en una primera sesión se comparan y analizan en grupo dos versiones diferentes de una redacción —primera original y segunda corregida por el profesor—, y en la segunda cada alumno reescribe su texto siguiendo las anotaciones del profesor y aplicando lo aprendido en la sesión anterior), el guión personal de corrección (cada alumno reflexiona sobre su manera de enfrentarse a la revisión de un texto, pone sus conclusiones por escrito y las aplica en su propia redacción) y las preguntas sobre el texto (profesor y alumno responden por separado una serie de preguntas sobre el texto y comparan sus respuestas).

Por último, el concepto de *corrección dentro de la escritura* hace referencia a un cambio en la relación maestro-alumno en virtud de la cual se busca la implicación del último en un reordenamiento del proceso de aprendizaje. Técnicas como el taller de escritura (redacción libre de los alumnos durante un número variable de clases, sobre un tema elegido por ellos durante las que cuentan con el asesoramiento del profesor por medio de entrevistas organizadas) y la redacción desarrollada (proyecto de escrito extenso que se desarrolla a largo plazo y siguiendo unas pautas establecidas de común acuerdo con el profesor, y en el que el alumno escribe principalmente en casa) proponen nuevas costumbres que pueden ser consideradas radicales, sobre todo cuando se propusieron por primera vez, pero que aún no se aplican de un modo generalizado, sobre todo por razones de viabilidad en contextos académicos en los que no se cuenta ni con el tiempo ni con los recursos necesarios.

En aras de una mayor claridad, resumimos los principios pedagógicos y las técnicas sugeridas por Cassany (2006) en la Tabla 2.

Tabla 2. Principios pedagógicos y técnicas de corrección de Cassany (2006).

| | |
|-----------------------------------|---|
| Democratización de la corrección | Negociación sobre la corrección Propuesta de marcas de corrección Elaboración de marcas de corrección |
| Diagnóstico de la escritura | Listas de control Bitácora Puntuación de un escrito |
| Enseñar a corregir | Reformulación Guión personal de corrección Preguntas sobre el texto |
| Corrección dentro de la escritura | Taller de escritura Redacción desarrollada |

En cuanto al tratamiento de la retroalimentación en la didáctica de la expresión escrita, recientemente Bonilla López (2020), ha hecho una revisión de la terminología tradicional referida a los diferentes tipos de retroalimentación que reciben los alumnos, motivada sobre todo por la necesidad de establecer una frontera clara entre las diferentes clases en aquellos estudios que comparan la eficacia didáctica de varios de sus tipos (por ejemplo, entre la explícita y la implícita). Por lo que se refiere a su alcance, trata los conceptos de *retroalimentación selectiva o focalizada* (*selective or focused corrective feedback*) frente a *exhaustiva o no focalizada* (*comprehensive or unfocused*). En este sentido, el primer tipo comprendería aquellos casos en que los alumnos reciben información sobre errores cometidos en una sola categoría lingüística, o bien en categorías lingüísticas limitadas (“*a single or a limited number of linguistic categories*”), mientras que la retroalimentación exhaustiva hace referencia a todos los errores cometidos o a una serie de errores (“*all of at least a range of errors*”). Sin embargo, la autora citada observa que algunos estudios analizados consideran no focalizada la retroalimentación referida a cuatro o cinco tipos de errores, cuando según ella otros podrían no considerarla tal. Por este motivo, piensa que es más adecuada la terminología “focalizada” frente a “menos focalizada” (*focused vs. less focused*), (Ellis et al., 2009) o bien “altamente selectiva” (*highly selective*), cuando se analiza un solo tipo de error, “mediamente selectiva” (*mid-selective*), cuando se tratan de dos a cinco tipos de error, y “exhaustiva” (*comprehensive*), cuando se consideran más de cinco tipos (Liu y Brown, 2015)¹.

Por otro lado, en cuanto al tipo de retroalimentación, Bonilla (2020) repasa los conceptos de *retroalimentación correctiva directa e indirecta* (*direct vs. indirect corrective feedback*), así como *explícita* frente a *implícita* (*explicit vs. implicit*). La distinción fundamental en el primer caso es que la retroalimentación directa proporciona la versión correcta del texto corregido, mientras que la indirecta deja en manos de los propios alumnos la tarea de llegar a ella. Ahora bien, ciertos métodos que no dan la respuesta correcta (el uso de códigos, reglas lingüísticas o explicaciones de algún tipo) son considerados por algunos estudiosos ejemplos de un tercer tipo de retroalimentación, la llamada *metalingüística* (*metalinguistic corrective feedback*), mientras que otros consideran las explicaciones gramaticales un tipo de retroalimentación directa².

Como apunta Bailini (2020, p. 125), la dicotomía directo-indirecto (y con ello todos los posibles problemas metodológicos derivados de una división estricta entre las dos categorías) es fácilmente superable si, en lugar de verla como una oposición frontal, se considera un *continuum*, de acuerdo con la escala de regulación de Aljaafreh y Lantolf (1994), de la cual la autora propone una adaptación al castellano (Bailini, *op. cit.*, p. 95). Adoptando este punto de vista, genera un nuevo término referido a la retroalimentación, el de *feedback gradual*, corrección oral de un texto escrito que puede ser individual o colectiva (realizada como tarea de aula).

Por otra parte, la dicotomía *explícita* frente a *implícita* se explica en gran medida del mismo modo que la oposición *directa-indirecta*, en el sentido de que toda intervención en la que se proporciona la versión correcta del término o del

¹ Bonilla, *op. cit.*, p. 3

² *op. cit.*, p. 6.

enunciado constituye retroalimentación explícita, mientras que las demás serían implícitas. Sin embargo, Bonilla (2021) considera erróneo aplicar el concepto de retroalimentación implícita cuando el alumno es perfectamente consciente de que la intervención del profesor tiene como objetivo la corrección del escrito, independientemente de que dé u oculte la versión correcta en cada caso. Y esto ocurre siempre, según ella y de acuerdo con otros autores, en la retroalimentación correctiva de la expresión escrita, al contrario de lo que sucede en la de la expresión oral³.

