15. Si en la *oral class* se habla, en la *writing class*... ¿se escribe?

Jordi Garrell Helices
Universidad de Nottingham
Jordi.garrell@nottingham.ac.uk

RESUMEN

La enseñanza de lenguas suele implicar la práctica de las tradicionales cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita –aparte de las recién incorporadas mediación e interacción. De estas, la que suele quedar relegada a la práctica fuera del aula es la expresión escrita, pues su práctica demanda un elemento siempre escaso en el aula: ¡tiempo! Aprovechando prácticas y conocimientos tecnológicos adquiridos durante los años de enseñanza remota/online en el ámbito universitario, concretamente el uso de Microsoft Teams como plataforma y de Microsoft Word *online* como hoja de trabajo compartido, el equipo de profesores de *Spanish 1* de la Universidad de Nottingham hemos querido aprovechar dichas tecnologías para facilitar un espacio de escritura dentro del aula –presencial– de español. Programamos una secuencia de prácticas de escritura para facilitar el aprendizaje de la redacción de un artículo de opinión. Para promover el desarrollo de la destreza escrita, cada práctica consistió en la escritura, en grupo y en clase, de diferentes partes del artículo, utilizando un documento Word compartido y (casi siempre) proyectado. Este planteamiento tiene consecuencias en varios niveles, principalmente en el del *feedback*,

haciéndolo más diverso y cuantioso, y no sólo conecta con los ámbitos de la escritura colaborativa y mediada a través de ordenadores, sino que además nos ha hecho plantear la utilidad de la escritura como herramienta para aprender un idioma. Esta propuesta pretende, pues, presentar y compartir la experiencia llevada a cabo y poner en común los conocimientos con ella relacionados.

PALABRAS CLAVE

Escritura en clase, *feedback*, escritura en grupo, MS Teams, MS Word online.

ABSTRACT

The teaching of languages often involves practicing the traditional skills. Among these, the one that tends to be relegated to be practiced outside the classroom is written expression, as practicing it in class requires a constantly scarce element: time! Leveraging the technological experience gained during years of remote or online teaching (using Microsoft Teams as a platform and Microsoft Word online as a working tool), the team of Spanish 1 teachers at the University of Nottingham wanted to utilize these technologies to facilitate a writing space within the in-person Spanish classroom. We designed a sequence of exercises to facilitate the learning of composing an opinion article. To promote the development of writing skills, each exercise involved the group and in-class writing of different parts of an opinion article, using a shared Word document that was (almost always) projected. We then collected opinions and perceptions about these practices from both the team of teachers and the students in the module, in order to assess the suitability of the practice for its objectives. This proposal aims, therefore, to present and share the experience carried out as well as the reflections generated at various levels, primarily regarding feedback, making it more diverse and substantial, as well as in relation to the areas of collaborative writing mediated through computers, or writing as a tool for learning a language.

KEYWORDS

In-class writing, feedback, in-group writing, MS Teams, MS Word online.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se describe la evaluación de una aplicación didáctica cuyo objetivo es la mejora de la destreza escrita de estudiantes universitarios que se realizó en el curso 2022/2023 en la Universidad de Nottingham. Dicha evaluación se basa en la opinión dada por los participantes de la actividad (estudiantes y profesores) y su objetivo es la mejora de la actividad en sí misma para posteriores ediciones.

Esta presentación se basa en los resultados de una encuesta distribuida entre los estudiantes de la asignatura para conocer sus opiniones y sugerencias sobre la utilidad de una actividad de escritura, así como de una discusión-reflexión conjunta entre el equipo de profesores sobre la actividad, en la que además se comentaron los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes.

Se presenta primero el contexto y la motivación de la actividad de escritura, y se explica seguidamente en qué consiste y cómo se puso en práctica dicha actividad. Luego, se desvela la pregunta de investigación que originó el diseño de la investigación y la metodología usada. Luego se exponen y analizan los resultados de la encuesta a los estudiantes y de la discusión entre profesores, donde se conectan los elementos analizados con lo que la teoría dice sobre ellos, para, finalmente, presentar las conclusiones e implicaciones prácticas.

