# ¿CÓMO MOTIVAR/DESMOTIVAR AL ALUMNADO DE IDIOMAS A TRAVÉS DE LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA? ESTRATEGIAS PARA EL PROFESORADO DE ELE

**Adrián Carreras Rabasco**
Universidad de Jordania

**Alberto Rodríguez-Lifante**
Universidad de Alicante

## RESUMEN

En este artículo tratamos de explorar algunos usos de la retroalimentación en la expresión escrita con el objetivo de potenciar la participación del docente como motor del aprendizaje en la corrección de los textos que produce el alumnado. Para ello, presentamos diferentes textos que los asistentes podrán corregir y evaluar. Estos permitirán explicar algunos de los tipos de retroalimentación escrita y, también, su relación con la dimensión afectiva. A continuación, analizaremos diferentes ventajas e inconvenientes del empleo de diferentes métodos de retroalimentación y trataremos de concienciar de la importancia de la participación activa del profesor no solo como corrector y evaluador, sino como agente motivador.

## PALABRAS CLAVE

Expresión escrita, retroalimentación, motivación, autoconcepto, dimensión afectiva, Español como Lengua Extranjera (ELE).

## ABSTRACT

In this article, we examine some applications about feedback in written expression in order to promote the role of teachers as the driving force of learning process. For that, we provide examples of students' written production to be corrected by the attendees. These models allow the explanation of different types of written feedback and, also, its relation to affective dimension. Then, we examine the pros and cons of several correction and feedback techniques in favor of encouraging teachers to develop their function as motivators.

## KEY WORDS

Written expression, feedback, motivation, self-concept, affective dimension, Spanish as a Foreign Language (SFL).

**OBJETIVOS DEL TALLER**

- Exploración de diferentes tipos de retroalimentación escrita en el aula de ELE.
- Familiarización del profesorado de ELE con la diversidad de tipos de retroalimentación.
- Análisis de la relevancia de la retroalimentación escrita en el aprendizaje afectivo.

## 1. Introducción

A lo largo de nuestra experiencia como docentes y aprendientes de idiomas, resulta llamativo el recurrente desequilibrio entre el uso de la lengua escrita y el de la lengua oral. Desde la puesta en práctica de los últimos métodos y enfoques centrados en la comunicación oral, cada vez se reduce más el tiempo en nuestras aulas dedicado al ejercicio de la expresión escrita, lo que impide a su vez la creación de un espacio que ofrezca una adecuada retroalimentación de esta al alumnado. De hecho, esta tendencia se halla en la línea del resto de actividades de nuestra vida diaria. Lo resume con las siguientes palabras Cabezuelo (2005: 9):

> El ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%. Por consiguiente, no se trata sólo de que la comunicación sea algo fundamental en la persona, sino que ocupa la mayor parte de nuestro tiempo, dedicando además el 75% del mismo a las destrezas orales. Así pues, podemos afirmar que la importancia de la comunicación mediante el código oral radica tanto en su propia naturaleza como en el volumen de uso que hacemos del mismo a lo largo de nuestra vida (Cabezuelo, 2005: 9).

Asimismo, estamos más acostumbrados a preguntar por el nivel de competencia oral de una lengua (*¿hablas español?*) que a hacerlo por la escrita (*¿escribes español?*). De ahí que no sea de extrañar que la destreza escrita no reciba el valor suficiente en el aula de lenguas extranjeras, convirtiéndose incluso en la "oveja negra" de las actividades de idiomas. Prueba de ello es el hecho de que se le dedique poco tiempo (a veces los últimos minutos de clase, para "rellenar" el tiempo que queda) o, incluso, ninguno (convirtiéndose en los "deberes" para casa).

En este sentido, a través del presente artículo, como se deriva del taller impartido, presentamos diversas reflexiones con el objetivo de potenciar el uso de la expresión escrita, por una parte, como un recurso didáctico que permita a nuestros estudiantes la reflexión sobre sus propios errores, y por otra parte, estimular la relación entre los agentes que intervienen en el aula de manera que se desarrolle el componente afectivo. Para ello, en las líneas que siguen analizamos diversos estilos de retroalimentación de la expresión escrita destacando sus ventajas e inconvenientes en el aula de ELE.