Para terminar, Bailini (2020) utiliza el término *feedback interactivo*, según una definición que tiene en cuenta, por una parte, la Hipótesis de la Interacción, que define el *feedback* como “un input correctivo que se automatiza paulatinamente a través de ajustes discursivos orientados a negociar la forma para la construcción del significado” y, por otra parte, la Teoría Sociocultural, que lo considera “un proceso de interacción cuya capacidad de activar el potencial de desarrollo cognitivo depende de una serie de estímulos dinámicos y circunstanciales supeditados a las necesidades del aprendiente de lenguas”. Por tanto, “la interacción, la colaboración y el diálogo constructivo son los elementos constitutivos que configuran las características básicas del *feedback interactivo*” (*op. cit.*, p. 7).

3. Algunas experiencias de escritura en la clase de lengua extranjera

En los últimos años algunos estudiosos han puesto en práctica diferentes métodos de retroalimentación de ELE en sus respectivos contextos didácticos. Por ejemplo, Silva Cruz (2013) se propone observar si la cantidad de errores que cometen sus estudiantes varía tras la suministración de “pistas facilitadoras” como método de “corrección indirecta”, para lo cual utiliza un código de errores compuesto de diecisiete abreviaturas, del tipo AC para indicar omisión u error de acentuación, G para errores de género, I/S para errores en la elección del modo verbal, WC (*word choice*) para errores de vocabulario, etc.⁴.

Teniendo en cuenta que sus objetivos didácticos son el aprendizaje y la práctica de vocabulario especializado relacionado con la tecnología, así como el uso del subjuntivo en frases introducidas por ciertos tipos de verbos, después de facilitar una lista con el vocabulario objeto de estudio y la visualización de un vídeo sobre el uso del móvil en el aula, los alumnos (anglófonos norteamericanos de la escuela secundaria) escriben un primer texto de un mínimo de 150 palabras para expresar su opinión sobre el tema, y más adelante lo reciben marcado con las diferentes abreviaturas propuestas por la profesora. Posteriormente, los alumnos proceden a escribir una segunda versión de sus redacciones y reciben una calificación según los criterios preestablecidos.

En un segundo momento vieron un vídeo sobre el uso del móvil al volante y se calificó directamente por medio de los mismos criterios conocidos, pero esta vez sin haber creado una segunda versión del texto tras la aplicación de las marcas de corrección. El procedimiento concluye en un tercer momento en el que los alumnos

³ *ibídem*

⁴ Silva Cruz, *op. cit.*: 5-6.

visionan un vídeo sobre la privacidad en las redes sociales y se procede como en el primer vídeo (escritura, marcación de errores, reescritura, calificación). La autora llega a la conclusión de que la retroalimentación indirecta / implícita que ha aplicado facilita la reducción de errores.

Por otro lado, en Bailini (2020) se incluyen dos estudios empíricos encaminados principalmente a determinar la eficacia del *feedback* interactivo. En el primero (Proyecto Tándem), se aplica la evaluación entre pares. Concretamente, los informantes se distribuyen en veinticuatro parejas de diferentes niveles de lengua extranjera (de español, procedentes de un centro universitario italiano, e italiano, matriculados en dos centros de enseñanza españoles), distribuidas en un grupo experimental y un grupo de control. El tratamiento que se aplica al grupo experimental se da a partir del cuarto mes del proyecto (de un total de seis) y consiste en una serie de instrucciones sobre cómo mejorar la retroalimentación que se da a las respectivas parejas. Según los resultados obtenidos, tanto la calidad del *feedback* como la de la interlengua mejora mucho más en el grupo experimental.

El segundo estudio de Bailini (2020) recibe el nombre de Proyecto Argumentando y trata de averiguar en qué medida se diferencia la eficacia del *feedback* focalizado realizado por el profesor, según sea este explícito, implícito o gradual. Las informantes son doce estudiantes italianas de nivel C1. Escriben seis textos de unas 1500 palabras en diferentes momentos, que junto a un pretest y dos postest permiten establecer el grado de efectividad de cada tipo de retroalimentación a corto, medio y largo plazo. Las conclusiones del estudio son que el *feedback* explícito “no es tan eficaz como cabría esperar porque no estimula la reflexión metalingüística” (*op. cit.*, p. 205), que el implícito “está muy condicionado por el uso que el alumno logre hacer del mismo” (*ibídem*, p. 217) y que el gradual tiene un impacto “positivo en las tres categorías analizadas”, se mantiene a largo plazo y mejora su eficacia con el tiempo en los casos en que a corto plazo no surte efecto (*ibídem*, p. 239).

Una herramienta muy interesante en la recogida de datos para este estudio es el cuestionario de cinco preguntas que se suministra a las informantes. La primera de ellas pregunta sobre la utilidad percibida del *feedback* recibido y se responde por medio de una escala Likert de cuatro puntos. Las otras cuatro son preguntas abiertas que piden identificar lo más y lo menos útil de la retroalimentación recibida, sugerir otro instrumento de corrección que se hubiera preferido, identificar y valorar los cambios observados en la propia interlengua, y dar una valoración general de la propia competencia escrita. Sin embargo, aunque los resultados de este cuestionario se añaden de un modo implícito a las conclusiones anteriormente resumidas, no quedan detalladas en el estudio, ya que están solo indirectamente relacionados con los objetivos planteados.

Otro estudio que ha tratado de indagar en las opiniones de los estudiantes es, por ejemplo, Amrhein y Nassaji (2010), que analiza también las opiniones de los profesores al respecto y las compara con las de los estudiantes, utilizando un cuestionario que recoge tanto datos cuantitativos como cualitativos. Se trata de dos escuelas privadas de Canadá en las que se estudia inglés como lengua extranjera.

