EL ROL DEL *FEEDBACK* FORMATIVO E INTERACTIVO EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA PRODUCTIVA EN ELE

Claudia M. Villar
Departamento de Lenguas Romances (Romanisches Seminar)
Universidad de Mannheim (Alemania)
cvillar@mail.uni-mannheim.de

Resumen

La eficacia del *feedback* formativo e interactivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras es un tema que ha sido objeto de especial atención en la investigación aplicada. Este trabajo, enmarcado en una perspectiva que integra la didáctica de las lenguas extranjeras basada en los géneros textuales y aportaciones de la teoría sociocultural, presenta aspectos seleccionados de una experiencia didáctica llevada a cabo en un aula universitaria de español como lengua extranjera (ELE). En tal sentido, se abordan algunos planteamientos teóricos en torno a la evaluación de la competencia discursiva en ELE como acto de comunicación y aprendizaje, destacándose el rol central del *feedback* formativo e interactivo en el ámbito de la universidad. A modo de ejemplificación, se describe el recorrido didáctico de un curso de expresión oral y escrita (B2); las instancias de evaluación procesual previstas, la caracterización de los ciclos de *feedback* practicados tras la realización de tareas de expresión oral y escrita, así como su alcance en un grupo de estudiantes universitarios alemanes de ELE. El análisis de los materiales recopilados y la reflexión sobre la experiencia recogida alientan la idea de la incorporación del *feedback* interactivo, graduado y dialógico en el aula de ELE. Esta práctica no solo actúa como andamiaje para el aprendizaje, sino que facilita, al mismo tiempo, la autonomía del alumnado universitario.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye un tema omnipresente en las prácticas pedagógicas, más allá de los ámbitos, los contenidos impartidos y los participantes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, cuando vemos la mirada hacia la evaluación de la competencia discursiva en ELE en el contexto universitario, no resulta difícil comprobar que en la práctica, la distancia entre evaluación y calificación se estrecha, la elaboración de exámenes al finalizar el semestre constituye una carrera contra el tiempo y la aplicación de criterios adecuados corre el riesgo de limitarse a unas pocas categorías recurrentes, independientemente de variables como la tarea oral o escrita, el género textual, el nivel, los propósitos de la asignatura, entre otros aspectos.

En este contexto, marcado fuertemente por variables institucionales, la incorporación de prácticas efectivas de retroalimentación y aprendizaje mediado, constituye una vía promisoria para afrontar las limitaciones mencionadas, así como facilitar la autonomía del estudiantado de lenguas extranjeras (LE).

En este artículo, se exponen los fundamentos conceptuales, la caracterización y ejemplificación desde la *praxis*, así como algunos resultados derivados de una experiencia didáctica centrada en la evaluación de la competencia discursiva productiva (oral y escrita), llevada a cabo en un aula universitaria de ELE en Alemania.

En el siguiente apartado, se abordan de manera concisa los pilares teórico-metodológicos de dicha experiencia. Esta combina esencialmente la didáctica de las lenguas extranjeras basada en los géneros textuales, así como aportaciones de la teoría sociocultural (TS) (Vygotski, 1979) y del aprendizaje mediado (Feuerstein, 1991). Asimismo, se concibe la evaluación de la competencia discursiva en ELE como acto de comunicación y aprendizaje (Atienza, 2018; 2020), destacándose el rol central del *feedback* formativo e interactivo (Bailini, 2020a, 2020b; Fernández, 2022) en el ámbito de la universidad, como eje que articula los aportes y herramienta central de la *praxis*.

A continuación, a modo de ilustración, se hace alusión al recorrido didáctico, las instancias de evaluación y los ciclos de *feedback* practicados en el marco de un curso universitario de expresión oral y escrita (B2) en ELE. Además, se presentan algunos comentarios relevantes de los estudiantes alemanes vinculados al tema que nos ocupa.

Por último, se incluyen consideraciones finales derivadas de la experiencia recogida.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA. CONCEPTOS CLAVES

Como ya se anticipara, en este apartado se hace una breve alusión a los tres pilares que constituyen el marco teórico-metodológico de la experiencia didáctica. Tal como se puede apreciar en el siguiente esquema (figura 1) el *feedback* formativo e interactivo (FFI) se concibe como un eje que articula las perspectivas teóricas subyacentes y opera al mismo tiempo como herramienta didáctica central en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de una LE.

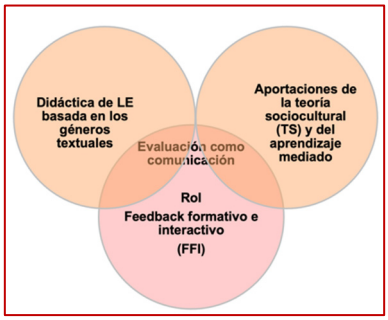

Figura 1. Aproximación teórico-metodológica.

2.1. Didáctica de ELE basada en los géneros discursivos

La comunicación e interacción humana tiene lugar en forma de textos, "ocurrencias comunicativas que cristalizan en patrones de comportamiento comunicativo llamados géneros (clases de textos) orales, escritos y multimodales" (Eckkrammer y Villar, 2020, p. 179).

El enfoque de la lingüística textual considera a los géneros discursivos[1] como fórmulas de rutina multimodales a nivel del texto, a partir de las cuales será moldeada la competencia textual. Son entidades primariamente psíquicas, están basados en procesos psíquicos y, en tanto productos, son el resultado de procesos mentales (Ciapuscio 2012, p. 91). Constituyen representaciones compartidas por una comunidad de hablantes (Swales, 1990) ligadas a realizaciones textuales con cualidades prototípicas en las distintas dimensiones; han sido establecidos social, cultural e históricamente; se caracterizan por una estabilidad relativa, ya que se hallan en constante evolución dando lugar a procesos de hibridación y surgimiento de nuevos géneros (Ciapuscio 2021b, p. 543).

Dichos géneros, son muestras de una categoría o género de textos, pueden describirse y explicarse en términos de agrupaciones a partir de rasgos de parentesco; *colonias* (Bathia, 1993), topologías (lingüística sistémico funcional), familias de géneros, p.ej. tipos de informe (anual, de prensa, de viaje, de investigación, etc.); identificándose zonas de solapamiento (Ciapuscio, 2021a; 2021b). Las tipologías textuales (clasificación científica de textos): multidimensionales, orientación prototípica, flexibles, abiertas (p. ej. Adam, 1992; Heinemann y Viehweger, 1991), así como las secuencias textuales —narración, descripción, argumentación, explicación, diálogo— (Werlich, 1975; Adam, 1992) resultan de gran relevancia para la didáctica de las LE. Tal como se afirma en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[2] (Instituto Cervantes, 2007), "los géneros discursivos o textuales representan un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes" (p. 321), esto es, la estructura textual global, las secuencias discursivas o macrofunciones, así como los elementos constituyentes de la microestructura.