**2. La retroalimentación escrita en el aula de ELE: ¿Corrección o evaluación?**

Señala Brown (1994: 219) que "una de las claves para un aprendizaje exitoso reside en el *feedback* que el aprendiente recibe de los demás". Por ello, no debemos olvidarnos de una de las máximas más recordadas en el ámbito de la afectividad (Stevick, 1980: 4), que dicta que "el éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro del aula y entre las personas que interactúan en ella". Es decir, el éxito depende menos de las "cosas" y más de las "personas". Estas ideas señalan la estrecha relación entre retroalimentación (escrita/oral) y afectividad y algunos factores como la motivación, las actitudes, la ansiedad, la autoestima o la autoimagen, entre otros.

Ahora bien, cabe distinguir adecuadamente dos conceptos muy usados, en ocasiones de manera indiscriminada, al relacionarlos con el tema que abordamos. Estos son la corrección y la evaluación. Por ello, vamos a comentar a continuación qué aspectos tienen en común y cuáles los diferencian.

Por un lado, de acuerdo con las varias acepciones que recoge el *Diccionario de la lengua española* (*DRAE*), el vocablo *corrección* consistiría en (1) enmendar lo errado; (2) advertir, amonestar, reprender; (3) Dicho de un profesor: Señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación.

Sin embargo, estas definiciones pueden resultar insuficientes a la hora de referirnos al contexto del aula. Por ejemplo, Silva Cruz (2013) afirma que "corregir es una actividad que tiene como propósito mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores. El proceso no debe ser uno para juzgar o valorar los conocimientos del alumno".

Siguiendo la misma idea de Silva, en el *Diccionario de términos clave de ELE*, encontramos también una referencia a la necesidad de poner en práctica recursos con los que generar aprendizaje a través de la corrección:

> Por corrección de errores se entiende la labor de rectificar las equivocaciones —desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc.— que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una LE. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. Un procedimiento usual de corrección comienza por comparar la versión incorrecta con la correcta, y a continuación aplicar alguna técnica correctiva, realizando actividades *ad hoc* (Martín Peris, 2008).

Por otro lado, el término *evaluación* está registrado en el *DRAE* con las siguientes

acepciones: (1) Acción y efecto de evaluar; (2) Examen escolar. En ambos casos, el sentido es bastante reducido si tenemos en cuenta la complejidad que implica la evaluación.

Además de estas, otros autores poseen una visión más amplia del proceso de evaluación. Por su parte, Vázquez (2007: 114) completa las definiciones anteriores al afirmar que "no hay evaluación sin corrección pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global". Es decir, la evaluación se entiende como una acción complementaria de la corrección, la cual tendría una doble dimensión: una puntual, que se aplicaría en un momento determinado, en una actividad dada durante el proceso de aprendizaje; y otra global, que estaría destinada a abarcar el aprendizaje en conjunto.

Asimismo, Fernández (1988: 28) señala acertadamente que "la evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Con ello advierte de que la evaluación debe estar orientada a ser un instrumento de mejora para el estudiante, no un recurso del cual se sirve el profesor para mantener una posición de dominio en la clase.

Dadas las siguientes posibilidades, nos preguntamos de qué manera podemos utilizar la producción escrita de nuestro alumnado para convertirlas en un *input* que les conduzca a reflexionar sobre sus propios errores de manera efectiva. De este modo, se puede realizar una mejor explotación de la producción de nuestros estudiantes con la intención de puedan obtener beneficios para el desarrollo de la destreza de la expresión escrita.

## 3. Modelos de retroalimentación escrita

Como docentes al frente de un grupo heterogéneo hemos de adaptar la metodología a los diferentes estilos de aprendizaje y rasgos individuales de nuestro alumnado. Podemos afirmar que las diferentes prácticas empleadas en la retroalimentación parten de estas cuatro cuestiones: cómo, cuándo, dónde, por qué. No obstante, pueden destacarse otros muchos aspectos que deben ser considerados. Nos referimos a algunos de ellos a continuación:

**1)** La visión del error y el modo de tratarlo variará en función del enfoque metodológico de la enseñanza. Recordemos que una metodología tradicional centrada en la instrucción de la gramática y el vocabulario habrá de tratar unos errores que pueden diferir de aquellos que preocupan al enfoque comunicativo.