En relación con la cantidad de errores que es necesario señalar, los estudiantes respondieron que cuantos más errores se marcaran, más útil sería la corrección, aunque a este respecto los profesores establecían una diferencia entre errores de

mayor o menor importancia. Por otra parte, ambos grupos se mostraron de acuerdo con la necesidad de señalar un error cada vez que aparecía, si bien los autores del estudio señalan que las conclusiones de otros anteriores han ido en la dirección contraria, pues consideran de utilidad dejar espacio a la autocorrección de los alumnos (*op. cit.*, p. 20). Además, los estudiantes se manifestaron a favor de que fuera el profesor quien marcara los errores y que esta señalación fuera explícita, con la inclusión de la respuesta correcta, aunque apreciaron igualmente los comentarios que razonaban la corrección. Sin embargo, los profesores se mostraron más favorables a la retroalimentación implícita, pues requiere mayor esfuerzo de los estudiantes y favorece su autonomía.

Igualmente desarrollado con alumnos de inglés como lengua extranjera, en este caso en la China continental, es el de Chen et al. (2016), que indaga con un cuestionario de preguntas tanto abiertas como cerradas las opiniones de 64 estudiantes chinos de niveles intermedio y avanzado sobre la retroalimentación correctiva de sus escritos. Según los resultados de este estudio, existe una predisposición general a aceptar la retroalimentación correctiva como un instrumento útil para el aprendizaje, se da la misma importancia a la corrección del contenido como a la de los problemas formales y, por último, se prefiere la retroalimentación directa a la indirecta (*op. cit.*, p. 12).

En el ámbito del francés como lengua extranjera, Chao y Chacón (2023) han estudiado el impacto de varios tipos de retroalimentación indirecta en la competencia escrita de un grupo de veinticuatro estudiantes que ingresan con un nivel de B1 en un curso de gramática francesa en una universidad pública costarricense. En concreto, trataron de identificar diferencias entre la señalación de los errores con tres tipos de retroalimentación indirecta: una serie de siete códigos (por ejemplo, O para ortográficos, SO para omisión de palabra necesaria, AV para concordancia del grupo verbal), diferentes colores (verde para errores gramaticales y rojo para los ortográficos) y anotaciones que indicaban el número de errores cometidos al margen de las producciones escritas. Para este estudio, los informantes fueron divididos en tres grupos diferentes y cada uno de ellos recibía solo un tipo de retroalimentación. Además, los autores describieron el tipo de errores cometidos y recabaron información sobre la opinión de los estudiantes relativa al tipo de retroalimentación recibida, por medio de un cuestionario de quince preguntas (seis cerradas y nueve abiertas).

Cada informante entregó dos versiones de tres producciones expositivas a lo largo de un semestre. Para escribir la segunda versión contaban con una semana de tiempo para la entrega.

Los estudiantes que recibieron retroalimentación por medio de códigos consideraron que no entrañaba ninguna dificultad comprenderlo, pero señalaron como un problema que tenían que revisar constantemente el significado de los códigos y que el orden de palabras erróneo era difícil de corregir. Por otra parte, el 62,5% de estudiantes del grupo al que se señaló el error por medio de colores diferentes lo consideró comprensible, pero el resto respondió que en algunas ocasiones generaba dudas, mientras que solo la mitad del tercer grupo (que recibió indicaciones al margen con el número de errores) no tuvo dificultades de interpretación.

3.1 Contexto de nuestro estudio

A continuación, se presenta la puesta en práctica de algunas de las propuestas de Cassany (2006), adaptadas al contexto universitario de nivel B1 y B2, y teniendo en cuenta las necesidades del Centro de Lenguas Extranjeras (CLA) de la Universidad de Verona, en el que los alumnos son preparados para afrontar las tres pruebas diferenciadas del nivel correspondiente (informatizada, escrita y oral). En concreto, la prueba informatizada consiste en cuatro tipos de ejercicios encaminados a evaluar el conocimiento morfosintáctico y léxico (cloze y c-test), y la comprensión tanto lectora como auditiva; por otro lado, la prueba escrita requiere de los alumnos la composición de un texto que debe respetar una situación comunicativa y un registro determinados, mientras que durante la prueba oral se les pide, según el nivel, que describan una imagen y hablen después de ese mismo tema con el entrevistador (nivel B1), o bien que, teniendo en cuenta un cierto material de referencia, (artículo de periódico), entablen un diálogo con el entrevistador en el que demuestren su capacidad expositiva y argumentativa (nivel B2).

Por lo que se refiere al objeto de nuestro estudio, además de los requerimientos lingüísticos y textuales de la prueba de examen, respetados en cada uno de los ejercicios propuestos, que normalmente los estudiantes realizaban fuera del aula, excepcionalmente se ha intentado también reproducir las condiciones reales de examen (tiempo a disposición, lugar de realización e imposibilidad de utilizar material auxiliar como apuntes de clase o diccionarios). Todas estas características y otras relacionadas con el estudio realizado, se resumen en la Tabla 3. Como se puede observar en ella, una vez concluido el periodo lectivo, se les pidió a los estudiantes que respondieran un cuestionario para valorar su experiencia.

En los apartados siguientes se detallan los diferentes pasos del proceso: desde la propuesta inicial de un código de marcación de errores hasta la elaboración de datos procedentes del cuestionario final.

Tabla 3. Características de los grupos participantes.

| Nivel B1 | Nivel B2 |
|---|---|
| Año académico 2018-2019 | Año académico 2017-2018 |
| Curso semestral de español general | Curso anual de español general |
| 80 h. totales (8 h. semanales x 10 semanas) | 100 h. totales (4 h. semanales x 10 semanas + 6 h. semanales x 10 semanas) |
| 2 horas semanales de expresión escrita | 1 o 2 semanales de expresión escrita |
| 3 redacciones propuestas | 9 redacciones propuestas |
| 132 estudiantes matriculados, 30 escriben regularmente, 24 responden el cuestionario final. | 100 estudiantes matriculados, 41 escriben regularmente, 26 responden el cuestionario final. |
| Texto expositivo / descriptivo. | Texto expositivo / argumentativo |
| Extensión: 175 palabras (+/- 25) | Extensión: 325 palabras (+/- 25) |
| Duración de la prueba: 1,5 horas | Duración de la prueba: 2,5 horas |

