

## Nuevas estrategias para la corrección de la expresión escrita

CARMEN PÉREZ MARTÍNEZ

Universidad Politécnica de Valencia

mapem13m@upvnet.upv.es

**Resumen:** En este artículo se describe una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de la expresión escrita, con el objetivo de incorporar los preceptos de la neuroeducación a la enseñanza de ELE y, al mismo tiempo, facilitar al docente la tarea de corrección textual. Para ello, se ha elaborado un modelo de corrección guiada, en el que el profesor va dirigiendo al aprendiente hasta alcanzar el producto final. En última instancia, se pretende involucrar al alumnado en el proceso de escritura para promover estrategias de autorregulación del aprendizaje. Tanto el análisis como los resultados presentados se basan en una experiencia real de clase de L2/LE.

**Palabras clave:** expresión escrita, error, aprendizaje autorregulado, neuroeducación.

### New strategies to correct written expression

**Abstract:** This article describes a didactic proposal based on a twofold need in the field of written expression: to find a model which, in accordance with new precepts of neuroeducation, provides maximum results in the shortest possible time; and to simplify the correction task for the teacher. To that end, a model of guided correction has been developed, where the teacher guides the learner towards the final product. Eventually, the aim is to involve students in the writing process by promoting self-regulated strategies for learning. Both analysis and results presented are based on a real L2/LE classroom experience.

**Key words:** written production, error, self-regulated learning, neuroeducation.

## 1. Introducción

La expresión escrita es un proceso comunicativo arduo que requiere no solo destrezas cognitivas y lingüísticas, sino también motrices para plasmar en un papel o una pantalla la tarea que el alumno debe completar (MCERL, 2002). De hecho, Cassany (2004: 917) afirma sobre ella que es:

La destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE.

Paradójicamente, el papel de las redes sociales, los blogs y las aplicaciones de mensajería instantánea en la sociedad hacen que los estudiantes se encuentren más expuestos que nunca a la escritura (Cassany i Comas, 2011), especialmente debido a los rasgos que esta comparte con la comunicación en red: la asincronía, la efectividad y la

independencia al medio físico (Díaz Gandasegui, 2011). No obstante, el auge de la escritura y la lectura en internet llevan aparejado el desarrollo de unos códigos distintos, caracterizados por «los mensajes cortos, la redacción espontánea, la sintaxis coloquial y la puntuación enfática» (Cassany i Comas, 2011: 20) en el caso de la escritura; y una disminución del foco atencional (Mora Teruel, 2020) en el de la lectura. Aunque la enseñanza de la expresión escrita en el ámbito de L2/LE difiere en algunos aspectos del de L1, no podemos desligar estos nuevos hábitos sociales de la enseñanza de esta destreza.

A esta problemática que se acaba de esbozar, se suma el hecho de que, si bien muchos errores se pueden corregir con el tiempo y una mayor exposición a la lengua meta, lo cierto es que en niveles avanzados es habitual encontrar una serie de errores fosilizados, en los que es muy difícil intervenir, ya que están muy interiorizados por el estudiante (Ferris, 2011). Por otro lado, los resultados en esa corrección suelen pasar casi inadvertidos, especialmente en los cursos de poca duración, o son difíciles de medir, porque aquí entran en juego otros factores, como son la motivación, el tipo de alumno, la existencia o no de grupos de control, etc.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta propuesta didáctica surge principalmente para dar respuesta a dos necesidades: en primer lugar, la de encontrar un modelo que, adoptando el nuevo enfoque de la neuroeducación en el campo de la atención y la memoria, proporcione los máximos resultados en el menor tiempo posible; en segundo lugar, la de formular un planteamiento que, por un lado, proporcione al alumno las directrices precisas para mejorar su expresión escrita y, por otro, simplifique la tarea docente de corregir a fin de que pueda centrarse en otros aspectos más individualizados.

## 2. Marco teórico

Para desarrollar esta propuesta, se ha tenido en cuenta una serie de conceptos claves en la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, se han considerado los avances de la neuroeducación a la hora de concebir el aprendizaje de una lengua y el papel de ciertas funciones ejecutivas, concretamente la atención y la memoria, en dicho aprendizaje. Por otro lado, bajo la consigna de que el error forma parte del aprendizaje, se ha tenido presente tanto el concepto de interlengua como el proceso de retroalimentación en la enseñanza de la L2/LE. Y por último, se ha atendido el valor de las competencias en el aprendizaje, de acuerdo con los parámetros sugeridos por el *Marco común europeo de referencia*.

### 2.1. El aprendizaje bajo el prisma de la neurociencia

Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, los términos *adquisición* y *aprendizaje* a veces se han contrapuesto y otras han ido de la mano, pero la tendencia actual pasa por considerar la *adquisición* en un sentido más ecléctico, al incluir los procesos de adquisición y de aprendizaje bajo la misma designación. De este modo, el alumno tendrá que ir pasando por una serie de estadios «para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación» (Blanco Picado, 2002: 12). Este proceso de ajustes y reajustes es lo

que Fernández López (1995) llama *interlengua* a la hora de referirse al sistema propio de cada uno de esos estadios. En realidad, este término fue acuñado por primera vez por Larry Selinker en 1972 para aludir a la lengua híbrida que se produce entre la L1 y la lengua meta (Corder, 1981), si bien han sido muchos los autores que, a lo largo del tiempo, han descrito este fenómeno bajo diferentes denominaciones y matices (Barbasán Ortuño, 2016).