**2)** El objetivo curricular incide en el hecho de que el profesor se preocupe por corregir unos errores y obvie otros. Por ejemplo, dentro de un nivel A2, el profesor se habrá de concentrar en los errores de uso de los pasados y dejar de lado los errores en el uso del subjuntivo.

**3)** El contexto de enseñanza en que se desarrolla el aprendizaje varía según el individuo. Como profesores, es importante atender a la variedad de estilos de aprendizaje que incurren en nuestras aulas. En consecuencia, la manera de tratar el error habrá de adaptarse a aquella que se acomode mejor a la diversidad del alumnado y su éxito de aprendizaje.

**4)** El modo en que hacemos llegar la retroalimentación, sea de la expresión oral o de la escrita, habrá de emplear una metodología diferente según los objetivos fijados en cada una.

**5)** A la hora de corregir las producciones de nuestros alumnos, los docentes debemos centrarnos en aspectos concretos de manera que nuestra retroalimentación les llegue con la máxima claridad. De acuerdo con esto, en unas ocasiones habremos de hacer hincapié en la corrección formal y en otras en la fluidez, es decir, en qué es capaz de expresar con eficacia de acuerdo con el tiempo del que disponga. La retroalimentación que hagamos de un tipo de pruebas u otro habrá de adoptar una metodología adecuada a cada caso.

**6)** Son varios los aspectos relacionados con el nivel de seguridad y de competencia del docente que influyen en la manera en que éste afronta la labor de corrección y evaluación de sus estudiantes. La competencia lingüística tanto de los profesores nativos como de los no nativos puede variar según su formación, y ello, en consecuencia, se verá reflejado en la retroalimentación que podrán recibir sus estudiantes.

Asimismo, hemos de considerar a Ellis (2005: 23), quien sostiene que:

> Entre los docentes fluctúa considerablemente la frecuencia de la corrección y se destaca una amplia inconsistencia. Corrigen a unos estudiantes y a otros no, atacan algunos tipos de errores y otros los olvidan.

Esta consideración apoya la idea de que a veces el profesorado falla al utilizar el tipo de retroalimentación adecuada, ya que, como hemos señalado arriba, las necesidades de los alumnos difieren de un individuo a otro.

En esta misma línea, siguiendo a Silva Cruz (2013), pueden identificarse fundamentalmente dos tipos de retroalimentación escrita:

a. **Directa:** Más relacionada con la corrección que con la retroalimentación. Es el estilo más empleado por la metodología tradicional. El alumnado recibe el documento que ha producido con los errores marcados y la respuesta correcta indicada y, en ocasiones, explicada por el profesorado sin que sea necesaria una reflexión sobre el error.

b. **Indirecta:** Con la intención de que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, el docente evidencia los errores que el discente ha cometido sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas. De este modo, se ofrece la posibilidad del desarrollo de la autocorrección y, con esta, de la autonomía del aprendizaje.

La corrección indirecta transforma la producción de los alumnos en un nuevo *input* con el que trabajar en clase temas muy diversos relacionados con la escritura. El profesor puede transformarlo de la manera que considere más adecuada para obtener el mejor resultado. A continuación, nos detenemos en presentar algunas propuestas de corrección indirecta que poseen utilidad en el aula de ELE[1].

- **Propuesta 1** (Véase anexo 1): Santos Gargallo (1990: 173) propone la elaboración de una lista de frases incorrectas extraída de los trabajos escritos de los alumnos. Mediante la revisión de aquellos errores comunes recogidos de manera anónima en el documento, el docente invita a la reflexión gramatical y pragmática para actuar directamente sobre ellos. La corrección de los escritos se lleva a cabo señalando la causa del error para que el propio alumno se autocorrija con la ayuda de diccionarios u otros recursos didácticos a su disposición.

Además de conocer los objetivos y contenidos lingüísticos que conviene trabajar según el nivel de la clase, el profesorado ha de tener en cuenta qué errores se cometen con mayor frecuencia y cuáles han sido heredados de otros niveles. Todo ello los ayudará a sistematizar las reglas que todavía no han interiorizado.

1 Dichas propuestas consisten en una muestra de las posibilidades que nos ofrece la retroalimentación indirecta. Por ello, no debe entenderse como una lista cerrada, sino más bien como un punto de partida que ha de ser adaptado a las particularidades de cada grupo de aprendientes.