3.2 Propuesta didáctica

La primera clase dedicada a la expresión escrita se utilizó en ambos niveles para describir las características de la prueba que los alumnos tenían que realizar al final del curso, así como para explicar la propuesta didáctica, que consistía en los siguientes pasos:

1. planteamiento de un tema relacionado con los trabajados en clase hasta el momento;
2. redacción posterior en clase o fuera de ella;
3. entrega del escrito al profesor el día establecido⁵;
4. devolución del texto al cabo de unos días con una serie de marcas;
5. reflexión del alumno sobre el significado de las marcas de su escrito (10-15 minutos posteriores a la devolución de los trabajos);
6. identificación y corrección colaborativas de una selección de errores frecuentes realizada por el profesor;
7. resolución de los fragmentos marcados donde los alumnos no han sido capaces de encontrar el error.

En cuanto a la duración de todo el proceso, desde el planteamiento del tema hasta la entrega de la redacción por parte de los alumnos (pasos 1 a 3) transcurría aproximadamente una semana, mientras que los pasos 4 a 7 tenían lugar siempre en la misma clase, de dos horas académicas. Si hemos de referirnos al tipo de retroalimentación que implica este procedimiento, consideramos que los últimos pasos (4 a 7) pueden ser considerados un tipo de retroalimentación gradual, según la terminología usada por Bailini (2020), que implica diferentes grados de explicitud en diversos momentos. Concretamente, en el paso 5 cada uno de los alumnos reflexiona sobre los errores que ha cometido en su escrito e intenta dar con la versión correcta de los enunciados marcados; en el paso 6, el profesor pide a la clase la resolución de una serie de enunciados o términos erróneos procedentes de los textos entregados por los miembros de la clase, entre los cuales es muy probable que cada alumno identifique alguno propio o con errores análogos, y voluntariamente van proponiendo soluciones hasta que dan con una o varias versiones correctas (si no es así, es el profesor quien corrige directamente el error); en el paso 7, los alumnos piden la corrección directa de los propios errores cuya solución no han sido capaces de encontrar, para lo que cuentan con la colaboración del resto de la clase.

3.3. Presentación de un código de marcas

Una vez informados los alumnos sobre cómo se afrontaría la práctica de la expresión escrita, se les presentó un esquema con el código de marcas que se utilizaría para la revisión. En este sentido, y al contrario de lo que plantea Cassany (2006), no se les ofreció la posibilidad de negociar qué aspectos de sus trabajos habían de ser corregidos, pues la existencia de una prueba escrita claramente definida al final del curso no dejaba mucho margen de intervención. Sin embargo, se mostraron las

⁵ La entrega de los trabajos se realizó en la mayoría de los casos directamente al profesor en clase, y solo de modo excepcional por medio de la plataforma de eLearning utilizada. Sin embargo, este segundo método se generalizaría a partir de 2020.

marcas propuestas como posibles instrumentos abiertos a los cambios y los añadidos que ellos pudieran considerar necesarios. La propuesta de marcación de errores realizada en el grupo de nivel B2 aparece en la Figura 1, mientras que la que se hizo al de nivel B1 aparece en la Figura 2. Como se puede apreciar, en este último caso se añadieron algunas marcas, pues ya había surgido la necesidad de detallar ulteriormente la información dada. En concreto, se agregaron posibles subrayados en los errores sintácticos para especificar dónde residía el error, flechas para indicar la necesidad de iniciar un nuevo párrafo y círculos para señalar repeticiones léxicas evitables.

Antes de proponer el primer tema de redacción, una tarea fundamental fue asegurarse de que los alumnos habían comprendido el significado de las marcas y, como se ha apuntado más arriba, se les invitó a hacer alguna sugerencia en el caso de que prefirieran añadir o cambiar alguna de ellas.

Estamos de acuerdo con Cassany (2006) en que los alumnos se muestran sorprendidos cuando se les pide colaboración a la hora de idear el instrumento de corrección. Tal vez fue esa misma sorpresa la que determinó que, solo en el cuestionario posterior, alguno de ellos se atreviera a proponer algún cambio.

PROPUESTA DE MARCACIÓN DE ERRORES DE LOS EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ESCRITA

| 1. COLOR VERDE: Errores formales Acentuación, morfología, ortografía, errores atribuibles a la forma | |
|---|---|
| Fragmento original | Fragmento correcto |
| El primer día estuvieron allí solos | El primer día estuvieron allí solos |
| Entonces le hizo la pregunta que quería | Entonces le hizo la pregunta que quería |
| Mis padres no podían comprármelo | Mis padres no podían comprármelo |
| Pensaba que eran maravillosos | Pensaba que eran maravillosos |

| 2. COLOR AMARILLO: Errores sintácticos Concordancia, relación entre elementos, problemas de estructura | |
|---|---------------------------------------|
| Fragmento original | Fragmento correcto |
| Eso libro era mi favorito | Ese libro era mi favorito |
| No se acordaba el número de teléfono | No se acordaba del número de teléfono |
| Me parece que sea el mejor | Me parece que es el mejor |
| Tengo dos examen el martes | Tengo dos exámenes el martes |

| 3. COLOR ROJO: Errores léxicos Términos de otras lenguas, usados en contextos incorrectos, errores de registro, falta de propiedad léxica | |
|--|---------------------------------------|
| Fragmento original | Fragmento correcto |
| Por eso tuvo que salir al primer piso | Por eso tuvo que subir al primer piso |
| Pagó en el bar y le dieron el billete | Pagó en el bar y le dieron el tique |
| después del empieza de la película | después del comienzo de la película |
| Había una mesa y dos seditas | Había una mesa y dos sillas |

4. ✓ Fragmento o término especialmente acertado.
5. Valoración final con algún comentario sobre la calidad del escrito y consejos para mejorar, si procede.