En cualquier caso, cuando hablamos de aprendizaje tampoco hay que obviar los avances de la neurociencia en este sentido. Mora Teruel (2013) afirma que «solo se puede aprender aquello que se ama» y, aunque está demostrado que no debemos infravalorar el papel de las emociones y la motivación en el aula, es cierto que cuando hablamos de aprendizaje entran en juego otros componentes, como es el caso de la memoria y la atención. De hecho, Guillén (2017) asevera que no hay aprendizaje sin memoria porque ambos procesos están directamente relacionados. Pero antes de adentrarnos en el tema de la memoria, veamos algunos conceptos.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el aprendizaje:

Tant si és conceptual com actitudinal o d'aptituds, queda fixat al cervell a través d'un patró dinàmic de connexions, de xarxes específiques que poden ser o bé locals i restringides o bé molt àmplies, i que comuniquen zones distants del cervell. Ja he dit que si no hi ha emocions implicades el registre que queda de qualsevol experiència o aprenentatge és molt petit, per la qual cosa tots els aprenentatges significatius han de passar d'alguna manera per l'amígdala. I també, per descomptat, per l'hipocamp, que és el centre gestor de la memòria. (Bueno i Torrens, 2017: 77)

Es más, el cerebro funciona de una manera integradora, así que cuantas más zonas cerebrales se activen y más multimodal sea un aprendizaje, «més significatiu serà globalment i millor el recordarem i l'utilitzarem» (Bueno i Torrens, 2017: 77-78).

Por otra parte, cuando aprendemos algo, ese conocimiento nuevo queda fijado como un patrón de conexiones e interconexiones en nuestro cerebro y, aunque Bueno i Torrens (2017) afirma que es más difícil modificar que grabar ese itinerario, lo cierto es que esos elementos erróneos se pueden cambiar fomentando la creación de conexiones neurales nuevas, ya que, como diría Mora Teruel (2013: 104): «También es aprendizaje desaprender una respuesta previamente aprendida». Por lo tanto, se puede corregir el error siempre y cuando fomentemos ese nuevo conocimiento mediante repeticiones y experiencia (Bueno i Torrens, 2017).

Otro concepto insoslayable es el de las funciones ejecutivas. Moraine (2014) asegura que, a pesar de la discrepancia entre los expertos, la lista de estas funciones se podría reducir a ocho componentes: atención; memoria; organización; planificación; inhibición e iniciativa; flexibilidad y capacidad de cambio; control de la conducta y control de las emociones; y establecimiento de objetivos. Y aunque, según la autora, la atención es una herramienta fundamental para el estudiante, mantiene que optimizando todas estas funciones, se mejora el aprendizaje. En cualquier caso, muchos autores coinciden con ella en subrayar la relevancia de la atención en el aprendizaje, dado que, al procesar la información, es la que nos permite resaltar algunos contenidos y descartar otros, por lo cual entran en juego otros elementos, como son la toma de decisiones o nuestra capacidad para dirigir nuestra orientación e incluso nuestra conducta, solo por citar algunos (Portellano Pérez y García Alba, 2014). Asimismo, Mora Teruel (2013: 81-89) la

define como un «mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo», a través del cual «se aprende y memoriza la información que procede del mundo que nos rodea».

Y dentro de esas funciones ejecutivas, el último concepto que es fundamental tratar es el de la memoria, porque

en esencia, el aprendizaje es el proceso por el cual adquirimos información sobre sucesos externos, y la memoria, el mecanismo de retención por el cual la almacenamos y podemos recuperarla cuando la necesitamos. [...] La memoria es selectiva y el cerebro humano, mediante un proceso de adaptación evolutiva continua que ha permitido optimizar su eficiencia, nos permite recordar de forma más rápida todo aquello que es decisivo para nuestra supervivencia, fácil de asociar a experiencias pasadas o cargado de valor emocional. Esto es determinante en el aula, no en lo referente a la supervivencia, sino en lo que tiene que ver con dotar de sentido y significado al aprendizaje. La razón es que [...] despertar la curiosidad a través de lo novedoso y tener en cuenta los conocimientos previos del alumno es imprescindible para mejorar la memoria y el aprendizaje, dos procesos indisolubles que nos permiten formar nuestra realidad. (Guillén, 2017: 170-171).

Por lo tanto, atención y memoria son dos herramientas que, usadas adecuadamente, pueden mejorar la experiencia educativa.

## 2.2. El tratamiento del error

Mucho se ha hablado del tratamiento del error en la enseñanza de español como L2/LE y su percepción en el aula depende del enfoque que se adopte. Como afirma Barbasán Ortuño (2016: 112-120), la tradición lingüística siempre ha asumido el error como una carencia, es decir, «elementos que debían superarse para alcanzar una correcta expresión». Sin embargo, la autora señala que, a partir de la enseñanza comunicativa, esa percepción empezó a cambiar hacia una orientación más funcional, donde el error se concebía como un fenómeno necesario para alcanzar la fluidez y un dominio aceptable de la lengua. Desde ese momento, la percepción en el tratamiento del error fue evolucionando positivamente hasta convertirlo en un indicador no solo del estadio de interlengua en el que se sitúa un alumno (cuya información es vital tanto para el docente como para el propio estudiante), sino de todos los errores que comparten los usuarios del mismo nivel.

De este modo, la mayoría de los expertos y docentes coincide actualmente en afirmar que el error es importante, ya que, como dice Moraine (2014: 70): «solemos recordar más los fallos que los éxitos».