- **Propuesta 2** (Véase anexo 2): El profesor, ya por cuenta propia ya junto al conjunto del profesorado de su centro, elabora previamente un sistema de signos o marcas que actúen como pistas para que los alumnos puedan descifrar el tipo de error que han cometido. Silva Cruz (2013) pone en práctica esta propuesta con un grupo de estudiantes norteamericanos para concluir que este tratamiento del error permite a los alumnos "reconocer los errores y autocorregirse, ya que les proporcionan pistas facilitadoras".

También es necesario tener en cuenta algunos inconvenientes que se nos pueden presentar al aplicar este sistema de códigos en clase. Por ejemplo, ¿qué ocurre si el profesorado cambia el código de un curso para otro? El aprendizaje del código requiere un esfuerzo adicional por parte del alumnado, por lo que, en el caso de que no haya continuidad al cambiar el profesor o el nivel, se convertirá en una inversión de tiempo y trabajo que no aportará ventajas a largo plazo.

- **Propuesta 3** (Véase anexo 3): Cassany (2004: 16) propone entregar al alumnado un baremo de evaluación y así hacerlo partícipe del proceso de corrección y evaluación en cada tarea. Su modelo consiste en una rúbrica clasificada según distintos descriptores a los que se atribuye una puntuación determinada que reunida suma el total de la prueba. Ahora bien, dado que la complejidad de los términos empleados podría provocar un efecto disuasivo en el alumnado, sobre todo en aquel de nivel inicial al que la comprensión de los mismos resultaría muy difícil, proponemos que la rúbrica así como la información expuesta en los descriptores sea adaptada e incluso simplificada de acuerdo con el nivel de la clase en la que la ponemos en práctica. De este modo, en lugar de hablar de "la adecuación", podemos hacer hincapié en "la presentación"; en lugar de "la variación", "el vocabulario"; etc.

Junto a todas estas propuestas se nos plantean algunas dudas, ¿cuál ha de ser el mejor momento para poner en práctica los mecanismos de retroalimentación? ¿Cuándo vamos a conseguir una retroalimentación más efectiva? Ciertamente, cuanto mayor tiempo dejemos pasar entre la realización del ejercicio y la retroalimentación, más difícil será conseguir que su puesta en práctica sea eficiente. Es más, la retroalimentación a tiempo facilita el aprendizaje, es decir, que necesitamos agilizar el proceso de retroalimentación de manera que llegue a los alumnos lo antes posible, debido a que como expone Ilgen *et*

*al.* (1979: 354) al formular su ley del valor decreciente de la retroalimentación: "The longer the delay in the receipt of feedback, the less the effect of feedback on performance". La retroalimentación llevada a cabo en el momento más cercano posible al proceso de producción, resulta más efectiva que aquella que se realiza después de varias semanas. De modo que la inmediatez es otro factor determinante en el éxito de la retroalimentación, para lo cual la rúbrica es la mejor herramienta (Stevens y Levi, 2005).

A continuación, nos detenemos en el papel de los factores afectivos y su relación con la retroalimentación indirecta.

## 4. La retroalimentación afectiva: la motivación y el autoconcepto.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*:

> La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua" (...) (Este factor) consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes (Martín Peris, 2008).

Estas categorías corresponden fundamentalmente a cuatro (*motivación intrínseca, extrínseca, integrativa* e *instrumental*). En estas líneas no nos ocupamos de cada uno de ellos y las implicaciones que poseen[2], sino de la conexión global que existe entre la retroalimentación escrita y la motivación del alumnado. Estrechamente unido a este factor personal no podemos olvidarnos del autoconcepto, al que gran parte de los estudios más recientes sobre enseñanza de lenguas está prestando atención (Taylor, 2013; Csizér y Magid, 2014; Mercer y Williams, 2014). Éste "consiste en la visión que todo individuo y, por extensión, el aprendiente de una segunda lengua (SL) o lengua extranjera (LE), tiene de sí mismo" (Martín Peris, 2008). Esa configuración que desarrolla cada persona tiene lugar a partir de componentes emocionales, cognitivos y sociales. Por ello, al igual que la motivación, el autoconcepto interacciona tanto con el contexto social dentro del aula como fuera.