Esta realidad y complejidad textual adquiere gran relevancia cuando se trata de comprender o producir textos en LE. Para el hablante, los géneros "…funcionan como moldes que contextualizan sus palabras" (Loureda Lamas, 2009, p. 32); se trata de "modelos de unidades de comunicación" necesarios para la interpretación y producción textual (Sánchez Abchi, 2015, p. 114).

En el marco de una pedagogía basada en los géneros (*genre-based literacy pedagogy*), concebidos como formatos textuales relativamente estables, estos funcionan como instrumentos o modelos psicolingüísticos, constituyen una herramienta de análisis, son vehículo de comunicación y objeto de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Las principales líneas de trabajo están representadas por la Escuela de Sydney (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012) y el modelo didáctico de género (Dolz y Schneuwly, 1997; Dolz y Gagnon, 2008/2010) de la Universidad de Ginebra. Se trata de una perspectiva de gran impacto internacio-

[1] Para una revisión exhaustiva de la definición se recomienda: Ciapuscio, 2021a; 2021b; Eckkrammer, 2021. Acerca del estado de la cuestión sobre la investigación en géneros de discurso y evaluación de la competencia discursiva véase: López Ferrero y Rose, 2022.

[2] En adelante PCIC. Acorde con el Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2001/2002) y el Volumen complementario del MCER (Consejo de Europa 2020/2021), el PCIC destaca la relevancia de esta perspectiva con la inclusión del inventario específico 7 "Géneros discursivos y productos textuales" organizado en tres apartados: 1.-inventario de géneros de transmisión oral y escrita; 2.-muestras de géneros o ejemplos, analizados a partir de los elementos que constituyen la estructura textual global; 3.-macrofunciones.

nal de aplicación de los estudios discursivos al aprendizaje de la L1, educación bilingüe o de LE/L2 (López Ferrero y Rose, 2022, p. 513).

Esta perspectiva didáctica resulta particularmente relevante para el aula universitaria de ELE, ya que viabiliza la construcción de la competencia discursiva —eje vertebrador de la competencia comunicativa—, la cual permite interpretar y producir textos satisfactoriamente de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas de los géneros que los conforman (López Ferrero y Rose, 2022). Facilita de este modo el acceso y dominio de las leyes del discurso y las de los géneros discursivos, permite capitalizar los conocimientos genéricos y metagenéricos de la L1 y de las lenguas adicionales contribuyendo al plurilingüismo (Eckkrammer y Villar, 2020, p. 181). Además, dado su carácter transversal, resulta necesaria no solo para comunicarse eficientemente e incorporarse a una comunidad de hablantes, sino también para propulsar la formación y el desarrollo profesional en la LE.

La conveniencia de este enfoque didáctico en el ámbito de la universidad, reside, entre otros, en que permite identificar y seleccionar de forma fundada aquellos géneros que son relevantes o apropiados según el currículo y objetivos de la formación —textos especializados— en ELE, diferenciar modelos tipológicos de referencia, establecer gradualidad, esto es, una progresión de acceso a los mismos —receptiva y productiva— de acuerdo al nivel de competencia lingüística, necesidades de aprendizaje en la LE y del ámbito profesional futuro en ELE.

2.2. Aportaciones de la teoría sociocultural (TS) y del aprendizaje mediado

La teoría sociocultural (TS) de Vygotski y sus discípulos A. Luria y A. Leontiev, aporta fundamentos y principios para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de una LE. En particular, el constructo de la zona de desarrollo próximo (ZDP) resulta relevante y de gran valor heurístico, este es definido como:

> *... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*[3] (Vygotski, 1979, p.133).

La ZDP condensa varios constructos tanto a nivel teórico como metodológico y constituye la base de desarrollos teóricos posteriores. Alude a las capacidades latentes del sujeto, enfatiza el potencial de aprendizaje y el rol central de la mediación. En esta última el mediador (par aventajado), es quien crea el aprendizaje a partir de la ZDP, esto es, genera las condiciones para desplegar y ampliar las potencialidades cognitivas, es el facilitador del aprendizaje y del progreso, mediante el diálogo y la interacción.

Para Vygotski (1979) el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean, vehiculizado a través del diálogo y del papel que desempeña el lenguaje.

El proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores es gradual; al principio el adulto o par aventajado con conocimiento controla, guía la actividad del niño, pero luego, progresivamente el adulto y el niño llegan a compartir la resolución de problemas, el niño tomando la iniciativa y el adulto corrigiendo y guiando cuando aquel yerra. Finalmente, el adulto cede el control al niño y funciona primariamente como audiencia de apoyo y comprensión (Wertsch y Stone, 1992).

La enseñanza escolar representa para Vygotski el medio a través del cual progresa el desarrollo cognitivo. Así, centra la labor del docente en las funciones o capacidades nacientes (ZDP), más que en los procesos psicológicos consolidados y supone diferentes grados de colaboración entre los participantes de la relación didáctica Desarrollos posteriores del constructo lo amplían y, en cierto modo, lo operacionalizan. Wood, Bruner y Ross (1976), proponen que tal facilitación del aprendizaje se debe ajustar a procesos y estrategias de andamiaje (*scaffolding*), ayuda graduada cuya reducción es progresiva a media que se accede a niveles superiores en la construcción del conocimiento. Asimismo, Feuerstein et al. (1980; 1991) reafirman la importancia de la interacción verbal en la situación de aprendizaje cuando se aspira a que esta constituya una experiencia de aprendizaje mediado (EAP). Sus trabajos ofrecen una visión optimista, superadora, centrada en el potencial de aprendizaje y en la posibilidad de cambio y mejora -modificabilidad cognitiva estructural-.

Siguiendo a Feuerstein et al. (1980) el mediador es el adulto experimentado e intencionado, el artífice de la EAP. La interacción mediada reside en la organización, selección y disposición de los materiales con el fin de asignarles orden y significado a los eventos, actividad que compromete los procesos cognitivos del mediador. Este aporta las condiciones que permiten desplegar y ampliar las potencialidades cognitivas mediante la presentación de problemas que desafíen el rendimiento presente. Orienta al sujeto para la búsqueda activa y sostenida de las respuestas, le brinda ayuda para encuadrar y justificar la actuación. La tarea o problema constituyen el medio para poner en marcha los procesos de pensamiento. El diálogo favorece la reflexión y la comunicación de ideas (Villar, 2004).

---

[3] En cursiva en el original.