Figura 1. Propuesta de marcación de errores. Nivel B2

SPAGNOLO B1 - MARCAS DE ERRORES DE EXPRESIÓN ESCRITA

| 1. Color verde: Errores formales (Acentuación, morfología, ortografía) | |
|---|---|
| FRASE CON ERROR | FRASE CORRECTA |
| Nunca habemos estado en París | Nunca hemos estado en París |
| Me gustan las clases de ingles . | Me gustan las clases de inglés |
| Vi una jirafa en el zoo. | Vi una jirafa en el zoo. |
| 2. Color amarillo: Errores sintácticos (Concordancia, relación entre elementos, problemas de estructura) | |
| FRASE CON ERROR | FRASE CORRECTA |
| Yo soy Juan, yo vivo en Córdoba y yo trabajo como camarero. | Yo soy Juan, vivo en Córdoba y trabajo como camarero. |
| Mis padres son en casa esta tarde. | Mis padres están en casa esta tarde. |
| Mi animal favorito es la tigre . | Mi animal favorito es el tigre. |
| Creo que sea la mejor solución. | Creo que es la mejor solución. |
| Me gusta la literatura inglés . | Me gusta la literatura inglesa. |
| Detrás mi casa hay un supermercado | Detrás de mi casa hay un supermercado |
| 3. Color rojo. Errores léxicos (Término inapropiado, erróneo o de registro incorrecto). | |
| FRASE CON ERROR | FRASE CORRECTA |
| Los lunes tengo dos horas de lección . | Los lunes tengo dos horas de clase. |
| Había dos sedias al lado de la mesa. | Había dos sillas al lado de la mesa. |
| Estimado profesor: Hoy no he podido ir a clase porque tenía que currar . | Estimado profesor: Hoy no he podido ir a clase porque tenía que trabajar. |

4. Fragmento o término especialmente acertado: ✓
5. Nuevo párrafo necesario: ↴
6. Términos o expresiones repetidas: grande (se aconseja evitar la repetición)
7. Valoración final con algún comentario sobre la calidad del escrito y consejos para mejorar, si procede.

Figura 2. Propuesta de marcación de errores. Nivel B1

Por último, es importante señalar que al final de cada una de las clases dirigidas a la corrección de los textos escritos por los alumnos, se les aconsejó que reflexionaran sobre el tipo de errores que cometían con mayor frecuencia y los posibles métodos que podían aplicar para evitarlos en el futuro. Por ejemplo, se les sugirió que tomaran nota de ellos y que, antes de realizar la siguiente entrega, utilizaran estos apuntes a modo de lista de control. Al mismo tiempo, se evitó intervenir demasiado en el modo en que los alumnos aplicaban estos consejos, pues en todo momento y dado que se trata de estudiantes universitarios, prevaleció el criterio de fomentar la autonomía del aprendiente y de dejarles la suficiente libertad para hacerles responsables de su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta los principios pedagógicos de los que parte Cassany (2006) para proponer sus diferentes técnicas de corrección, creemos que nuestra propuesta se apoya igualmente en algunos de ellos. Por ejemplo, en la democratización de la corrección, cuando presentamos a los alumnos el código de marcas antes de usarlo, dándoles la oportunidad de que intervengan en caso de que alguna de ellas les parezca inadecuada o incomprensible. Igualmente, pensamos que la puesta en común de los errores más frecuentes que se hace en

cada clase de expresión escrita, durante la cual los alumnos intervienen proponiendo posibles causas del error, así como las correspondientes soluciones, subraya la capacidad del grupo de actuar como fuente de conocimiento horizontal, es decir, no necesariamente ligada a la autoridad del docente.

Por otro lado, el principio del diagnóstico de la escritura (análisis de las habilidades de los aprendientes desde un punto de vista global) está presente en nuestra propuesta desde el momento en que señalamos la existencia de errores de todo tipo (lo cual responde a un tipo de retroalimentación exhaustiva o no focalizada) y al mismo tiempo marcamos los fragmentos bien escritos y añadimos comentarios personalizados que especifican logros y carencias. Asimismo, aplicamos el principio de enseñar a corregir, utilizando la retroalimentación indirecta o implícita, que deja parte del proceso en manos de los estudiantes. Del mismo modo, la sugerencia de hacer una lista de los propios errores recurrentes y utilizarla como referencia para evitarlos en el siguiente escrito, se sitúa, en nuestra opinión, en este último principio pedagógico, pues está encaminado a conseguir una progresiva mejora de la actuación del alumno, a través de herramientas que le permitan la autocorrección y el aprendizaje consciente.

3.4 Evaluación del método por parte de los estudiantes

Para tener una idea del grado de satisfacción del estudiante en relación con el método utilizado, se consideró útil la creación de un cuestionario sencillo que permitiera a los alumnos expresar sus ideas libremente, así como recoger sus respuestas de un modo sistemático para su análisis posterior. Las preguntas que se les propuso fueron las siguientes:

0. ¿Cuántas redacciones has entregado este año en el curso de español?
1. Cuando el profesor me devuelve la redacción, encuentro normalmente...
 - a. menos errores de los que espero.
 - b. ...
 - c. ...más errores de los que espero.
2. El profesor normalmente...
 - a. ...marca todos los errores que cometo, pero no los corrige.
 - b. ...corrige todos los errores que cometo.
 - c. ...marca la mayoría de los errores que cometo, pero no los corrige.
 - d. ...corrige la mayoría de los errores que cometo.
3. El método de marcación de errores que utiliza el profesor me parece...
 - a. Muy difícil de entender
 - b. ...
 - c. ...
 - d. Muy fácil de entender
4. El método de marcación de errores que utiliza el profesor me parece...
 - a. Totalmente inútil
 - b. ...
 - c. ...
 - d. Totalmente útil
5. El método de marcación me obliga a reflexionar sobre mis errores.
 - a. Total desacuerdo
 - b. ...