Ahora bien, no parece casual que sea este el momento en el que los factores individuales estén recibiendo la atención de los estudiosos de segundas lenguas (ASL). Por un lado, el componente afectivo en la enseñanza de idiomas cuenta con varias obras de obligada

2 Remitimos al lector interesado en profundizar en estos aspectos a la rigurosa y sucinta recopilación de Lorenzo (2004 y 2006).

consulta (Arnold, 1999; Gabrys-Barker y Bielska, 2013)[3], si bien la mayoría de las publicaciones se centran en el inglés como LE y, por otro, nos hallamos en una encrucijada donde las sinergias científicas poseen cada vez un mayor valor. El análisis y estudio de estos factores personales no podrían entenderse sin las aportaciones procedentes de la psicología, la biología, la neurología o la física. La proliferación de nuevas líneas de investigación está ofreciendo marcos teóricos distintos a los existentes, que, a su vez, están propiciando vías inexplorables en la investigación de ASL. Pensemos, por ejemplo, en la neurociencia y su aplicación al ámbito de la psicología, la educación y la enseñanza/aprendizaje de idiomas o en las técnicas (la programación neurolingüística, *mindfulness* o el coaching, por citar algunos) procedentes de otras disciplinas (Rodríguez Lifante, 2014: 101-103).

Jane Arnold, conocida por sus aportaciones sobre la dimensión afectiva, propone la importancia de una enseñanza afectiva para lograr un aprendizaje efectivo (Arnold y Fonseca, 2004: 45). Esta máxima resume gran parte de los resultados de trabajos sobre este tema desde la década de los cincuenta. Si bien el aprendizaje está relacionado con factores cognitivos del estudiante, no pueden obviarse otros como los emocionales y sociales, ya que de estos últimos dependerá la regulación de los cambios a los que cualquier persona a lo largo de su vida y aprendizaje se enfrentará. En este sentido, el aprendizaje de una lengua es un proceso largo y complejo que requiere gran constancia, lo que implica la inversión de mucho tiempo durante un período, a veces, indeterminado. De ahí que debamos replantearnos un hecho probablemente obvio, pero que en ocasiones no tenemos en cuenta: nuestro alumnado -pero también el propio profesorado- puede llegar a experimentar cambios de motivación a lo largo de este proceso.

Unida a la máxima que mencionamos, se halla también la idea de la variedad como ingrediente básico de la motivación (o desmotivación) del alumnado de idiomas. La diversidad y complejidad de todos los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje se convierten en la clave que nos puede hacer entender mejor estos mecanismos. Ahora bien, ¿cómo se materializa este principio en el contexto del aula y

3 Estas publicaciones son las más relevantes sobre el componente afectivo propiamente dicho, si bien, desde el ámbito de la ASL, en torno a las diferencias individuales en general y sobre determinadas variables afectivas hay numerosas publicaciones, entre las que pueden resaltarse algunas (Skehan, 1989; Robinson, 2002; Ellis, 2004; Dörnyei, 2009 y 2010; Pawlak, 2012)

de qué modo está conectado con la retroalimentación escrita del profesorado y el aprendizaje efectivo? La primera parte de esta cuestión pone de manifiesto el cambio de las creencias del profesorado de lenguas extranjeras, es decir, apela a la constante actualización y creatividad de los docentes para atender a los cambios que curso tras curso introduce el alumnado. Del mismo modo que se producen avances científicos y tecnológicos, también los hay de índole metodológica y psicológica. Estos últimos deben ocupar la atención de nuestro profesorado, ya que, probablemente, la velocidad con la que asimila nuestro alumnado, especialmente el joven y adolescente, los nuevos "inventos" tecnológicos (aplicaciones o plataformas) supera con diferencia a la que podemos invertir en conocerlos todos ellos. Entonces, ¿por qué no aprovechamos esos conocimientos para integrarlos en el aula de idiomas? ¿por qué no conectamos con nuestro alumnado y lo hacemos partícipe de su propio aprendizaje? Estas dos preguntas señalan directamente la importancia de la retroalimentación tanto oral como escrita como parte de esa conexión entre profesorado y alumnado. En este sentido, la retroalimentación escrita puede actuar de regulador afectivo del aprendizaje del estudiante, reduciendo su nivel de ansiedad (los errores y correcciones los conoce el propio estudiante o los puede compartir de manera anónima con el resto de compañeros), incidiendo en su memoria a largo plazo a través de la reconfiguración de las estructuras cerebrales, ya que "el cambio o la estabilidad de esas estructuras depende de la retroalimentación recibida" (Stevick, 1999: 70), creando un clima de aprendizaje cooperativo (el alumnado está aprendiendo un idioma, pero el profesorado también forma parte de ese aprendizaje a través de las propias cuestiones que plantean los estudiantes y de sus aportaciones sobre sus conocimientos "tecnológicos" del mundo), aumentando su autoestima (los aprendices son conscientes de que el error forma parte del aprendizaje y esto se refleja en las anotaciones o comentarios que el profesorado aporta a las producciones escritas del alumnado) y su percepción de competencia (el propio estudiante observa su evolución y desarrollo mediante una retroalimentación escrita dosificada, acorde con otros factores personales). Todos estos aspectos modelan la autoimagen del aprendiz, que es lo que, en definitiva, ayuda a fortalecer su autoconcepto actuando de catalizador del aprendizaje.