En suma, la noción de aprendizaje como actividad social, el constructo de la ZDP y los desarrollos posteriores descriptos —andamiaje, mediación y EAP—, confluyen en el rol central del FFI, el cual al ser proporcionado por el/la docente o bien por un par aventajado, bajo ciertas condiciones (graduado, dialógico, intencional, entre otros) constituye un vehículo para el progreso de la interlengua, facilitador de la autonomía en la LE.

Dicho marco se articula directamente con una concepción de la evaluación como comunicación y para aprender.

2.3. La evaluación como comunicación y el *feedback* formativo e interactivo (FFI)

Acorde con los fundamentos teórico-metodológicos precedentes, se concibe a la evaluación de la competencia discursiva en ELE, como acto de comunicación, formativa procesual para aprender; en ella se comparten los *criterios* e *indicadores* de logro para cada género que el estudiante necesita para sus estudios, para su vida cotidiana o profesional (López Ferrero y Rose, 2022, p. 513; Atienza, 2020, pp. 81-82). Tiene como propósito fundamental ser positiva, dinámica y transparente, constituye una instancia de andamiaje facilitadora de la autonomía y autorregulación, promueve el intercambio de roles y funciones. Se vale del *feedback* como medio para su concreción, eje central de los procesos de interacción, intercambio y aprendizaje. En la figura 2, se sintetizan los principales rasgos descriptos[4]. Los aspectos resaltados en negrita muestran cómo dichas características pueden ser directamente implementadas mediante el *feedback*.

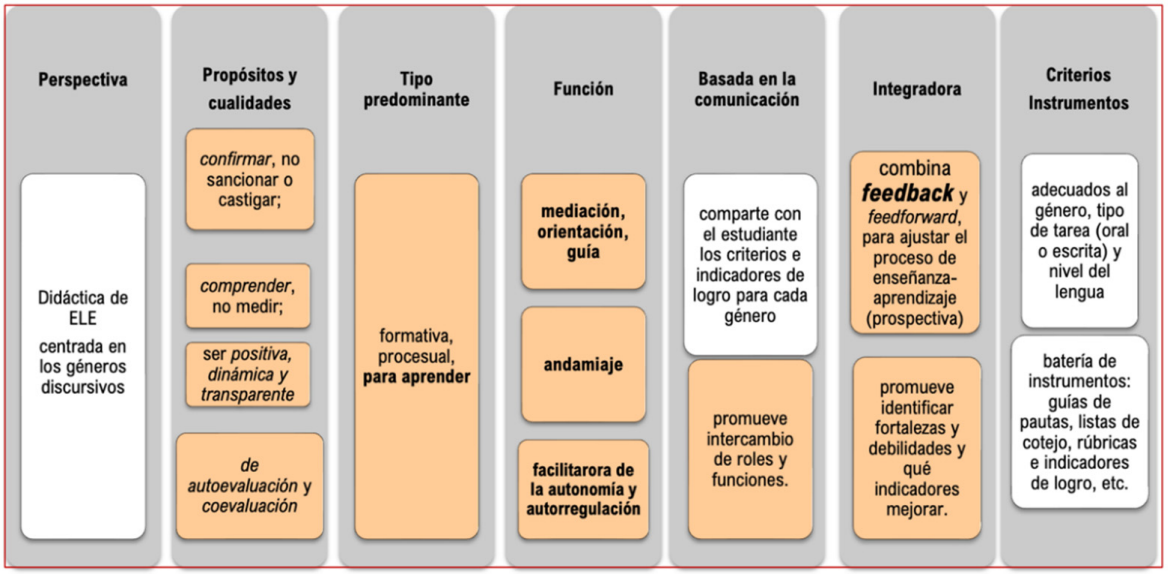

Figura 2. Evaluación como comunicación: principales rasgos

Profundicemos ahora en la caracterización del FFI en el aula de ELE.

Integrando las perspectivas y aportaciones de varios autores (Bailini, 2020a y 2020b; Ellis, 2009; Fernández, 2022) podemos definir al *feedback* formativo como un espacio de aprendizaje y reflexión conjunta entre profesor/a y estudiantes, que procura reducir las discrepancias entre el nivel actual de desempeño y el logro de una meta de aprendizaje. Consiste en información o comentarios facilitados por el/la docente o par aventajado, en relación con aspectos de una tarea, en ELE, en nuestro caso, ya sea de interpretación, comprensión o ejecución. Asume un carácter interactivo, dialógico, implica un proceso de comunicacFEión bidireccional, en el que ambas partes están involucradas, participan activamente para lograr un entendimiento más profundo y mejorar conjuntamente a través de dicha instancia.

Su implementación suele implicar una serie de ciclos o cadenas y varía según el tratamiento de errores y logros. Atendiendo a diferentes variables y sus combinaciones, en especial para la producción escrita (Ellis, 2009; Fernández, 2022, p. 39-40), tenemos distintas modalidades de *feedback*, entre ellas se destacan:

- Directo/correctivo/explícito: el/la docente corrige los errores y hace comentarios.
- Indirecto/implícito: indicación de errores o inadecuaciones sin dar la solución (fomenta más la reflexión).
- Selectivo versus no selectivo: se corrigen algunos o todos los errores.
- Con o sin explicación metalingüística: técnica de *feedback* correctivo agregándose comentarios, explicaciones o ejemplos a partir del *output* erróneo.
- Gradual: ajustado a las necesidades de los aprendientes en un momento dado. Regula +/- uso de técnicas explícitas o implícitas.

[4] Cfr. López Ferrero y Rose, 2022; Atienza, 2020; 2018; Anton, 2019; Cassany, 2019; Muñoz-Basols y Gironzetti, 2019.

- Focalizado: corrección selectiva de algunas categorías en los textos.
- Colectivo, oral: en plenario se plantean áreas de atención a partir de problemas recurrentes en los textos orales o escritos del grupo.
- Por pares: entendido también como coevaluación.

En cuanto al *feedback* de pares, cabe señalar que puede verse afectado por factores afectivos o culturales, lo cual conlleva tanto la reticencia a criticar como la vergüenza ante el señalamiento del error por los actores.

Por último, debe advertirse que, si bien las modalidades descriptas parten de la consideración de un *output* erróneo, no necesariamente deben centrarse en este, ya que resaltar o analizar asimismo con dichas estrategias los logros permitirá la mediación del sentimiento de competencia y equilibrará la retroalimentación. El *feedback* no puede restringirse ni ser sinónimo de corregir errores en un marco de evaluación entendida como comunicación y aprendizaje.

En la figura 3 se sintetizan las características del FFI descriptas.