1.1 Contexto

Perteneciente al *Department of Modern Languages and Cultures*, *MLAC Spanish 1* es una asignatura de español de primer año, anual y de 20 créditos, para estudiantes *post-A-Level*[1] (aproximadamente de nivel B1), que se imparte en la sección de español de la universidad. El módulo ofrece, semanalmente y en el siguiente orden, tres horas de contacto a los estudiantes: una clase oral (una hora, grupo de unos 12 estudiantes),

[1] Un nivel *post A-level* significa que estos estudiantes han cursado y superado con buena calificación estudios de español durante el equivalente de su bachillerato. Sin esta titulación deberían empezar a estudiar español como principiantes, desde cero, en la universidad, e ingresarían en una asignatura distinta.

una clase magistral (una hora, todos los estudiantes del módulo) y, finalmente, un seminario de español, también llamado 'clase escrita' (una hora, grupos de unos 15 estudiantes).

Esta distribución responde a que la asignatura está organizada según un modelo de clase invertida, un modelo del cual se cree que, a pesar de numerosos condicionantes, es probable que conduzca a una mejora en el rendimiento del estudiante (Streland y otros, 2020). En él, los estudiantes desarrollan gran parte de su aprendizaje de manera independiente y previa al seminario de finales de semana, de manera que el estudiante ponga a prueba en clase el trabajo que ha realizado independientemente.

En Moodle, el entorno de aprendizaje virtual, los estudiantes tienen todo lo necesario para que el curso sea efectivo, tal y como detallan Ko y Rossen (2017): semanalmente, las instrucciones para su aprendizaje independiente (mapa y calendario) y los materiales que necesitan para realizarlo (junto con rúbricas e información del curso), lo cual les da la expectativa de lo que se espera de ellos (contrato).

Coincidiendo con Kjærgaard (2018) en la idea de que la clase comunicativa tiene como uno de sus objetivos el equilibrar e integrar el uso de las cuatro destrezas básicas (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral), no es extraño que, de entre estas, la producción escrita sea la que suele quedar relegada a una práctica fuera del aula, principalmente porque su desarrollo requiere tiempo, el recurso más escaso de un profesor de lengua.

Ante esta situación, el equipo de profesores, compuesto por Jordi Garrell, Manuel Lagares y Sandra Wright, quisimos aprovechar en clase y de manera presencial dos de los recursos que aprendimos a usar durante los años de enseñanza remota u online: Microsoft Teams y Microsoft Word de manera compartida y online.

1.2 La actividad

Diseñamos una secuencia de prácticas de escritura (PdE en adelante) en clase en las que trabajaríamos con el formato de un artículo de opinión.

Durante las semanas 2 a 4 del primer semestre del curso, dedicamos los últimos 15 minutos a cada una de las partes del artículo de opinión (introducción, desarrollo [o cuerpo] y conclusión, respectivamente) y repetimos la secuencia en las semanas 5 a 8.

En cada práctica, los estudiantes recibían las instrucciones sobre cuál era el tema del artículo y qué parte debían desarrollar. Para agilizar el proceso y aprovechar al máximo esos 15 minutos, les facilitamos ideas para el desarrollo de sus argumentaciones, sobre todo en las clases en que trabajamos el cuerpo del artículo de opinión. En estas sesiones les pedimos que escribieran solamente un párrafo, porque en 15 minutos no hay tiempo material como para producir el desarrollo completo del cuerpo del artículo. Les dimos 4 o 5 ideas base que podían utilizar y argumentar en el párrafo, así que no tenían que pensarlas previamente y negociarlas, sino que la negociación se limitó a la elección de una de las ideas y a partir de ahí empezaban ya la escritura.

Antes de empezar la primera práctica en la semana 2, los estudiantes leyeron unos documentos en que se explicaba qué es y en qué consiste un artículo de opinión, de manera que comprendieran bien qué iban a trabajar en las PdE.

Además, el vocabulario que usamos en cada práctica estaba relacionado con un artículo de prensa que debían leer antes de la clase y para el cual desarrollamos una actividad tanto de comprensión de lectura como de investigación breve que se compartía al inicio de cada clase, de manera que el uso de léxico relacionado con la temática del artículo no resultara una posible limitación.

Los alumnos trabajaron en parejas o en grupos de tres para escribir la sección correspondiente, en un mismo documento Word, que además era compartido por toda la clase, y no solamente por la pareja o grupo de escritura. Esto supuso que cada estudiante tenía que traer al aula su propio ordenador portátil, aunque, luego, durante la ejecución de la tarea, a veces, trabajaban solamente con un portátil, aunque se discutiera en pequeño grupo el parafraseado del texto que se escribía conjuntamente.