Por esta razón, en la medida en que empleemos una mayor variedad de tipos de retroalimentación escrita, combinada con diversas metodologías, materiales y actividades, y, sobre todo, con una capacidad de adaptación a todos los cambios que,

con seguridad, tendrán lugar en el contexto del aula, aumentarán las actitudes positivas y la motivación no solo hacia la lengua meta, sino también hacia la asignatura (y clase) de ese idioma. Al respecto, es interesante proponer modelos como el de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), cuya aplicación en el aula de idiomas ha resultado ser efectiva en el desarrollo de creencias positivas a pesar de no poseer una elevada competencia lingüística (Puchta, 1999: 274)[4]. El aprendizaje de una lengua implica un proceso en el que se van adquiriendo diferentes estadios y en el que los rasgos individuales del alumnado también variarán en función de otros factores internos y externos.

El carácter complejo del proceso de aprendizaje puede dar lugar a que optemos por una metodología concreta o una actividad en un grupo un día determinado y funcione, pero, azarosamente, el mismo día podamos intentarlo con otro grupo y suceda todo lo contrario. El carácter impredecible de estos fenómenos nos obliga necesariamente a reflexionar acerca de la siguiente pregunta: *¿Existe un método infalible para nuestro alumnado?* que manifiesta si realmente existe una única manera de que nuestro alumnado obtenga resultados de manera exitosa. La respuesta, implícita en la arriesgada cuestión que planteamos, es obvia. Es difícil aventurarnos a dar una solución a un hecho que depende de múltiples factores tan cambiantes a lo largo del tiempo y en función de cada individuo. *En la variedad está el gusto* de nuestro alumnado y, probablemente, también su motivación e intereses. Si lo llevamos a cabo en nuestra práctica docente, lograremos generar el clima propicio para la emergencia de elementos que nos ayuden a explorar los complejos procesos del aprendizaje.

## 5. Reflexión final

En nuestro taller hemos tratado de analizar muy brevemente algunos de los recursos que el profesorado tiene a su disposición para impulsar la motivación y la autoimagen del alumnado a través de las muy variadas posibilidades que ofrece la retroalimentación de la expresión escrita. Hemos partido de la situación en que encontramos la ejercitación de la expresión escrita en el aula de ELE para centrar a continuación nuestro interés en

4 Algunas propuestas didácticas interesantes para el aula de ELE de este modelo están recogidas en Puchta et al. 2012. Para una aproximación teórica y práctica al tema remitimos a la lectura del artículo sobre la programación neurolingüística y las inteligencias múltiples en el aula de ELE (Rodríguez Lifante y Matsaridou, 2013).

el tratamiento que recibe la producción de nuestro alumnado desde el punto de vista de la evaluación y la corrección. Tras el debate sobre la acepción más adecuada para el contexto de segundas lenguas, hemos analizado diferentes tipos de corrección. Asimismo, hemos señalado algunas de las ventajas e inconvenientes de tres propuestas de corrección indirecta a la hora de ponerlas en práctica en el aula y en el cuarto apartado hemos reflexionado sobre las implicaciones de la retroalimentación en la motivación y el autoconcepto.

A modo de balance, hemos considerado oportuno añadir una serie de consejos prácticos inspirados en Cassany (2006: 15) que conviene que el profesor tenga en cuenta durante el proceso de corrección de la expresión escrita para que pueda resultar de mayor utilidad.