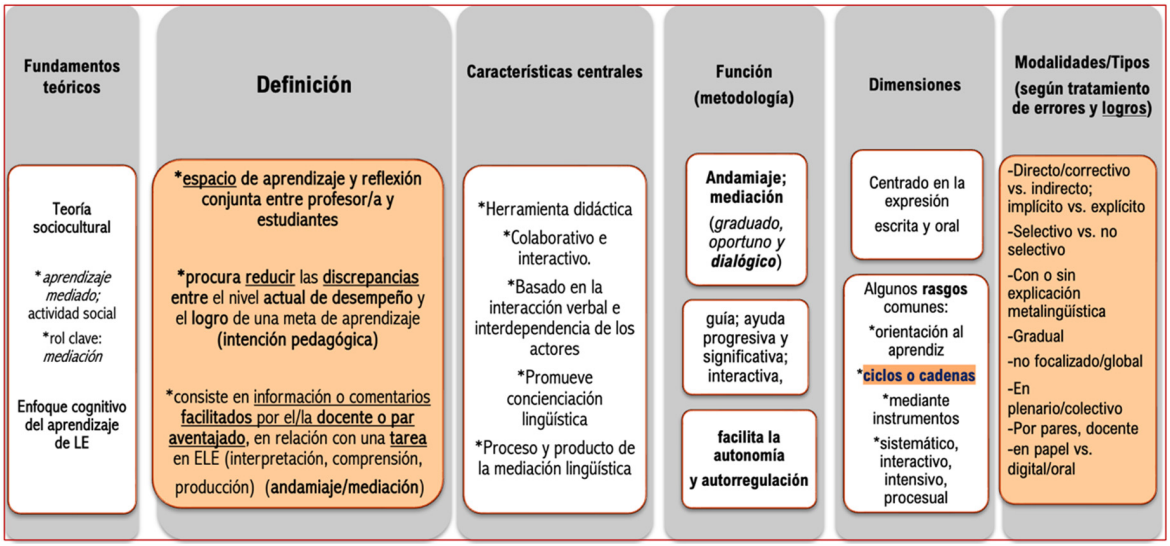

Figura 3. El FFI: características

3. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA PRODUCTIVA (ORAL Y ESCRITA) Y EL *FEEDBACK* FORMATIVO E INTERACTIVO EN UN CURSO DE ELE (B2)

Antes de abordar las cuestiones centrales de este apartado, resulta necesario realizar algunas precisiones relativas al ámbito que nos ocupa. En Alemania pueden distinguirse dos tipos de aula universitaria de ELE: a.-la que tiene lugar en Departamentos de Lenguas Romances (*Department of Romance Languages*/*Romanisches Seminar*) o Institutos de Traducción e Interpretación, en la cual los cursos de ELE forman parte del currículo obligatorio de las carreras o plan de estudios; b.-la correspondiente a los centros o laboratorios de idiomas (*Sprachenzentrum*) de las respectivas universidades, donde la formación en ELE es extracurricular y no obligatoria[5].

La experiencia didáctica que aquí se reseña se encuadra en el primer tipo[6] y tuvo lugar durante el período lectivo primavera/verano de 2023 en el Departamento de Lenguas Romances *(Romanisches Seminar)* de la Universidad de Mannheim.

Veamos ahora cómo se plasman en la *praxis* los principios mencionados, concretamente en tareas de expresión oral y escrita.

3.1. El recorrido didáctico y las instancias de evaluación formativa

El curso de Expresión oral y escrita II (B2.2/MCER) tomado aquí como ejemplo se caracteriza por ser obligatorio para diversas carreras de grado y master[7]. Tiene una duración de 14 semanas, con clases presenciales semanales de 90 minutos. La matrícula oscila entre 18 y 25 estudiantes por semestre.

El programa del curso comprende 3 unidades o núcleos temáticos (tipos de textos y sus propiedades; textos epistolares y textos argumentativos). Los géneros discursivos siguen cierta progresión acorde a diferentes criterios, tales como, tipos y ámbitos (personal/académico), complejidad textual y tipo de tareas orales y escritas según el MCER (Consejo de Europa, 2001/2002; 2020/2021) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2007), inventario 7.

5 Sobre la situación del español en el ámbito universitario alemán véase: Loureda Lamas et al. 2020, pp. 136-137.

6 Para mayor detalle sobre la formación en ELE en la Universidad de Mannheim remítase a: https://www.phil.uni-mannheim.de/romanistik/abteilungen/spp/lehrangebot-aufbau-der-sprachpraktischen-ausbildung/aufbau-sprachpraxis-spanisch/

7 Véase el listado de carreras en: https://www.phil.uni-mannheim.de/romanistik/studium/studiengaenge/

La metodolgía de trabajo basada en los géneros textuales consiste esencialmente en la utilización de un ejemplar genérico, su deconstrucción, construcción conjunta e independiente (producción individual/grupal). Las actividades tienen lugar en un contexto híbrido, se valen de un entorno virtual que facilita la ejecución y documentación de las tareas grupales e interactivas llevadas a cabo durante la clase; así como aquellas realizadas a posteriori. Para la obtención de los créditos (3 ECTS) se require la aprobación de un examen final escrito presencial[8]; prerrequisito es la entrega de trabajos de escritura y orales (individuales y grupales). La evaluación entendida como comunicación, constituye el eje transversal —a lo largo del curso— e incluye, instancias de evaluación diagnóstica y formativa con sus correspondientes ciclos o cadenas de FFI (véase 2.2), así como sumativa.

Cabe señalar que la formación de futuros profesionales y en particular, de profesores de ELE tiene lugar en dicho ámbito. Por ello, estaríamos en condiciones de afirmar, que la propuesta didáctica, tendrá un impacto decisivo en la formación y *praxis* futura de los/las participantes. La experiencia de aprendizaje que estos harán resultará de particular relevancia. De allí la responsabilidad que implica la práctica docente en dichas instancias formativas.

3.2. El *feedback* formativo e interactivo (FFI) en la evaluación de la competencia discursiva productiva. Ciclos y estrategias

Tal como se ha señalado en los apartados precedentes, los objetivos generales del *feedback* implementado (*andamiaje*) consisten básicamente en: facilitar la representación de la tarea en ELE (características de la producción esperada); reducir discrepancias entre actuación y el logro de la meta de aprendizaje; proporcionar información sobre el progreso; destacar fortalezas y áreas de mejora; sugerir estrategias; familiarizar con los criterios de evaluación; fomentar la autonomía y la reflexión metalingüística, concienciación acerca de qué y cómo se ha producido un determinado texto. De este modo, a la realización de las tareas asignadas de expresión oral o escrita, le siguen los ciclos de *feedback*, los cuales están conformados por 4 instancias (véase figura 4): a.-realización de la tarea y (co/auto)evaluación[9]; b.-corrección de producciones por la docente según criterios, seguido de un *feedback* (no) selectivo, (in)directo (individual o colectivo), según el caso; c.-presentación del análisis de un ejemplo/modelo del grupo por la docente (*feedback* directo), el cual cumple ampliamente con el desempeño esperado; d.-análisis de extractos (*feedback* correctivo), comprende la selección de una serie de extractos de las producciones del grupo, los cuales presentan errores o inadecuaciones de diferente tipo e incluyéndo algún caso correcto a "descubrir". En forma individual o grupal, los/las estudiantes deberán identificar tales errores y justificar la corrección, para su discusión final en plenario.