- c. ...
- d. Total acuerdo
- 6. Con qué método aprendo mejor a escribir
 - a. Con la corrección directa
 - b. ...
 - c. ...
 - d. Con la marcación sin corrección
- 7. El método de marcación de errores implica un esfuerzo extra por parte del alumno.
 - a. Total desacuerdo
 - b. ...
 - c. ...
 - d. Total acuerdo
- 8. El método de marcación de errores implica un esfuerzo extra por parte del profesor.
 - a. Total desacuerdo
 - b. ...
 - c. ...
 - d. Total acuerdo
- 9. En relación con el método de marcación de errores, me gustaría añadir las siguientes observaciones:
- 10. Mi edad es...
- 11. ¿Cuántos años completos has estudiado español?

Como se puede observar, no todas las preguntas buscan que el estudiante haga una valoración del método utilizado. Concretamente, la etiquetada como pregunta 0 está dirigida a cuantificar el grado de familiarización del alumno con el método en función de las redacciones entregadas, mientras que con la pregunta 1 se indaga sobre sus expectativas respecto a la calidad de sus escritos, con la 2 se trata de averiguar si es consciente del objetivo del sistema de marcación, y las preguntas 10 y 11 se centran en información biográfica como la edad y la experiencia en el estudio del español.

En cuanto a las preguntas que requieren una valoración directa del estudiante (3-9), en las seis primeras se tiene que expresar por medio de una escala Likert de cuatro puntos, mientras que en la 9 se pueden añadir libremente observaciones de cualquier tipo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este bloque de preguntas.

La pregunta número 3 trata de averiguar el grado de dificultad que ha supuesto a los alumnos el método propuesto. Las respuestas se graduaban desde Muy difícil de entender (1) a Muy fácil de entender (4). La Figura 3 resume los resultados obtenidos⁶.

⁶ Los datos indican el número de informantes (N), la media de las respuestas obtenidas (M) y la desviación estándar (SD).

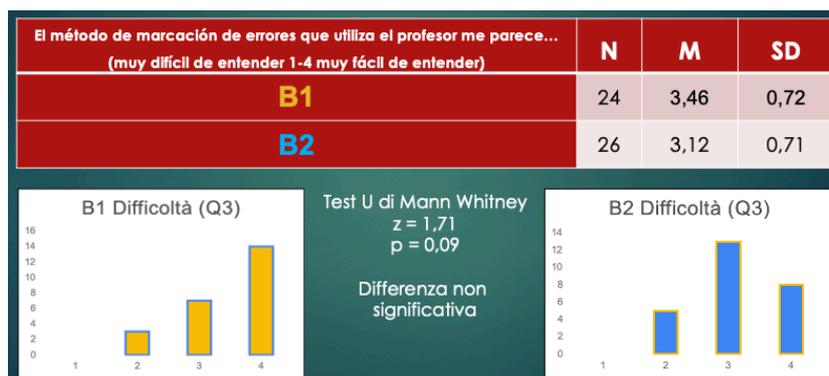


Figura 3. Respuestas de los estudiantes sobre el grado de dificultad del método

La pregunta número 4 trata de averiguar en qué medida el método utilizado ha resultado útil a los estudiantes. Las respuestas se graduaban desde Totalmente inútil (1) a Totalmente útil (4). La Figura 4 resume los resultados obtenidos.

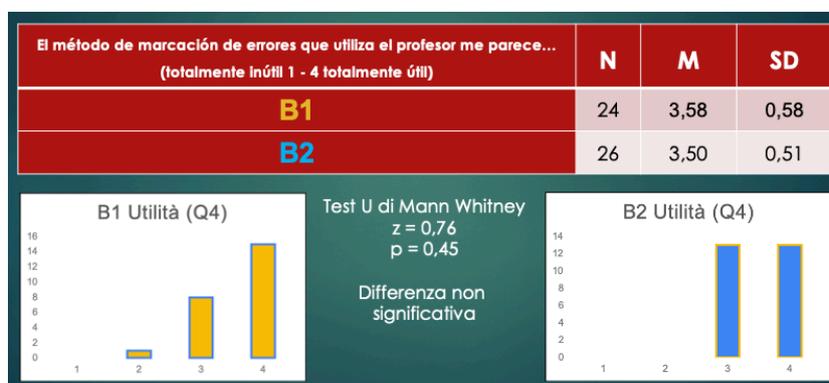


Figura 4. Respuestas de los estudiantes sobre el grado de utilidad del método

La pregunta número 5 se centra en la relación entre el método utilizado y la reflexión que el aprendiente debe realizar sobre sus propios errores. Se les pedía que manifestaran su grado de acuerdo con la afirmación “el método de marcación me obliga a reflexionar sobre mis errores” desde Total desacuerdo (1) a Total acuerdo (4). La Figura 5 resume los resultados obtenidos.

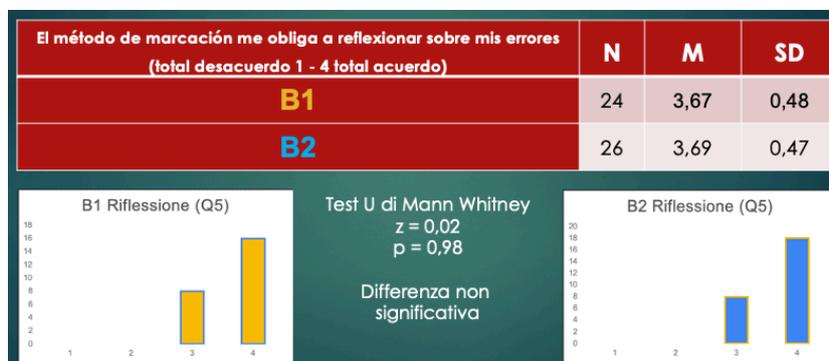


Figura 5. Respuestas de los estudiantes sobre la relación del método con la necesidad de reflexión

La pregunta número 6 pide a los alumnos que manifiesten si aprenden más con el método tradicional de corrección directa por parte del profesor o con la

marcación de los errores sin corrección. La Figura 6 resume los resultados obtenidos.