- Corrige solo lo que el alumno pueda aprender.
- No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
- Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc.
- No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos.
- Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales. Por ejemplo: *reescribe el texto, fíjate en este punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, añade más puntos o comas al 2º párrafo...*
- Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones.
- Corrige oralmente sus trabajos escritos. Es más económico, práctico y seguro.
- Enseña a los alumnos a autocorregirse (por ejemplo, a través de una rúbrica).
- No tengas prisa por corregirlo todo.
- Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas y adáptalas a las características de cada alumno.

Este decálogo no debe entenderse, sin embargo, como una lista cerrada sino más bien como diferentes aspectos que nos puedan guiar hacia una resolución efectiva de aquellos criterios que pueden contribuir a la mejora de nuestro trabajo como docentes efectivos y también afectivos.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Arnold, J. y Fonseca, C. (2004). "Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua". En Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F. (2004), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Sevilla: Edinumen, pp. 45-60. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm [15/07/2015].

Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge-Madrid: Cambridge University Press, 2000.

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Cabezuelo Martín, M. (2005). *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del* español. En *Biblioteca virtual redELE*, 5 (primer semestre 2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CABEZUELO-M.html [15/07/2015].

Cassany, D. (2006). "Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE". Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/PadagInstitut.pdf [23/07/2015].

Csizér, K. y Magid, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2009). *Psychology of the second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2010). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Edurne, S. (2008). *Corrective feedback in the language classroom*. Disponible en: http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language_classroom [23/07/2015].

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda: Auckland Uniservices Limited. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029 [15/03/2015].

_____ (2004). "Individual differences in second language learning". En Elder, C. y Davies, A. (eds.), *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 525-551.

Fernández, M. S. (1988). "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa". En *Actas I* ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf [23/07/2015]

Gabrys-Barker, D. y Bielska, J. (eds.) (2013). *The affective dimensión in second language acquisition*. Bristol, Multilingual Matters.

García Parejo, I. (1994). "La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas". En *Actas V ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf [23/07/2015].

García Pujals, A. (2007). "Estudio de percepción de universitarios alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión". En *MarcoELE, 17*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/17/garcia-pujals_retroalimentacion.pdf [23/07/2015].

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of multiple Intelligences*. Basic Books: Nueva York.

Ilgen, D., R., Fisher, D. F. y Taylor M. S. (1979). "Consequences of individual feedback on behavior in organizations". En *Journal of Applied Psychology, 64*, pp. 349-371.

Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como SL /LE*. Madrid: SGEL, pp. 305-328.

Lorenzo Bergillos, F. J. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Martín Peris, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE [en línea]*, Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes, . Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [23/07/2015].

Méndez, N. J. (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. En *Biblioteca virtual redELE*, 11 (primer semestre 2010). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_17Mendez.pdf?documentId=0901e72b80e1951b [23/07/2015].

Mercer, S. y Williams, M. (2014). *Multiples perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Pawlak, M. (ed.) (2012): *Individual differences in language learning and teaching.* Berlin: Springer.

Puchta, H. (1999). "Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas". En Arnold, Jane (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge-Madrid: Cambridge University Press pp. 263-275.

Puchta, H., Rinvolucri, M. y Fonseca Mora, F. C. (2012). Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera. SGEL, Madrid.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Madrid: Espasa.

Robinson, P. (ed.) (2002). *Individual differences in second language acquisition.* Philadelfia/Amsterdam: John Benjamins.

Rodríguez Lifante, A. y Matsaridou, D. (2013). "Todos a una como en Fuenteovejuna. La programación neurolingüística y la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de ELE". En P. J. Molina Muñoz (ed.), *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre* (pp. 103-114). Nicosia: Centro de Lengua - Universidad de Chipre.

Rodríguez Lifante, A. (2014). "Nuevos enfoques teóricos en lingüística aplicada: el estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE", *MarcoELE,* 18, 100-112.

Santos Gargallo, I. (1990). "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica". En *Actas II ASELE.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf [23/07/2015].

Silva Cruz, M. (2013). "La retroalimentación en la corrección". *Revista de Lingüística Nebrija*. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-retroalimentacion-en-la-correccion-de-la-escritura [23/07/2015].

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning,* London: Edward Arnold.

Stevens, D. D. y Levi, A.J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA.: Stylus Publishing.

Stevick, E. W. (1999). "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química". En Arnold, J. (ed.), pp. 63-76.