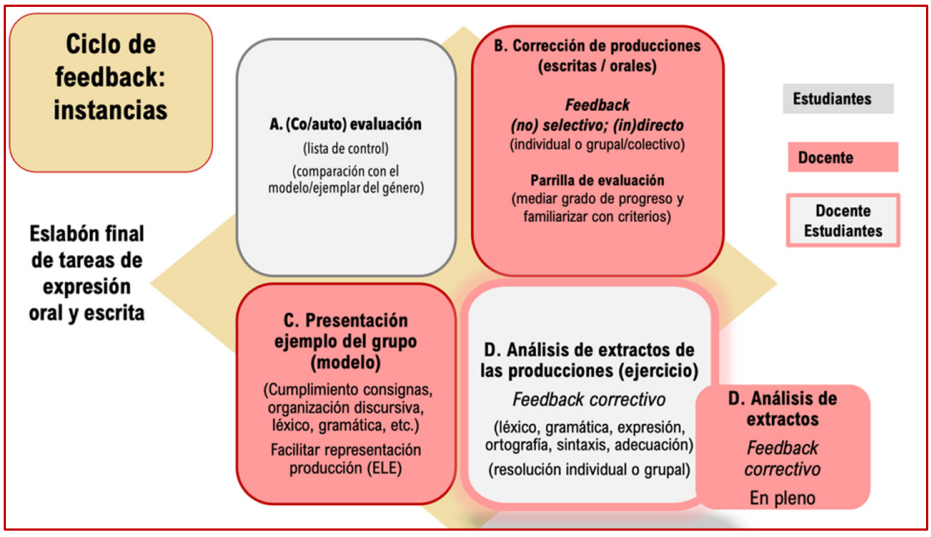

Figura 4. Ciclo de FFI

Para la ejemplificación del FFI, tomemos por caso una tarea final de expresión escrita (véase figura 5). La misma consiste en la redacción individual de un artículo argumentativo breve según el MCER (Consejo de Europa, 2020/2021, pp. 78-83), con una extensión de 250-300 palabras sobre un tema polémico de actualidad tratado previamente en una secuencia didáctica sobre la argumentación. Dicha tarea prepara para la evaluación final sumativa (examen final escrito), así como para el examen intermedio de carrera (*Sprachkompetenzprüfung*), facilita asimismo el proceso de textualización y la familiarización con criterios de evaluación expresión escrita (parrilla cualitativa). Las características de la evaluación y del ciclo de FFI son las siguientes:

8 En el caso de algunos estudiantes, p.ej. de *Bachelor of Education* (profesorado de ELE), el curso constituye la preparación para un examen intermedio obligatorio de carrera *Sprachkompetenzprüfung* [examen de certificación de competencia lingüística]) de 120´ de duración.

9 Por motivos de exposición no se incluye la descripción y caracterización de los instrumentos diseñados (rúbricas y listas de control) y utilizados en las distintas instancias.

- Autoevaluación de la expresión escrita (lista de control provista).
- *Feedback* formativo correctivo (individual): a partir de una rúbrica de evaluación analítica que atiende a diversos criterios, según el Anejo 4 del MCER (Cuadro de evaluación escrita) para el nivel B2 (Consejo de Europa, 2020/2021, p. 208).
- Indicación del nivel de logro (individual): categorías de desempeño estipuladas para la valoración de la actuación en la tarea.
- Presentación de un ejemplo del grupo (por la docente): análisis de un artículo argumentativo seleccionado.
- *Feedback* indirecto/directo, colectivo y oral: análisis de extractos de trabajos escritos con el señalamiento del error o inadecuación (p.ej. subrayado); en forma individual o grupal se debe definir/corregir el mismo, para su discusión y justificación en plenario (*feedback* directo/explícito, proporcionado por los/las participantes o por la docente).

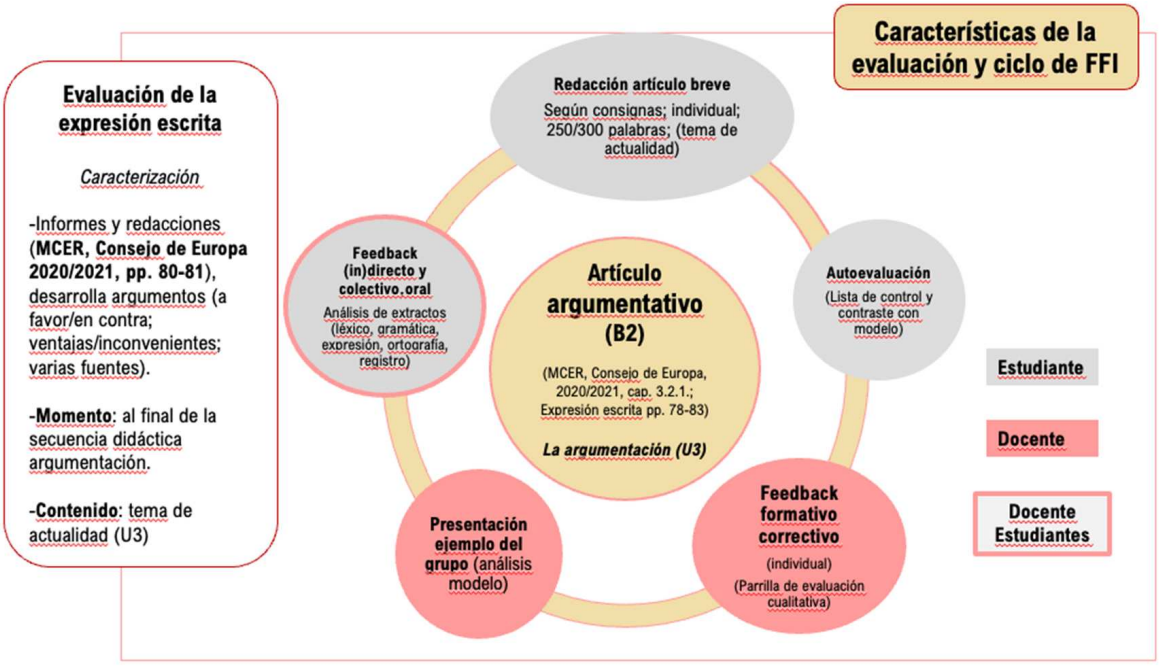

Figura 5. Tarea de expresión escrita y ciclo de *feedback*

Debe advertirse que las estrategias de *feedback* interactivo y graduado utilizadas —escala de regulación de mayor a menor grado de explicitud—, durante el plenario, están basadas en Bailini (2020a, p.124; 2020b, p.31) véase figura 6. Así, la corrección con una técnica de la parte superior de la escala (1), indicaría que se está trabajando en la ZDP, mientras que si se debe apelar a la parte más baja (8), el aprendiz no está en condiciones aún de corregir autónomamente su error.