Otro punto importante a la hora de tratar el error es la forma de corregirlo. Ferris (2011) lo entiende como un estadio de desarrollo natural que hay que abordar dependiendo del tipo de alumno y diferencia entre tres grupos:

- a. *International/visa students*: alumnos que estudian una L2 en sus países de origen y que están muy alfabetizados en L1.
- b. *Resident immigrants*: aquellos adolescentes o adultos jóvenes que llegan a un país donde la lengua dominante es la lengua meta.

- c. *The children of resident immigrants*: los niños que nacen en el país de la lengua meta.

Además, asegura que la retroalimentación es fundamental, ya que está demostrado que, a largo plazo, los estudiantes suelen recordar más aquellos errores señalados por sus profesores que los que simplemente se han corregido sin ningún tipo de comentario. En este sentido, también distingue varios tipos de corrección (Ferris, 2011):

- a. *Focused and Unfocused Feedback*: la retroalimentación que se dirige a un tipo de error muy concreto frente a aquella que corrige cualquier tipo de error sin ningún criterio preconcebido.
- b. *Direct and Indirect Feedback*: cuando el profesor corrige directamente la forma o expresión incorrecta o, por el contrario, indica el error sin corregirlo, con el fin de que sea el propio alumno el que lo resuelva y lo modifique. Sin embargo, en este punto se plantea un problema a la hora de saber cómo de explícita debe de ser esa corrección. Y aquí Ferris habla de *coded feedback* y *uncoded feedback*, cuya diferencia sería corregir con etiquetas (por ejemplo: Tiempo Verbal, Vocabulario, etc.) y que utilizan especialistas como Ferrán Salvadó (1990) y Vázquez (1987), frente a corregir con círculos o subrayados, dejando al estudiante que diagnostique y resuelva el problema. A propósito de esto, Ferris concluye que varios estudios muestran una predilección, e incluso una necesidad, tanto de estudiantes como de instructores de que la corrección sea explícita.

### 2.3. Competencias

En líneas generales, el *Marco común europeo de referencia* nace con el propósito de servir de guía e inspiración para planificar programas de aprendizaje de acuerdo con unos criterios comunes a todo el contexto europeo. Al tratarse de un enfoque orientado a la acción, tiene en cuenta una serie de competencias que las personas, como individuos y agentes sociales, ponen en práctica a fin de usar una lengua (MCERL, 2002). En concreto, señala que, cuando realizan las tareas y actividades de una determinada situación comunicativa, los usuarios y los alumnos no solo utilizan varias competencias procedentes de su experiencia previa, las llamadas competencias generales, sino que, además, su «participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno» (MCERL, 2002: 99). Evidentemente, en un aula de español como lengua extranjera o como segunda lengua, el estudio de las competencias comunicativas es primordial, dado que son las que están más específicamente relacionadas con la lengua. No obstante, no debemos olvidar aquellas competencias generales que inciden en su capacidad de aprender, como son la actitud y la personalidad, y su experiencia de aprendizaje (MCERL, 2002). De hecho, «el desarrollo de una *personalidad intercultural* que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante» (MCERL, 2002: 104).

Actualmente, hay una tendencia a admitir que la tarea del docente no se queda solo en transmitir unos conocimientos a sus estudiantes, sino que va más allá y, entre otras cuestiones, debe ser capaz de proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para convertirlos en dueños de su aprendizaje. Hoy en día, con el florecimiento de las metodologías activas, es más plausible fomentar en el alumnado cierta autonomía que le permita gestionar su propio aprendizaje. Sin embargo, no se debe olvidar que uno de los aprendizajes más importantes es por imitación, sobre todo a través de las llamadas neuronas espejo. Por lo tanto, es fundamental proporcionar modelos de todo tipo (declarativos, procedimentales y actitudinales) a partir de los cuales se puedan inspirar y, en última instancia, sean capaces tanto de aprender una lengua nueva como de desarrollar las destrezas de estudio y heurísticas que les van permitir independizarse cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua (MCERL, 2002).

### 3. Desarrollo

En general, la propuesta que acabamos de plantear se puede aplicar a todos los niveles establecidos en el *Marco común europeo de referencia*. Lo fundamental en este caso sería adoptar unos criterios flexibles y asumir que la finalidad del docente no es evaluar, sino conseguir el marco apropiado para que los estudiantes aprendan (López Rodríguez, 2007). Partiendo de este punto, la intervención del profesor debe ser, en primer lugar, la de consolidar aquellos conocimientos que el estudiante debe asumir para su nivel y corregir los errores que, en algunos casos, se mantienen fosilizados; y, en segundo lugar, la de anticiparse en la corrección de aquel contenido que va a desarrollar posteriormente en clase, consiguiendo así que el alumno se familiarice con unas estructuras que más tarde va a trabajar. En cualquier caso, esta corrección debe responder a unos objetivos previamente establecidos y centrarse en el estudiante, y no en el conocimiento transmitido por el docente (Molero Perea y Barriuso, 2013). Al mismo tiempo, dicha corrección proporciona al profesor una visión holística del nivel lingüístico de todo el alumnado, ya que, como afirma Rodrigo Mateu (2018), «la escritura es un indicador más fiable del progreso del estudiante en la lengua y, por tanto, su práctica puede ser de ayuda al docente a la hora de evaluar y de detectar áreas que suponen dificultades para los alumnos». De esta manera, al focalizarse en el alumno, el docente no solo recaba una información muy valiosa para el bien del propio aprendiente, sino para el bien de todo el grupo, ya que más tarde se pueden tratar los errores más generales en clase.