De este modo, al final de la sesión todos los estudiantes tenían acceso a las producciones escritas del resto de los compañeros de su clase. Ese documento Word estaba alojado en un grupo de Teams al que pertenecían todos los alumnos y al que podían acceder también después de la clase y en cualquier momento del semestre.

Algunos profesores tuvieron proyectado el documento Word en la pantalla de clase, de modo que se podían seguir las evoluciones de algunos grupos. Uno de los profesores trabajaba en clase con una tableta electrónica, desde la cual apuntaba comentarios o correcciones —daba *feedback* en directo— y además de manera manual —escribiendo sin teclado— desde cualquier lugar del aula, mientras que los otros debían acudir a su escritorio, donde desde el ordenador allí instalado podían incorporar comentarios al Word mediante el teclado.

En la semana 10 del semestre dedicamos toda la sesión a la escritura de un artículo de opinión completo, todavía en grupos y, en la semana 12, realizamos un examen de escritura en clase, en el que tuvieron que escribir un artículo de opinión de manera individual. En este sentido, las PdE fueron una práctica formativa que sirvió para preparar el examen sumativo de la semana 12.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una parte crucial de una actividad de clase es su evaluación. Con ánimo de mejorar la actividad desde la perspectiva de todos los participantes, pero también de realizar un proyecto asequible a nuestros recursos, las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿De qué modo los estudiantes del módulo y los profesores del equipo piensan que la actividad es beneficiosa?

2. ¿Hasta qué punto encaja la actividad con lo que las investigaciones recomiendan sobre la mejora de la destreza escrita?

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

El diseño de la investigación incluyó dos partes. En la primera se preparó una encuesta en Microsoft Forms para los estudiantes, para averiguar su percepción sobre la PdE; y, aparte y en privado, una discusión en voz alta con los otros dos profesores del módulo sobre cómo había sido su experiencia. Las preguntas que se les hicieron tanto a estudiantes como a profesores fueron las de la Tabla 1, excepto por la pregunta Q0, que solo fue hecha a los primeros, al sobreentenderse que los profesores sí la encontraban útil, habiendo sido ellos mismos los que la habían propuesto. Estas preguntas eran abiertas y no tenían limitación en su respuesta, y estaban inspiradas en la simpleza y efectividad que proponen los llamados *One-minute papers*, «*a diagnostic and formative classroom assessment technique which has become aligned with the philosophy of continuous quality improvement*» (Whittard, 2015). La idea era dejar las respuestas abiertas en lo posible para que los estudiantes mencionaran sin condicionantes los aspectos que consideraran en cada categoría, la de lo que había funcionado bien, la de lo que no, y sugerencias de mejora.

Q0/ Las prácticas de escritura al final de las clases escritas han sido útiles para mejorar mi escritura (1-5)
Q1/ ¿Qué ha ido bien en las prácticas de escritura al final de las clases escritas?
Q2/ ¿Qué NO ha ido bien en las prácticas de escritura al final de las clases escritas?
Q3/ ¿Sugerencias para mejorar las prácticas de escritura?

Tabla 1. Preguntas del cuestionario a estudiantes

Como la discusión en voz alta tuvo lugar con posterioridad a la realización de la encuesta a los estudiantes, los profesores pudieron comentar las respuestas dadas por los estudiantes en su discusión en voz alta, y comparar sus propias impresiones con las de los estudiantes. Aunque este orden de acontecimientos respondió solamente a una cuestión de conveniencia y de agenda, el hecho de poder revisar las respuestas

de los estudiantes hizo que la discusión tuviera más elementos para comentar y resultó interesante ver cómo interpretamos las respuestas desde el prisma del profesorado.

La segunda parte de la investigación quería comprobar hasta qué punto la actividad encajaba con lo que las investigaciones recomiendan sobre la mejora de la destreza escrita. Se realizó una revisión sistemática de la literatura que tuvo como áreas de principal interés: (1) la escritura como herramienta de aprendizaje de la lengua, puesto que habíamos decidido plantear una tarea que tenía la escritura como destreza principal; y (2), el *feedback*, puesto que partimos de la suposición de que los comentarios que les damos los profesores a los estudiantes sobre su trabajo les ayuda a mejorar en ese desempeño.