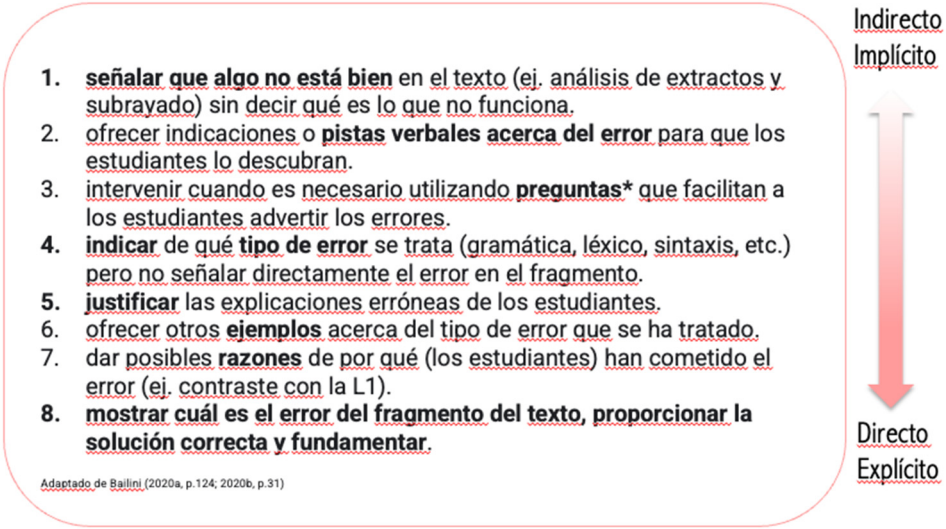

Figura 6. Estrategias de *feedback* (interactivo y graduado)

Durante el plenario, resulta relevante "mediar" ciertos aspectos actitudinales, que viabilizan la realización del *feedback,* entre ellos: hacer explícito el tratamiento constructivo del error; animar a los estudiantes a "atreverse a hacer errores"; fomentar las intervenciones de los más avanzados; propiciar la participación de quienes presentan bajo desempeño; mediar un sentimiento de competencia, "tú puedes", favoreciendo la autoestima.

Como ya se ha señalado, en esta experiencia didáctica se concibe al *feedback* como: formativo, sistemático, intencional, centrado en la ZDP del aprendiz, instancia de aprendizaje mediado, interactivo y dialógico. Para su implementación, es necesario la consideración del estilo de interacción del mediador —la docente— en clase de ELE. Así, siguiendo a Feuerstein (1991) las preguntas utilizadas por este persiguen diferentes fines: se orientan a indagar el proceso, intentan aumentar la precisión y exactitud para realizar la tarea, buscan reducir la impulsividad, revisar las estrategias utilizadas, identificar errores y sus causas, señalar logros, facilitar la reflexión metalingüística[10].

3.3. Valoración del *feedbak* por los/las estudiantes

A continuación, se hace una breve alusión a algunos resultados y comentarios obtenidos tras la aplicación de un cuestionario sobre el FFI a los/las participantes del curso destinado identificar la percepción y relevancia otorgada por el alumnado. El mismo de carácter anónimo fue administrado en línea (Google *forms*) al final del semestre. A modo de ilustración se presentan los resultados dos ítems seleccionados. En el primer caso (véase figura 7), se alude a la pregunta sobre las estrategias de FFI que resultaron más útiles o eficaces para el propio progreso en ELE. Nótese que las alternativas con mayor frecuencia de elección son aquellas en las que la docente es quien proporciona *feedback* directo y explícito, si bien este destaca por su carácter efímero (Bailini, 2020b, p. 32). Resulta llamativo la baja frecuencia de elección que presenta la autoevaluación de las producciones escritas.

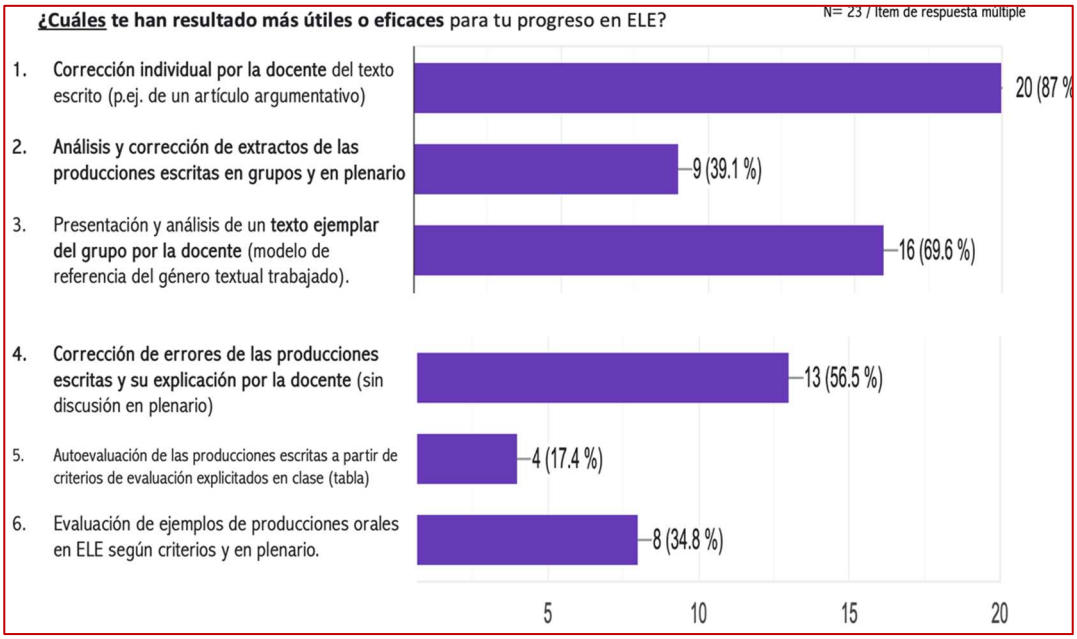

Figura 7. Utilidad o eficacia de las estrategias de *feedback* en ELE

En cuanto a la valoración de las estrategias de *feedback* utilizadas por la docente para la mejora de la competencia discursiva productiva en general (figura 8), las opciones con mayor frecuencia son las siguientes: ofrece otros ejemplos acerca del tipo de error que se ha tratado (f=16, 69%); muestra el error del fragmento, proporciona la solución correcta y fundamenta (f=12, 52,2%); da posibles razones de los errores (f=12, 52,2%); realiza un tratamiento constructivo del error (f=12, 52,2%); ofrece indicaciones o pistas acerca del error para que los estudiantes lo descubran (f=11, 47,8%); justifica las explicaciones erróneas de los estudiantes (f=11, 47,8%).