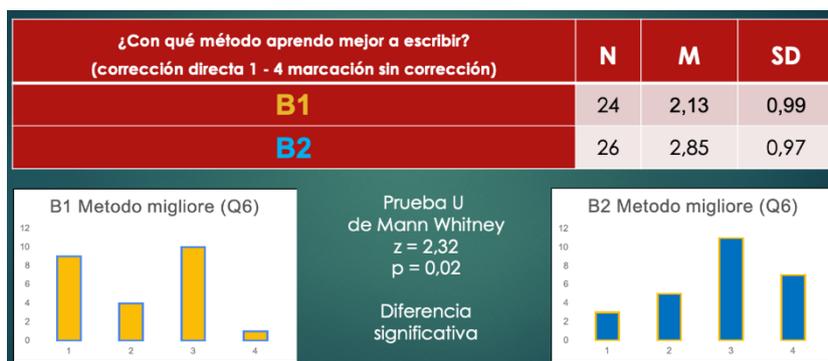


Figura 6. Respuestas de los estudiantes sobre sus preferencias entre los dos métodos

La pregunta número 7 analiza la percepción de los alumnos sobre el esfuerzo necesario para la aplicación del método utilizado, pidiéndoles que expresen su grado de acuerdo con la afirmación “el método de marcación de errores implica un esfuerzo extra por parte del alumno, desde *Total desacuerdo* (1) a *Total acuerdo* (4). La Figura 7 resume los resultados obtenidos.

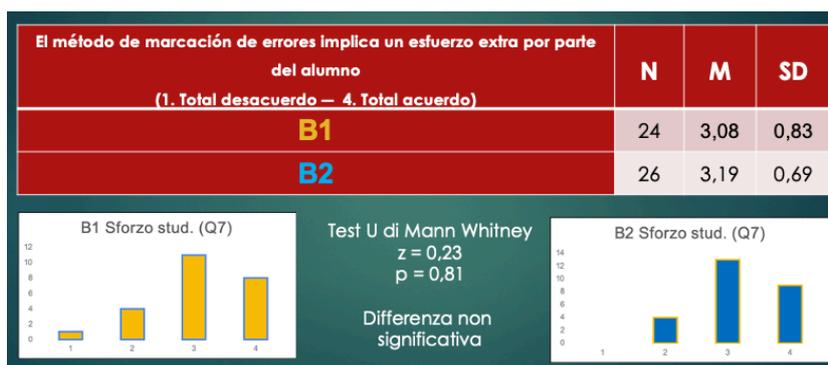


Figura 7. Respuestas de los estudiantes sobre su percepción del propio esfuerzo realizado

La pregunta número 8 solicita a los alumnos que valoren el grado de esfuerzo realizado por el profesor a la hora de aplicar el método de evaluación propuesto y que expresen su grado de acuerdo con una afirmación dada desde *Total acuerdo* (1) a *Total desacuerdo* (4). La Figura 8 resume los resultados obtenidos.

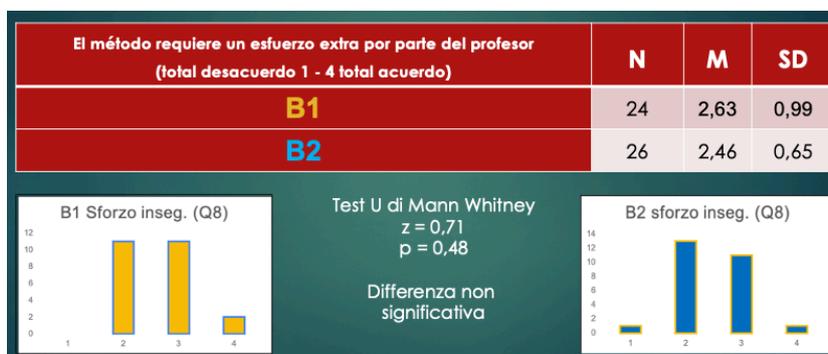


Figura 8. Respuestas de los estudiantes sobre su percepción del esfuerzo realizado por el profesor

Por último, la pregunta 9 da a los estudiantes la posibilidad de escribir las observaciones que consideren oportunas sobre el método utilizado. La Figura 9 incluye los comentarios obtenidos, de los que el primero (“Perfecto”) fue el único obtenido en el cuestionario dirigido a los alumnos de nivel B1, mientras que los otros seis se obtuvieron de los alumnos de B2.

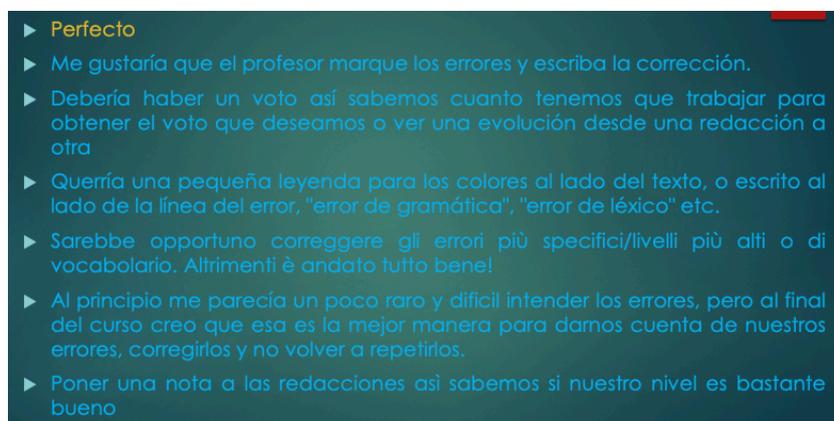


Figura 9. Observaciones añadidas por los estudiantes

4. Conclusiones

Por lo que se refiere a la interpretación de las respuestas dadas al cuestionario, creemos poder afirmar que, en términos generales, el método propuesto para la práctica y el aprendizaje de la expresión escrita ha sido apreciado por los alumnos. Teniendo en cuenta la escala de 1 a 4 en la que se expresan, podemos establecer una media superior a 3 como índice de aceptación clara, y así sucede en las tres preguntas pertinentes. Concretamente, los informantes consideran que el método es tanto fácil de entender ($B1 = 3,46 / B2 = 3,12$) como útil ($B1 = 3,58 / B2 = 3,50$) y que, además, invita a la reflexión sobre los propios errores ($B1 = 3,67 / B2 = 3,69$), hallazgo especialmente significativo, habida cuenta de que este es uno de los principales objetivos de la evaluación formativa y la retroalimentación implícita.