No se tratan en este artículo (1) ni el uso de la tecnología para el aprendizaje de la lengua, puesto que habíamos querido utilizar un Word compartido, ni (2) la escritura colaborativa, puesto que les pedimos que escribieran en grupos. Sobre el primero, podemos argumentar que nuestra PdE ofrece al menos cuatro de entre los siete factores más importantes por los que la tecnología puede enriquecer el aprendizaje de una L2 que destacan Chamorro y Rey (2013, p. 55): el uso de un Word ofrece el espacio donde se dan (1) la interacción, en actividades comunicativas y con una audiencia real; (2) la provisión de un *input* comprensible; (3) el uso de actividades basadas en tareas y resolución de problemas, y (4), facilita el espacio para el desarrollo focalizado de destrezas lingüísticas. Respecto a la escritura colaborativa, entendemos de entrada que la esta ofrece un conjunto de elementos diferenciados de la escritura individual que pueden ser considerados como ventajas comparativas (Storck, 2016).

4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y RELACIÓN CON LA TEORÍA

De los 88 estudiantes registrados en el módulo en el curso 2022/2023, 50 respondieron la encuesta, mientras que el equipo de profesores estaba conformado por tres tutores.

Los resultados dados por los estudiantes a la pregunta Q0 se muestran en la Tabla 2 y en la Figura 1. La pregunta Q0 se basa en mostrar

el grado de acuerdo o desacuerdo (del 1 al 5) con la afirmación de que «Las prácticas de escritura al final de las clases escritas han sido útiles para mejorar mi escritura»:

Cantidad de respuestas por valoración del 1 (absoluto desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo):	
Opciones de valoración 1-5:	Cantidad de respuestas recogidas:
1	3
2	6
3	16
4	18
5	7

Tabla 2. Respuestas a la pregunta Q0 (n=50)

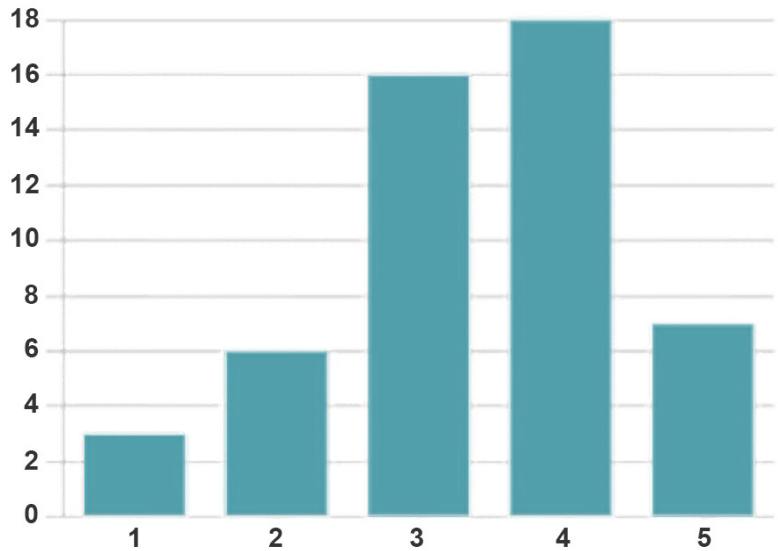

Figura 1. Información de la Tabla 2 en formato de gráfico de columnas

En la tabla 2 podemos ver que un total de 9 estudiantes respondieron eligiendo las opciones 1 y 2, que representan valoraciones negativas. Para los profesores fue una sorpresa que 9 de los 50 estudiantes (el 18%) manifestaran que la PdE no había sido útil para mejorar su escritura. En las respuestas al resto de preguntas encontraríamos los motivos de dichas respuestas. El resto de las respuestas venían a corroborar nuestra expectativa (al mostrar estar de acuerdo o, al menos, no estar en desacuerdo, contando con las respuestas de la opción 3, la opción neutral), con nuestra idea de que la PdE contribuiría de algún modo a la mejora de la destreza escrita de cada estudiante.

Si bien las respuestas a la pregunta Q0 se han recogieron de manera cuantitativa, las respuestas al resto de preguntas se recogieron siguiendo criterios del análisis temático, un método útil para identificar, analizar e informar sobre patrones dentro de los datos. Las respuestas dadas con mayor frecuencia son las que se han seleccionado como las más significativas y representativas de las percepciones del conjunto de estudiantes. Respecto a la discusión en voz alta entre los profesores, se ha seguido el mismo criterio y se han seleccionado los temas que surgieron con mayor frecuencia durante la discusión. En este artículo nos centraremos solamente en las dos categorías con mayor frecuencia para cada bloque de respuestas.

En este sentido, la Tabla 3 muestra los resultados de las preguntas Q1 y Q2 para ambos grupos, estudiantes y profesores.