En cuanto al desarrollo, en primer lugar, es preciso señalar que nuestra propuesta parte de un enfoque procesual, en el que se atienden tanto la planificación como la textualización antes de proceder a la revisión, que sería el último paso (Cassany i Comas, 2004). En este trabajo, se va a abordar esa última fase de revisión. Por otra parte, se concibe el texto como un acto de comunicación entre el docente y el alumno, a través del cual el primero va guiando al segundo hasta conformar el texto definitivo (Atienza Cerezo, 2020), y entre los mismos alumnos, bajo una metodología cooperativa durante las primeras fases (planificación y textualización), puesto que «la mejor manera de aprender es trabajar en equipo, de manera social» (Cassany i Comas, 2021: 24).

### 3.1. Objetivos

Como se ha comentado anteriormente, esta propuesta nace por la necesidad de encontrar una estrategia que permita obtener el mejor resultado en el menor tiempo posible, liberando al profesor de ciertas tareas para que pueda centrarse en otras acciones más individualizadas.

A partir de esa necesidad, se plantean unos objetivos básicos con los que se pretende trabajar no solo el plano lingüístico, sino también el actitudinal y procedimental del alumno. Así, los objetivos se reducirían a los siguientes:

- a. Desarrollar la expresión escrita. Evidentemente, esta propuesta surge con la finalidad de mejorar esta destreza entre los alumnos.
- b. Trabajar la escritura como proceso. Si bien en este estudio nos centramos en la parte de revisión, no podemos desvincular esta fase de la planificación y la textualización. De esta manera, el alumno aprende que la expresión escrita no se reduce al texto final, sino que forma parte de una secuencialidad a través de la cual se van proporcionando los andamiajes necesarios para optimizar la escritura (Cassany i Comas, 2021).
- c. Fomentar la memoria y la atención. Se trata de dos pilares fundamentales a partir de los cuales el alumno va a aprender una dinámica de trabajo que consiste, en primer lugar, en dirigir su atención hacia sus incorrecciones y, en segundo lugar, recuperar ese conocimiento cuando sea necesario.
- d. Favorecer la autorregulación. Hacer consciente al alumno de determinadas funciones cognitivas le permite desarrollar ciertas estrategias para visualizar los procesos y lo que debe modificar en ellos (Fuentes Muñoz y Rosário, 2013).

### 3.2. Secuenciación

En cuanto a la secuenciación, es preciso planificar las instrucciones que se van a dar a los alumnos y las fechas en las que se han de entregar las tareas. Al precisar el tiempo, se debe considerar cuánto necesitará el estudiante para verbalizar sus ideas y cuánto para asumir las correcciones en la revisión de su trabajo.

1. Instrucciones sobre la tarea. Primero, se solicita al alumno la elaboración de un texto cuya tipología y modelo se han trabajado previamente en clase. Es fundamental dejarle unos días (en función de la duración del curso) para que, por un lado, no se angustie ante la urgencia de la entrega (Moreno García, Zurita Sáenz de Navarrete y Moreno, 1999) y, por otro, tenga el tiempo suficiente para pensar y planificar su texto.

Su elaboración puede ser digital, mediante un procesador de textos o incluso a través de Google Drive, o a mano, en cuyo caso hay que hacer una copia del texto antes de corregirlo.

Salvo en aquellos casos en que el estudiante tenga serias dificultades para escribir el texto en un formato digital, este último es preferible al manual

porque, entre otras ventajas, permite enviar todos los textos por correo electrónico y conservar la copia corregida por el profesor para luego cotejarla con la corregida por el estudiante.

2. Revisión 1. Una vez entregado el primer borrador, el docente lo corrige y se lo devuelve al estudiante. Como se ha comentado anteriormente, esa primera corrección debe realizarse según unos criterios (errores de niveles anteriores, errores de contenido que se va a estudiar durante el curso, errores fosilizados, etc.). Por supuesto, es importante tener clara la diferencia entre el error, que sería la desviación sistemática de la norma a partir de la cual podemos reconstruir el conocimiento que el aprendiente tiene de la lengua meta en ese momento, y la falta o equivocación, que se trataría de la desviación espontánea de la norma que el aprendiente comete durante su producción (Corder, 1981).

Aunque existen distintas estrategias a la hora de tratar el error, en esta propuesta se ha preferido la resolutive, puesto que genera una respuesta inmediata por parte del alumno (Clavel Martínez, 2012) y permite centrarse en unos errores concretos y no en otros (Rodrigo Mateu, 2018). Asimismo, dado que el uso de multitud de signos y del color rojo influye negativamente en la motivación del aprendiente (Rigamonti, 1999), es preferible el uso de un sistema de colores que permita diferenciar rápidamente entre el error y la propuesta del profesor.

Otra cuestión importante es el uso de las notas a pie de página, que servirían para añadir aquellos comentarios individualizados dirigidos al alumno. Con ello, se pretende no solo corregir errores lingüísticos, sino culturales y pragmáticos, que suelen ser los más complicados de «prever y provocar más situaciones desagradables» (Molero Perea y Barriuso Lajo, 2013: 182).

Por último, se recomienda entregar el documento corregido en formato Pdf (en aquellos casos en los que se entregue digitalmente) para asegurarse de que llega al estudiante tal y como lo envió el profesor. Al devolver el texto revisado, se propone al alumno la fecha de corrección en clase, que será unos días después, a fin de que disponga de tiempo suficiente para memorizar e interiorizar las estructuras y vocabulario sugeridos. Esto último es importante porque facilita al aprendiente la asunción de una técnica de trabajo, ya que, si quiere corregir bien su texto, debe ser consciente del error que ha cometido y de su corrección dentro de un contexto textual. Por supuesto, es fundamental que el docente conserve los documentos originales. En aquellos casos en que le hayan entregado el texto manuscrito, debe haber hecho una copia del mismo antes de corregirlo, mientras que, para los digitales, sería conveniente guardar una copia del original en una carpeta diferente de aquella en la que conserve los documentos corregidos, para acceder a ellos en la siguiente fase y no se produzca ningún tipo de confusión.