Tatawy El, M. (2002). "Corrective Feedback in Second Language Acquisition". En *Columbia*

*University Working papers in TESOL & Applied Linguistics*, vol 2. No 2, pp. 1-19.

Taylor, F. (2013). *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Vázquez, G. (2007). "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía". En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 1-10.*

**ANEXO 1**[5]

## PROPUESTA 1: SELECCIÓN DE ERRORES

**Señala dónde está el error en las siguientes frases y palabras y escríbelas otra vez correctamente.**

1. tengo quatorce anos

.....

2. mi llamo ---- y soy Jordanio

.....

3. yo mi gusta el cine y salir con mis amigos

.....

4. mi profesores se llama Carlos y Ana.

.....

5. mi madre es trabaja ama de casa.

.....

5 Actividad pilotada para alumnado arabófono de español en la Universidad de Jordania.

**ANEXO 2**[6]

## PROPUESTA 2: LISTA DE SIGNOS

| ERRORES GRAMATICALES |
|---|
| CON – Concordancia |
| ART – Artículo |
| G- Género |
| INF – Infinitivo |
| P/P – Confusión por/para |
| ETV – Error tiempo verbal |
| VI – El verbo está conjugado incorrectamente |
| OIP – Orden incorrecto de palabras |
| I/S – Confusión entre el uso del indicativo y subjuntivo |

| ERRORES GRÁFICOS |
|---|
| TIL – Tilde |
| EO – Error de ortografía |

| ERRORES LÉXICOS |
|---|
| S/E – Confusión entre el uso de ser y estar |
| UIV – Uso incorrecto del vocabulario |
| X- Omisión de palabras |
| (…) - Reescribir, no se entiende |

6 Adaptado de Silva Cruz (2013).

¿CÓMO MOTIVAR/DESMOTIVAR AL ALUMNADO DE IDIOMAS A TRAVÉS DE LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA? ESTRATEGIAS PARA EL PROFESORADO DE ELE

# ANEXO 3[7]

| PROPIEDAD | PUNTUACIÓN |
|---|---|
| **Adecuación** | |
| • *Presentación* limpia: ¿Hay márgenes y líneas rectos, caligrafía inteligible, párrafos separados, título, apartados, etc.? ¿El título es congruente con el escrito? | 1 punto |
| • *Registro* apropiado: ¿No hay expresiones vulgares ni demasiado técnicas o complejas para el tema? ¿Tratamiento apropiado de *tú* o *usted*? | 2 puntos |
| • *Propósito* comprensible: ¿Están claro el objetivo y las ideas e informaciones principales? ¿Se ha conseguido la comunicación? | 2 puntos |
| **Coherencia** | |
| • *Información*: ¿Contiene los datos relevantes e imprescindibles? ¿Hay defecto o exceso de información? ¿Existen enunciados contradictorios? | 2 puntos |
| • *Estructura*: ¿Hay ordenación lógica de la información? ¿No hay repeticiones, lagunas ni rupturas? | 2 puntos |
| • *Párrafos*: ¿Cada párrafo trata una idea distinta? | 1 punto |
| **Cohesión** | |
| • *Puntuación*: ¿Hay errores graves de puntuación? ¿Coma entre sujeto y verbo, ausencia de puntos, etc.? | 1 punto |
| • *Conectores*: ¿Hay alguna conjunción, marcador textual o enlace de oraciones mal usado? | 1 punto |
| • *Pronombres*: ¿Hay errores en el uso de pronombres entre las frases? (anáfora, referencia) | 2 puntos |
| • *Orden de las palabras*: ¿Las palabras de la frase están ordenadas de forma lógica y comprensible? | 1 punto |
| **Corrección** | |
| • *Gramática*: ¿Cuántas faltas ortográficas, sintácticas o léxicas hay? Aplicar baremo siguiente:<br>0 faltas: 5 puntos<br>1-3 faltas: 4 puntos<br>4-6 faltas: 3 puntos<br>6-10 faltas: 2 puntos<br>11-15 faltas: 1 punto<br>+16 faltas: 0 puntos | 5 puntos |
| **Variación**<br>Puntuación global sobre recursos expresivos generales: complejidad sintáctica, variación, riqueza y precisión léxicas, riesgo que toma el alumno. | 5 puntos |
| **Total**: | 25 puntos. |

7 Extraído de Cassany (2006: 16).