	Estudiantes	Profesores
Q1. ¿Qué ha ido bien en las prácticas de escritura?	• La práctica de escritura (18) • *Feedback* (9)	• La práctica de escritura • *Feedback*
Q2/ ¿Qué NO ha ido bien en las prácticas de escritura?	• Tiempo (10) • La práctica de escritura (6)	• Tiempo • Ansiedad de los estudiantes

Tabla 3. Respuestas a las preguntas P1 y P2 (n=50). Temas principales

De las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta Q1, las más frecuentes se englobaron dentro de dos categorías: la práctica de escritura (PdE) en sí misma y el f*eedback*. Respecto a la pregunta Q2, lo más mencionado fue la idea de que el tiempo destinado a la actividad parecía demasiado breve y también que la PdE en sí no había funcionado bien.

Los profesores coincidieron con los estudiantes en sus respuestas y comentarios a Q1, expresando que tanto la PdE como el *feedback* habían funcionado bien y, comentando Q2, que el tiempo había sido un factor negativo para el desarrollo de la práctica. La segunda categoría en los profesores no es la PdE, sino un bloque de comentarios alrededor de la ansiedad de los estudiantes, que se relaciona en parte con la limitación de tiempo mencionada.

4.1 La práctica de escritura

Se recogieron 18 respuestas de estudiantes a Q1 que expresaban que la PdE había sido una buena iniciativa, por diferentes razones: por el hecho de haber practicado con las diferentes partes del artículo de opinión; por haber mejorado su capacidad para estructurar un artículo; por mejorar la fluidez escrita y la gramática, a la hora de aplicarla a un texto; por que fuese una tarea colaborativa y, finalmente, por que se compartiera, es decir, que el trabajo del resto de compañeros fuese visible y en directo –desde el ordenador de cada estudiante, al utilizarse un mismo documento Word en el que escribían todos a la vez, en diferentes líneas del documento.

En sentido contrario a las 18 menciones en Q1, hubo 6 respuestas de estudiantes a Q2 que expresaban que la PdE no había salido bien, por diferentes razones. Las dos principales fueron, primero, el hecho precisamente de que hubiera sido una actividad compartida, visible tanto a través del Word como en la pantalla de la clase. Si a algunos estudiantes este factor les había servido de motivación, para estos había sido un motivo de angustia y de inseguridad. El segundo motivo aducido fue que se tratara de una actividad colaborativa o en grupo; y es que algunos estudiantes prefieren escribir individualmente.

Por su parte, los profesores mencionaron la PdE solamente en sentido positivo, destacando aspectos como que se había escrito más que

nunca y que en otros cursos, que el aspecto colaborativo había sido muy positivo, en general, y que la clase era ahora mucho más significativa que antes, puesto que se daba sentido incluso al nombre de esta («¡es la clase de escritura!»). Además, se defendió la idea de que la escritura potenciaba otros elementos de interés, como un mayor interés en la lectura, una mayor motivación en la asistencia, puesto que perderse la clase significaba ahora perderse esa práctica, y, finalmente, un uso más frecuente del diccionario, lo que «fomenta el aprendizaje y uso activo de la lengua» (Nomdedeu, 2011, p. 3) un enriquecimiento léxico y de hábitos, en los estudiantes.

4.2 PdE/ Conexiones con la teoría

Al examinar el potencial de aprendizaje de lengua que la escritura ofrece, Manchón (2013) destaca tres características que son únicas de la escritura: (1) la disponibilidad de tiempo, una dimensión temporal diferente de la que permite la producción oral, con procesos cognitivos, de atención y de motivación diferentes; (2) la visibilidad y permanencia de la producción y del *feedback* que genera; y (3) su naturaleza de desafío al tratarse de una tarea que implica resolución de problemas.

De estas tres, en nuestra PdE encontramos contradicciones en las dos primeras, primero porque nuestra tarea de escritura está limitada temporalmente, al ser una actividad de clase de máximo 15 minutos y, segundo, porque la visibilidad y la permanencia de la producción escrita produce ansiedad en algunos estudiantes, una angustia que presumiblemente no contribuye al aprendizaje.