[10] Se dispone de un listado de preguntas típicas de mediación en ELE adaptadas de Feuerstein (1991).

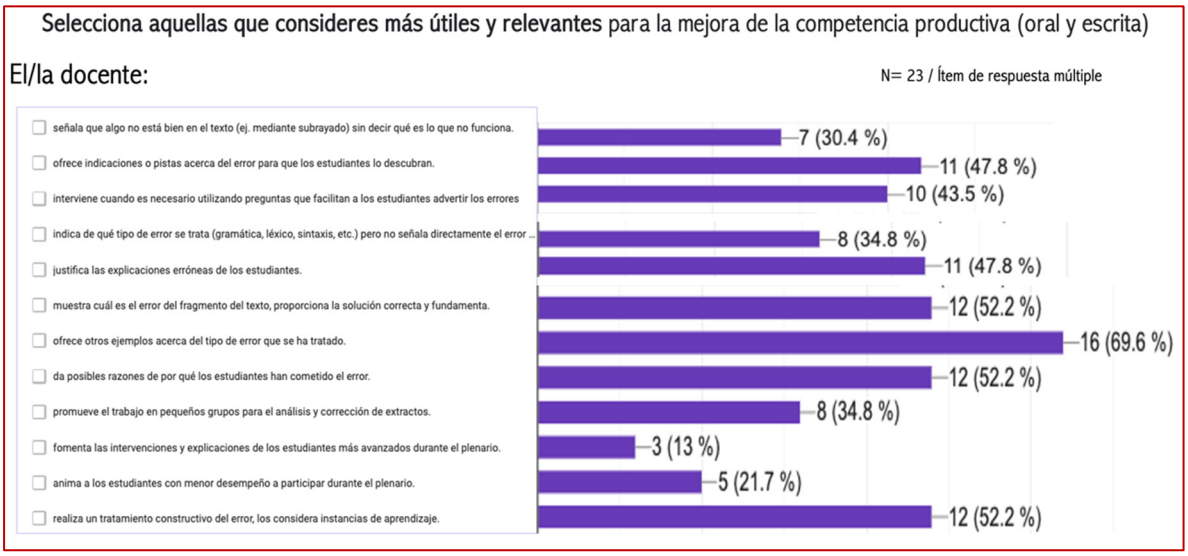

Figura 8. Valoración de estrategias de *feedback* utilizadas por la docente en general

Entre los comentarios[11] más relevantes sobre la propuesta didáctica, la dinámica y el *feedback* se destacan los siguientes: "Lo que más me ha gustado es que he aprendido muchísimo porque hemos tratado diferentes géneros y temas y hemos trabajado en diferentes formas"; "Los grupos pequeños, los materiales y los recursos, la estructura del curso"; "Trabajoar en grupos y discusión en plenario. Tratar temas actuales"; "Me ha gustado la estructura clara del curso, la preparación por la docente, el feedback intensivo que hemos recibido por parte de ella, las explicaciones detalladas acerca de nuestros errores, las hojas de ejercicios, los trabajos que teníamos que entregar han sido muy útiles para mejorar nuestro estilo escrito"; "Que poco a poco vi que, por fin, mi español mejoró"; "Participar en clase activamente, Dar muchos ejemplos y trabajar con modelos ejemplares, La organización y estructura!"; "Realmente, tenía un poco de miedo antes de cada clase. Siempre quería mejorar mi nivel pero me sentí que no era capaz de hacer eso. Me ayudó mucho cuando usted no solamente me dijo lo que tengo que cambiar/mejorar sino lo que hice bien"; "Siempre me ha gustado la atmósfera y un ambiente en el que podíamos hacer errores".

Como puede apreciarse, la propuesta didáctica, así como las estrategias de FFI utilizadas han sido positivamente valoradas por los participantes.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En términos generales, a partir de la experiencia didáctica realizada estamos en condiciones de concluir que el FFI *en el aula universitaria de ELE* constituye un medio para afrontar las restricciones del contexto, permite focalizar en el proceso, en el aprendizaje, limitando el rol preponderante de la evaluación sumativa. Representa el eje central de una evaluación entendida como comunicación, destinada a reducir las discrepancias entre el desempeño actual y el logro de la meta de aprendizaje. En tanto *herramienta didáctica*, facilita y promueve el andamiaje en la ZDP, focaliza en el potencial de aprendizaje permitiendo su despligue, se centra en los procesos cognitivos y metacognitivos implicados. Asigna un rol acotado a la corrección, permite llevar a la práctica un tratamiento constructivo del error; vehiculiza de este modo, el progreso y la evolución de la interlengua, así como la autonomía en tareas que ponen en juego la *competencia discursiva productiva*.

El FFI se vale de *técnicas, estrategias y procedimientos*, los cuales son implementados por un mediador o par aventajado. Dado su carácter dialógico, implica un proceso de comunicación bidireccional, permite el intercambio de roles y funciones de los actores, ya que ambas partes están involucradas activamente para para lograr un entendimiento más profundo y mejorar conjuntamente. Las técnicas y estrategias permiten su graduación y adaptación a diferentes tipos de tareas y situaciones; mientras que los criterios y estilo de interrogación del mediador, facilitan la intervención focalizada, centrada en el proceso.

En un futuro se estima necesario, profundizar en la eficacia y pertinencia de algunas estrategias de *feedback* implementadas para el fomento de la autonomía en la LE y, en términos generales, sistematizar y ajustar las cadenas de *feedback* para cada tarea (expresión oral o escrita).

[11] Se transcriben tal como han sido proporcionados por los destinatarios.