3. Corrección en clase. Se trata de entregar a los aprendientes su texto original con la finalidad de que ellos lo corrijan en clase de acuerdo con las sugerencias del docente (esta tarea no suele durar más de 15 minutos). Para



facilitar las anotaciones, es aconsejable preparar el documento con un interlineado 2. Por supuesto, esta tarea se debe realizar en el aula sin ningún tipo de ayuda ni acceso al texto corregido por el profesor, ya que es el propio alumno el que debe localizar su error e intervenir en él. Aquí, entran en juego una serie de factores, tanto emocionales como sociales, puesto que del grado de corrección que haga sobre su texto depende la nota final. De alguna manera, esto también influye en su actitud y posición ante el error, que puede acabar viendo de una manera positiva. En definitiva, según Fuentes Muñoz y Rosário (2013: 19):

Los factores emocionales y los aspectos sociales interfieren y determinan de manera importante el funcionamiento cognitivo del individuo. [...] Las capacidades cognitivas se ven considerablemente afectadas por las actitudes, la disposición y por la manera en que se generan los sentimientos ante una tarea a resolver y, simultáneamente, los sentimientos y emociones son influenciados por el desempeño cognitivo y los éxitos y logros alcanzados.

Así, la actitud y la disposición no solo influyen en herramientas cognitivas como la atención y la memoria, sino que la motivación también se ve afectada y, de acuerdo con Lorenzo Bergillos (2004: p. 311), su repercusión «en la activación de los procesos de adquisición desencadena una actuación del sujeto diferente tanto cuantitativa [...] como cualitativamente en función de los tipos de mecanismos de procesamiento de la lengua meta». De hecho, el autor afirma que algunas investigaciones constatan que ciertas áreas cerebrales se movilizan en la adquisición de una lengua extranjera ante *inputs* lingüísticos interesantes o situaciones de aprendizaje gratas.

4. Revisión 2. Una vez recogidos los textos, el profesor realiza una segunda intervención en ellos. A diferencia de la corrección con código de marcas, en la que debe volver a leerse los textos y comprobar que el alumno los ha corregido de acuerdo con su retroalimentación indirecta, se trata de una revisión donde solo debe cotejar el texto corregido por él en la primera revisión y el corregido por el aprendiente en clase. A fin de hacer esa comparación más visual, se pueden utilizar rotuladores fluorescentes para marcar las correcciones que no ha realizado el estudiante, de manera que, con un simple golpe de vista, tanto el docente como el propio alumno pueden ver el grado de corrección del texto definitivo.
5. Entrega. El último paso sería devolver al aprendiente el texto que corrigió en clase revisado con fluorescente. Esto es importante porque, de acuerdo con Molero Perea y Barriuso Lajo (2013), fomenta la autonomía del estudiante al hacerlo más consciente de su error y de su propio estado de interlengua, al tiempo que le hace concebir el error no solo como algo positivo en su proceso de aprendizaje, sino como una necesidad y algo útil.

En definitiva, se puede afirmar que, después de todas estas revisiones, el aprendiente se hace consciente tanto de su nivel de interlengua como de las habilidades y herramientas que debe utilizar para adquirir la lengua meta.

### 3.3. Evaluación

Anijovich y Cappelletti (2017) aseveran que la mayor dificultad para un docente radica en ofrecer la retroalimentación idónea a los alumnos y, en este sentido, plantean la evaluación no solo como una forma de acreditar los conocimientos de los estudiantes, sino como el camino para fomentar la toma de conciencia de su aprendizaje y promover su autonomía. Visto de este modo, la rúbrica se presenta como la herramienta idónea para dar pábulo a esa concienciación, al compartir con los estudiantes los criterios de realización y evaluación de las tareas de expresión escrita. La principal ventaja de estas guías es que permiten que el mismo aprendiente sepa desde el principio los criterios a partir de los cuales se le va a evaluar y, en consecuencia, planifique adecuadamente su tarea.

Otro aspecto importante en la evaluación sería el de calificar con nota numérica, dado que, en la mayoría de los casos, esa calificación puede funcionar como un indicador del nivel de corrección que el estudiante tiene en la lengua meta, de manera que le posibilita para autogestionar su conocimiento y concebirla como fuente de motivación, ya que, de alguna manera, el estudiante está involucrado en la consecución de esos objetivos de aprendizaje.

En principio, la elaboración de la rúbrica depende mucho de los contenidos que el docente quiera evaluar, pero, básicamente, en una tarea de expresión escrita, se tendrían en cuenta indicadores lingüísticos como el contenido y la adecuación; el tema; el vocabulario; la gramática; y la ortografía y la puntuación.

Para ubicar la evaluación formativa dentro de ese proceso, se divide la rúbrica en dos partes:

1. Rúbrica con indicadores lingüísticos, que se utiliza para evaluar el texto en la revisión 1 y que se puntúa sobre 8.
2. Rúbrica con indicadores procedimentales, que se emplea para evaluar el grado de consecución de las correcciones hechas por el alumno en la revisión 2 (Imagen 1) y que se puntúa sobre 2 (para completar los dos puntos que le faltan a la primera intervención para llegar a 10, que sería la máxima puntuación en la enseñanza española).