Por otro lado, las respuestas a la pregunta 6 parecen matizar el aparente éxito obtenido, pues a la hora de manifestar su preferencia entre la retroalimentación directa e indirecta (en función de cuál de los dos es el mejor instrumento de aprendizaje), los alumnos de los dos niveles ($B1 = 2,13 / B2 = 2,85$) no parecen tenerlo tan claro, pues sus respuestas se agrupan entorno al término medio (entre 2 y 3). Esto ocurre a pesar de haberlo considerado relativamente fácil de entender, útil y capaz de suscitar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Es cierto que esta es la única pregunta en que la estadística establece una diferencia significativa entre los dos grupos, por lo que debemos interpretar que los alumnos de B1, (más de un tercio de estos se manifiesta abiertamente a favor) prefieren la retroalimentación directa y los de B2, la implícita. Esta dificultad para aceptar la retroalimentación implícita, a pesar de reconocer su utilidad, está en línea con lo observado en estudios como los de Chen (2016) y Amrhein y Nassaji (2010).

Una vez que somos conscientes de esta diferencia entre los alumnos de los dos niveles, tal vez podamos explicarla por medio de las características existentes entre los dos grupos. En este sentido, la media de edad no parece significativa ($B1 = 21,41/B2 = 20,85$), pero otras características podrían resultar relevantes. Concretamente, los años dedicados previamente al estudio del español ($B1 = 1,92/B2 = 3,35$), relacionado directamente con el nivel de competencia adquirido, y la duración de cada uno de los cursos. Como se puede observar en la Tabla 2, el curso de B1 duró un semestre y durante ese tiempo se lograron proponer tres ejercicios de redacción, mientras que el de B2 se prolongó durante un año académico y en él se propusieron nueve ejercicios diferentes. No parece disparatado pensar que la posibilidad de aplicar el mismo método en más ocasiones pueda servir para superar las reticencias iniciales y que apreciar sus ventajas pueda ser más fácil a largo plazo. Además, las respuestas a la pregunta 7 revelan que los alumnos son conscientes de haber realizado un esfuerzo extra respecto a la posibilidad de haber recibido un *feedback* explícito (curiosamente, no piensan lo mismo cuando se les pregunta sobre el esfuerzo realizado por el profesor), por lo que la falta de una preferencia clara por uno de los dos métodos podría tener que ver con la comodidad que supone recibir la solución a los errores cometidos, sin necesidad de invertir más tiempo en llegar hasta ella. De este modo, parece que se está identificando la rapidez de la respuesta obtenida con la eficacia didáctica del método.

Por último, de los siete comentarios recibidos (v. Fig. 9), dos de ellos reclamaban que al final se otorgara una nota numérica que sirviera de referencia para la prueba oficial. En principio se descartó esta posibilidad, por dos motivos. Por una parte, se pretendía que los alumnos se centraran en su aprendizaje como objetivo principal, desligándolo de los resultados académicos, mientras que, por otro lado, el uso de la escala de evaluación aplicada en los exámenes hubiera aumentado considerablemente el tiempo necesario para la corrección. Aún así, se probó esa posibilidad más adelante con algún grupo poco numeroso, y se obtuvieron buenos resultados, por lo que se acabó incorporando al método aplicado.

Otros dos comentarios implican un cierto rechazo o incompreensión del método, pues proponen que el profesor añada en cada corrección el significado de las marcas (información que ya ha dado previamente) o que aplique al mismo tiempo la marcación del error y su solución (retroalimentación directa). Una vez descartado que estos alumnos se hayan incorporado tarde o hayan participado poco a lo largo del curso (declaran haber entregado siete y seis redacciones, respectivamente), se constata la necesidad de insistir durante las clases en los fundamentos teóricos que lo sustentan. De los otros tres comentarios restantes, el más interesante es el que manifiesta la reacción del alumno ante el método aplicado, desde la sorpresa inicial (“me parecía un poco raro y difícil”), hasta la satisfacción definitiva (“es la mejor manera para darnos cuenta de nuestros errores...”).

En cuanto a las posibles mejoras de cara al futuro, pensamos, de acuerdo con Cassany (2006, p. 74) en que, para aprovechar bien las ventajas del método, sería interesante que lo aplicara todo el personal docente, lo que en nuestro contexto significaría tanto los varios profesores que un alumno se encontrará a

medida que avanza en el estudio del español, como los de la otra u otras lenguas que estudie. Probablemente, ello requeriría una coordinación que partiera de un nivel superior e implicara a todo el profesorado del centro.

Y en relación con la fiabilidad de los resultados de nuestro estudio, sería mayor si el método hubiera sido probado con una muestra de alumnos más amplia y el carácter voluntario del cuestionario no redujera la muestra de informantes a aquellos probablemente más motivados, lo que puede producir un sesgo de selección, en el caso de que sean menos representativos que la población real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amrhein, H. R. y H. Nassaji (2010) Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13, 2.
- Bailini, Sonia (2020) *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Bonilla López, Marisela (2021) An updated typology of written corrective feedback: Resolving terminology issues. *Revista Educación*, 45, 2. Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43289>. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178001>.
- Bordón, Teresa (2006) *La evaluación de la lengua en el marco del E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.
- Cassany, Daniel (2006) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Chao Chao, K. W. y M. Chacón Quesada (2023) La retroalimentación correctiva indirecta y la corrección de estudiantes de FLE a nivel universitario. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 49, 1. doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.52284>
- Chen, S., Nassaji, H. y Q. Liu (2016) EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1, 5.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya / Instituto Cervantes.
- Figueras, Neus, Fuensanta, Puig (2013) *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- Silva Cruz, María Isabel (2013) La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15. Disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_527f83df3d90f.pdf