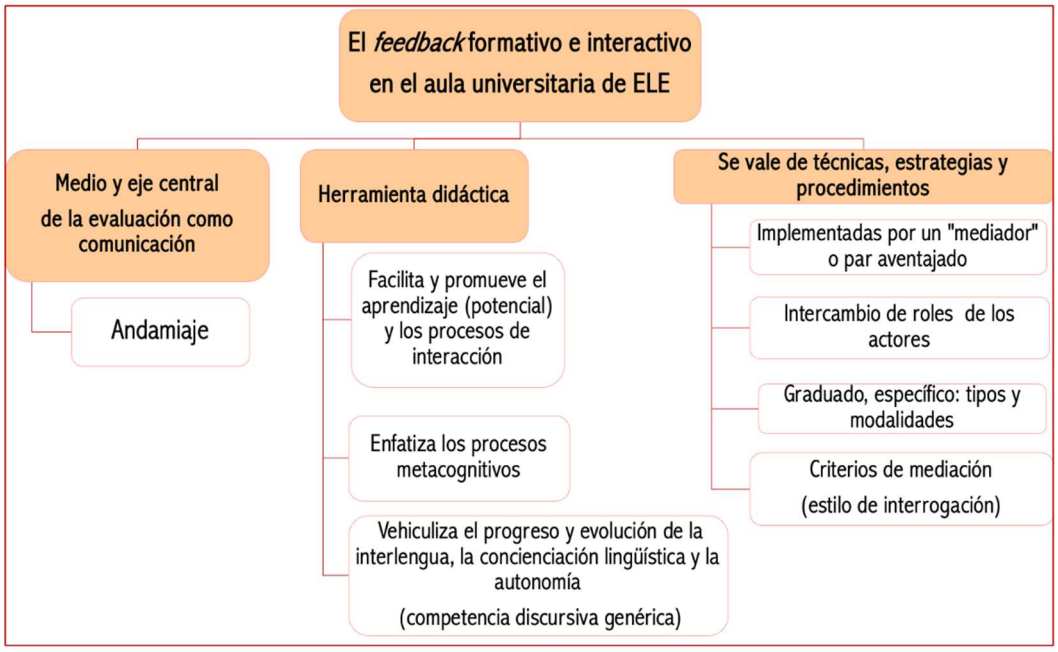

Figure 9. El FFI en el aula de ELE: síntesis

Concluimos con Bailini (2020b, p. 3) que: "Si el fomento de la autonomía en el alumno es uno de los principales objetivos en la enseñanza/aprendizaje de una LE, ¿por qué no convertir el *feedback* gradual en una actividad de formación hacia la autorregulación?", ya que esto permitirá a los destinatarios otorgarle significatividad al *feedback* implícito. No obstante, para alcanzar tales objetivos sería necesario que los docentes de ELE nos planteáramos previamente cuestiones cruciales, tales como:

- ¿Qué rol asignamos al *feedback* en nuestra praxis?
- ¿Cómo abordamos los errores y los logros?
- ¿Somos conscientes de la trascedencia de nuestro *feedback* en los/las estudiantes?
- Y en última instancia, ¿representan nuestras prácticas evaluativas verdaderas evaluaciones o son más bien devaluaciones? ¿Son constructivas o destructivas?

Estos cuestionamientos constituyen el trasfondo y la preocupación central del presente trabajo, la experiencia recogida alienta la idea de la incorpación sistemática del *feedback* formativo, interactivo y graduado en las aulas universitarias de ELE como instancia de andamiaje y facilitador de la autonomía en la LE, lo que impactará asimismo positivamente en los resultados de evaluación sumativa.

5. REFERENCIAS

Atienza, E. (2018). Evaluar como un acto de comunicación. En A. M. Cea, C. Pazos-Justo, H. Otero, J. Lloret, M. Moreda & P. Dono (Eds.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos* (pp. 95-111). Humus. https://hdl.handle.net/1822/63317

Atienza, E. (2020). Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera. *Enunciación*, *25*(1), 76–90. https://doi.org/10.14483/22486798.15397

Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* Nathan.

Antón, M. (2019). Evaluación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 109–123). Routledge.

Bailini, S. (2020a). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis Edizione.

Bailini, S. (2020b). El feedback como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis* 34(1), 25-39. https://orcid.org/0000-0002-4874-5752

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional settings*. Longman.

Cassany, D. (2019). La expresión escrita. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 168–182). Routledge.

Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis (*pp. 87–98). Iberoamericana/Vervuert

Ciapuscio, G. (2021a). Lingüística de texto y géneros textuales en América. En E. M. Eckkrammer (Ed.), *Manual del Español en América* (pp. 567-578). De Gruyter.

Ciapuscio, G. (2021b). Géneros textuales y tipos de discurso. En O. Loureda Lamas y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 541–558). De Gruyter.

Consejo de Europa (2001/2002). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

Consejo de Europa (2020/2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. http://www.coe.int/lang-cefr.

Dolz, J. y Gagnon, R. (2008/2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, *38*(2), 497–527. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 11, 77-98. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985

Eckkrammer, E. M. (2021). Textos y medios de comunicación. En O. Loureda Lamas y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 307–323). De Gruyter.

Eckkrammer, E. M. y Villar, C. M. (2020). Competencias metagenéricas en la enseñanza universitaria de E/LE: nociones básicas de la lingüística textual y primeros resultados empíricos. En A. Schrott y B. Tesch (Eds.), *Competencia textual y complejidad textual. Perspectivas transversales entre didáctica y lingüística* (pp. 179-204). Peter Lang.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, *63* (2), 97-107.

Fernández, S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51. DOI: 10.1080/23247797.2022.2055302

Feuerstein, R., Klein, P. y Tannenbaum, A (1991). *Mediated learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability.* University Park Press.

Fernández, S. y Estaire, S. (2017). Estrategias docentes en el aula de ELE. Y tú ¿cómo lo haces, cómo evalúas, cómo trabajas con tareas, cómo…? En M. C. Ainciburu y C. Fernández Silva (Eds.), *La adquisición de la Lengua Española: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello* (pp. 99 – 113). Autores de Argentina.

Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Niemeyer.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de referencia para el español*. A1-A2, B1-B2, C1-C2. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

López Ferrero, C. y Rose, D. (2022). Competencia discursiva, evaluación y aprendizaje de lenguas (Discourse Competence and Assessment in Language Learning). En C. López Ferrero, I. E. Carranza y T.A. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso/ The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp.510-524). Routledge, Taylor & Francis.

Loureda Lamas, Ó. (2009). *Introducción a la tipología textual*. (2da. ed.). Arco Libros.

Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffer, D. (2020). *Demolingüística: del español en Alemania*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm

Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.

Muñoz-Basols, J. y Gironzetti, E. (2019). Expresión oral (Speaking). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 168–182). Routledge.

Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Sánchez Abchi, V. (2015). El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, *25*, 113-127.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.

Villar, C. M. (2004). El potencial de aprendizaje: la mediación en la resolución de problemas. *Serie Pedagógica* 4-5, 359-374. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.405/pr.405.pdf

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Fink.

Wertsch, J. y Stone, A. (1992). The concept of internalization in Vygotsky's account of génesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100