<b>NOTA DE LA SEGUNDA VERSIÓN</b>	
Ha corregido, cambiado y añadido texto de acuerdo con las indicaciones proporcionadas por el/la profesor(a)	2
Ha corregido parcialmente el texto	1,7
No hay apenas evidencia de cambios en el texto	1,2
<b>SUB-TOTAL _____</b>	<b>/ 2</b>

*Imagen 1. Rúbrica utilizada en la revisión 2 para evaluar en qué medida el estudiante ha realizado los cambios sugeridos por el docente en la primera revisión.*

De esta manera, la consecución de los criterios señalados en la rúbrica de la versión 2 dejan al alumno como protagonista de su aprendizaje, puesto que la nota final del texto

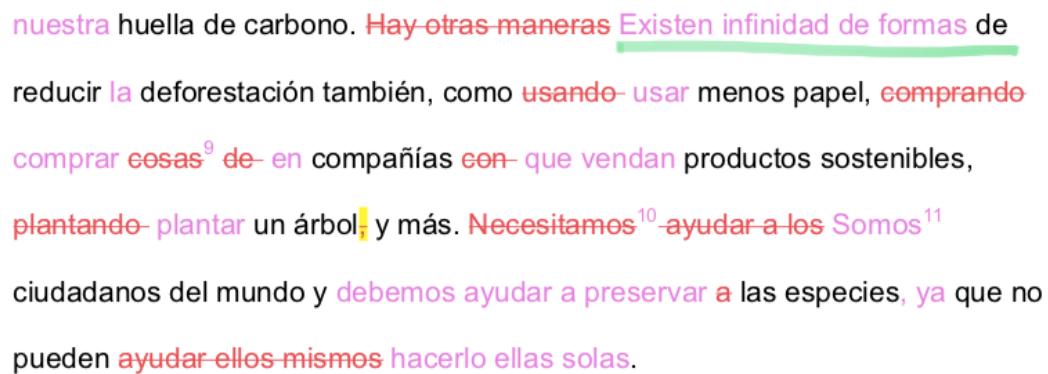
depende de en qué medida ha realizado los cambios sugeridos por el docente en la revisión 1.

#### 4. Resultados

A falta de un estudio longitudinal que dé cuenta de los efectos obtenidos a largo plazo, en general se puede afirmar que los resultados son muy satisfactorios, dado que muestran una mejora en la capacidad del alumnado a la hora de autorregular su nuevo aprendizaje. No obstante, cabe advertir que el grado de satisfacción y corrección del estudiante está relacionado con el interés y la motivación que concite la tarea.

En esta ocasión, se van a presentar las muestras de los resultados alcanzados en dos alumnas de nivel intermedio-alto.

En el primer ejemplo<sup>1</sup>, se puede ver la capacidad de la aprendiente a la hora de autorregular y aplicar su nuevo conocimiento. Al tratarse de una estudiante de nivel avanzado, tras la primera revisión, el docente sugiere la expresión *existen infinidad de formas* en lugar de *hay otras maneras* como sinónimo de una estructura que acababa de utilizar unas líneas más arriba (Imagen 2):



nuestra huella de carbono. ~~Hay otras maneras~~ Existen infinidad de formas de  
reducir la deforestación también, como ~~usando-~~ usar menos papel, ~~comprando~~  
~~comprar cosas~~<sup>9</sup> ~~de-~~ en compañías ~~con-~~ que vendan productos sostenibles,  
~~plantando-~~ plantar un árbol y más. ~~Necesitamos~~<sup>10</sup> ~~ayudar a los~~ Somos<sup>11</sup>  
ciudadanos del mundo y debemos ayudar a preservar a las especies, ya que no  
pueden ~~ayudar ellos mismos~~ hacerlo ellas solas.

Imagen 2. Documento que el docente entrega a la alumna tras la revisión 1.

A continuación, en la fase siguiente, la estudiante muestra una corrección parcial de la estructura:

---

<sup>1</sup> Los colores verde y azul de las imágenes se utilizan para señalar al lector las modificaciones efectuadas por las estudiantes.

drásticamente el calentamiento global. Hay muchas maneras de hacer esto <sup>: podemos</sup> ~~que~~  
 separar <sup>nuestra</sup> ~~la~~ basura y comenzar a reciclar y compostar, usar el transporte público en <sup>nuestro</sup>  
 lugar de ~~un~~ coche, comprar ropa usada en lugar de nueva, etc. Es importante <sup>nuestra</sup>  
 reducir ~~la~~ huella de carbono. Existen infinitas maneras <sup>de</sup> reducir ~~la~~ deforestación también,  
 como ~~usando~~ <sup>usar</sup> menos papel, ~~comprando cosas de~~ <sup>compra</sup> compañías ~~por~~ <sup>en</sup> productos <sup>que vendan</sup>  
 sostenibles, ~~plantando~~ <sup>plantar</sup> un árbol y más. ~~Necesitamos~~ <sup>Debemos</sup> ayudar a los ciudadanos del  
 mundo ~~y~~ <sup>hacerlo ellas solas</sup> a las especies ~~que no pueden~~ ~~ayudar~~ ~~ellos mismos~~.

17

Imagen 3. Documento que recibe la alumna tras corregir su original en clase y ser revisado por segunda vez por el docente.

ya que se olvida de añadir la preposición *de* y sustituye *formas* por *maneras* (Imagen 3).

Finalmente, después de la entrega final del texto, el cotejo entre sus correcciones y las efectuadas por el profesor, le hacen darse cuenta de su error. De manera que, en este caso, el error sirve de anclaje para el nuevo conocimiento, que se ha validado gracias a la repetición. Y así lo demuestra en el examen escrito final del curso:

parar la deforestación.  
Existen infinitas maneras <sup>de</sup> ~~que~~ <sup>los</sup> ~~que~~ <sup>podemos</sup> ~~que~~ <sup>ayudar</sup>:  
 reciclar y compostar <sup>nuestra</sup> ~~la~~ basura si <sup>es</sup> posible,  
 plantar un árbol, comprar en compañías que  
 vendan productos sostenibles, usar menos agua  
 y recursos naturales, etc. Cambios fáciles pueden  
 cambiar el mundo.

Imagen 4. Muestra de la tarea de expresión escrita del examen final.

donde demuestra la asimilación de la estructura sugerida en un contexto y tarea diferentes a los planteados en la tarea de expresión escrita inicial (Imagen 4).

En el siguiente ejemplo, se puede comprobar otro caso de autorregulación a partir de las indicaciones directas del docente. En esta ocasión, el profesor corrige una imprecisión léxica que la alumna repite en determinadas ocasiones (Imagen 5).

La globalización:

En mi opinión, la globalización ha afectado <sup>a</sup> nuestro mundo ~~de~~ en maneras diferentes, <sup>algunos aspectos son</sup> ~~efectos~~ positivos y otros negativos.

Para ~~empezar~~ <sup>de intercambiar</sup> la globalización ha proveído la oportunidad ~~por el intercambio~~ de recursos. Los países grandes que tienen ~~los~~ recursos para manufacturar muchas cosas o comidas <sup>comercian</sup> intercambian con otros países grandes. También estos países pueden dar recursos a otros países que no tienen la habilidad para construir una ~~sociedad~~ <sup>economía sólida</sup> grande y económica.

Por ~~el~~ otro lado, creo que la globalización crea una brecha entre ~~los~~ <sup>desarrollados</sup> países (grandes) <sup>los</sup> y países pequeños o subdesarrollados. Muchas veces, ~~los~~ <sup>los</sup> países que benefician de la globalización ~~ya~~ <sup>porque tienen</sup> tienen dinero y ~~son~~ <sup>establecidos</sup> establecidos bien? Solo crecen ~~se~~ <sup>se</sup> sus recursos en vez de ~~compartiendo~~ <sup>se</sup> compartiendo los recursos con ~~los~~ países subdesarrollados que los necesitan. Creo que ~~esto~~ <sup>esto</sup> crea una brecha que solo está creciendo con la continuación de ~~la~~ globalización. Muchos países en Centroamérica o África ~~o~~ <sup>o</sup> Oriente Medio que no ~~son~~ <sup>no</sup> tienen mucho dinero ~~o~~ <sup>o</sup> ~~que son difíciles~~ <sup>es difícil</sup> para acceder no reciben los beneficios de ~~la~~ globalización. Es un cambio que necesitamos hacer para ~~crear~~ <sup>los</sup> crear oportunidades iguales en todos ~~los~~ <sup>los</sup> países en relación con ~~los~~ <sup>los</sup> recursos disponibles de ~~la~~ globalización.

Imagen 5. Documento perteneciente a la primera revisión del profesor.

En consecuencia, la estudiante decide aplicar la autocorrección al darse cuenta de la falta de precisión y la repetición de su vocabulario a lo largo del texto y sustituye *países grandes* por *países desarrollados* en aquellas ocasiones que cree conveniente (Imagen 6).

La globalización:

En mi opinión, la globalización ha afectado <sup>a</sup> nuestro mundo ~~de~~ en maneras diferentes, <sup>algunos aspectos son</sup> ~~efectos~~ positivos y otros negativos.

Para ~~empezar~~ <sup>de intercambiar</sup> la globalización ha proveído la oportunidad ~~por el intercambio~~ de recursos. Los países grandes que tienen ~~los~~ recursos para manufacturar muchas cosas o comidas <sup>comercian</sup> intercambian con otros países grandes <sup>desarrollados</sup>. También estos países pueden dar recursos a otros países que no tienen la habilidad para construir una ~~sociedad~~ <sup>sociedad</sup> grande y económica.

Por ~~el~~ otro lado, creo que la globalización crea una brecha entre ~~los~~ <sup>desarrollados</sup> países (grandes) <sup>los</sup> y países pequeños o subdesarrollados. Muchas veces, ~~los~~ <sup>los</sup> países que benefician de la globalización

Imagen 6. Documento que recibe la estudiante tras corregir su original en clase y ser revisado por segunda vez por el docente.

Estas son solo un par de muestras de los resultados obtenidos, pero, como se ha comentado anteriormente, faltaría llevar a cabo un estudio más exhaustivo y longitudinal con grupos de control para dar cuenta de los efectos de esta propuesta a largo plazo.

## 5. Conclusiones

De acuerdo con los resultados recogidos en esta propuesta llevada a cabo con alumnos de ELE estadounidenses provenientes de diferentes universidades, se pueden constatar varias conclusiones:

1. Definir los criterios de evaluación y los objetivos desde el principio supone una fuente de motivación para el estudiante porque, en última instancia, le permite erigirse como protagonista de su aprendizaje.
2. El desarrollo de funciones ejecutivas como la atención y la memoria funcionan como un refuerzo en el contexto de aprendizaje, ya que permiten la focalización y el anclaje, respectivamente, del nuevo conocimiento.
3. Al dejar en manos del aprendiente una de las revisiones intermedias, se adquiere una valoración positiva del error, dado que su corrección por parte del alumno afecta, por un lado, a su nota final y, por otro, a la toma de conciencia de ese error que debe solventar. Por lo tanto, entre las distintas utilidades del error está la de mostrarle su nivel de interlengua en ese momento.
4. Atender errores concretos, junto con una adecuada retroalimentación, facilitan la corrección de errores fosilizados o repetitivos, producto de una inadecuada interpretación de la norma de la lengua meta o de una transferencia de su lengua materna.
5. Los resultados obtenidos están directamente relacionados con el interés y motivación que muestre el aprendiente, además de con el tipo de alumno, su actitud y su personalidad: cuanto mayores sean estos indicadores, mayor beneficio.
6. El enfoque procesual de la propuesta permite al alumno reajustar y autocorregir su conocimiento inicial de la lengua meta, con lo cual fomenta el aprendizaje autónomo y estratégico, al habituarse a una dinámica de trabajo para conseguir unos objetivos.
7. Al tratarse de un planteamiento centrado en el aprendiente, la figura del docente se consolida como mediador, un guía que acompaña y ayuda al estudiante en todo el proceso. De esta manera, permite al profesor dedicar más tiempo y dedicación a acciones más individualizadas, con lo que recupera parte del tiempo que perdía en arduas correcciones.
8. En una era en la que prima la lectura superficial e inacabada de textos con déficits reflejados directamente en destrezas como la escritura y la lectura, trabajar la atención y la memoria favorece la asunción de técnicas que repercuten en una mejora en la comprensión y la producción de textos escritos.

## Bibliografía

ANIJOVICH, Rebeca; Cappelletti, Graciela. 2017. *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

ATIENZA CERESO, Encarna. 2020. «Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera», *Enunciación*, 25, 76-90. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.15397>

BARBASÁN ORTUÑO, Inmaculada. 2016. «El error y su consideración en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras», *LI Congreso de la AEPE. Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas*, Palencia, 112-121.

BLANCO PICADO, Ana Isabel. 2002. «El error en el proceso de aprendizaje», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38, 12-22.

BUENO I TORRENS, David. 2017. *Neurociència per educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

CLAVEL MARTÍNEZ, Alicia. 2012. «Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?», *Mosaico*, 30, 4-10.

CASSANY I COMAS, Daniel. 2004. «La expresión escrita». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (ed.); *Vademécum para la formación de profesores* (305-328). Madrid: SGEL.

CASSANY I COMAS, Daniel. 2011. «Después de Internet...», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 12-22.

CASSANY I COMAS, Daniel. 2021. *El arte de dar clases*. Barcelona: Anagrama.

CORDER, Stephen P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Gran Bretaña: Oxford University Press.

DÍAZ GANDASEGUI, Vicente. 2011. «Mitos y realidades de las redes sociales», *Prisma Social*, 6, 174-198). Recuperado el 2/8/22, de <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/6/secciones/tematica/07-mitos-realidades-redes-sociales.html>

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. 1995. «Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera», *Didáctica, Lengua y Literatura*, 7, 203. Recuperado el 5/8/22, de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A>

FERRÁN SALVADÓ, Josep Maria. 1990. «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas». En Michele, C., Guerrini y Peña, P. (ed.); *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

FERRIS, Dana R. 2011. *Treatment of error in second language student writing*. United States of America: University of Michigan Press.

FUENTES MUÑOZ, Sonia; ROSÁRIO, Pedro. 2013. *Mediar para la autorregulación del aprendizaje*. Santiago de Chile: Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (INDESCO).

GUILLÉN, Jesús C. 2017. *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. United States: Createspace Independent Publishing Platform.

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 3/8/22, de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado el 2/8/22, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

LÓPEZ RODRÍGUEZ, Susana. 2007. «El tratamiento del error en la clases de E/LE». En las *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC.

LORENZO BERGILLOS, Francisco José. 2004. «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (ed.); *Vademécum para la formación de profesores* (305-328). Madrid: SGEL.

MOLERO PEREA, Clara María; BARRIUSO LAJO, Carmen. 2013. «¿Error u horror?: la importancia del error en la clase de ELE». *Biblioteca virtual redELE*, número especial. Recuperado el 9/8/22, en [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013\\_ESP\\_14\\_IX%20Encuentro%20ELE/2013\\_ESP\\_14\\_IXEncuentro\\_13MOLERO.pdf?documentId=0901e72b816040d8](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IXEncuentro_13MOLERO.pdf?documentId=0901e72b816040d8)

MORA TERUEL, Francisco. 2013. *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

MORA TERUEL, Francisco. 2020. *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Madrid: Alianza Editorial.

MORAINE, Paula. 2014. *Las funciones ejecutivas del estudiante*. Madrid: Editorial Narcea.

MORENO GARCÍA, Concha; ZURITA SÁENZ DE NAVARRETE, Piedad; MORENO, Victoria. 1999. «A escribir se aprende escribiendo». *Carabela*, 46, 75-101.

PORTELLANO PÉREZ, José Antonio; GARCÍA ALBA, Javier. 2014. *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: editorial Síntesis.

RIGAMONTI, Daniela. 1999. «La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes italófonos de E/LE». *Carabela*, 46, 137-152.

RODRIGO MATEU, Amparo. 2018. «La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE». *Revista RedELE*, 30, 159-191.

VÁZQUEZ, Gabriela E. 1987. «Hacia una valoración positiva del concepto de error». En las *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura. Recuperado el 5/8/2022, en <https://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>