Por otro lado, Manchón (2013) al comentar el tipo de aprendizaje directo que puede resultar de la escritura, destaca primero el desarrollo de la fluidez y de una automaticidad que mejoran las producciones de los estudiantes mediante la práctica y, segundo, el hecho de expandir y consolidar el conocimiento explícito de la L2. No obstante, la autora defiende que es condición necesaria que, para que se cumpla el primero de estos elementos, deben darse las condiciones de que la naturaleza de la tarea sea de resolución de problemas y que el estudiante esté comprometido con el procesamiento del *feedback* que se le da, es decir, que lo use. Es en este último punto en donde nosotros no añadimos ninguna

tarea accionable en la que el estudiante tuviera que utilizar el *feedback* dado, por lo que en general (aparte de algunos casos en los que hubo conversaciones sobre el *feedback* entre estudiantes y profesores), no comprobamos realmente que los estudiantes leyeran, reflexionaran o analizaran los comentarios sobre sus producciones.

4.3 *Feedback*

El *feedback* fue la segunda categoría más mencionada en sentido positivo (Q1), tanto por estudiantes como por profesores.

Los primeros respondieron que les había resultado útil para aprender y para mejorar su escritura y su gramática; que les había gustado que fuese en directo, y que hubiera habido corrección entre pares. Los profesores comentaron como positivo el hecho de que hubiese sido compartido, en el sentido en que al dar *feedback* un profesor a un estudiante, los otros podían oírlo, y si el *feedback* era por escrito en el documento, entonces podían leerlo. De este modo, el *feedback* de un estudiante beneficiaba al resto también.

También se mencionó como muy positiva la gran diversidad del *feedback* dado: ahora era del profesor pero también entre pares, oral y escrito, individual y grupal, inmediato (por ser oral y en el momento mismo de la escritura) y a la vez permanente (por quedar escrito), directo e indirecto (en función del momento y del tipo de corrección), comprensivo (es decir poco focalizado), e incluso se mencionó la diversidad por la plataforma desde donde se daba, la tableta o el PC de mesa, elemento que también influía en el cómo se daba el *feedback*, puesto que en la tableta el profesor escribía *a mano* y desde el PC no. En ambos casos se usaron colores diferentes para marcar correcciones de diferente naturaleza.

4.4 *Feedback* / Conexiones con la teoría

Coincidimos con la idea actual de consenso de que un *feedback* adecuado y a tiempo tiene efectos positivos en el aprendizaje del alumno (Bitchener y Ferris en Fernández y Kjærgaard 2019; Fernández 2022).

Aunque las fuentes consultadas se refieren a un *feedback* escrito y en nuestro caso se dio también oral durante las producciones, dichas fuentes (Kjærgaard, 2018; Ferris, 2014; Ellis, 2009) defienden que es preferible, en general, que el *feedback* sea indirecto (que señale el error sin corregirlo), metalingüístico (mediante explicaciones gramaticales o códigos y solamente si el estudiante tiene el conocimiento metalingüístico adecuado) y focalizado (en aspecto específicos). Se insiste en que, además, el *feedback* tiene que ser accionable para que sea efectivo (Kjærgaard, 2018), y que no debería ser el último paso de una tarea escrita (Fernández, 2014, en Fernández, 2022).

En nuestra práctica dimos *feedback* indirecto y metalingüístico en función del tipo de error y del tipo de estudiante, por lo que nos adecuamos a las sugerencias desde la teoría. No obstante, nuestro *feedback* fue focalizado quizás solamente en términos de formato, para mantener la estructura del artículo de opinión y conseguir que las partes tuvieran sentido y cumplieran su función, pero no seguimos ni preparamos una focalización a nivel de correcciones lingüísticas. Además, no implementamos ninguna acción posterior que hiciera que el *feedback* fuese accionable, más allá de pedirles a los estudiantes que si querían comentarlo con nosotros, solo tenían que pedirlo.

4.5 Tiempo

El tiempo fue el aspecto más comentado en sentido negativo tanto por estudiantes (10 comentarios) como por profesores. Esta categoría engloba comentarios como el hecho de que tenían la sensación de tener prisa, de estar pasando por una experiencia intensa, o de creer que no podrían terminar la tarea. Igualmente, los profesores percibieron esa falta de tiempo, contribuyendo involuntariamente en algunas ocasiones a generarla por hacer comenzar tarde la actividad, permitiendo menos tiempo de los 15 minutos para su realización.

4.6 Ansiedad

Relacionada con la anterior, esta categoría surgió de manera significativa, solamente en los comentarios de los profesores. Se mencionó la percepción de ansiedad en los estudiantes para empezar a escribir; por

ser los primeros en escribir en el mismo documento; por no estar acostumbrados los estudiantes a trabajar con limitación de tiempo; por ser conscientes de que el profesor les estaba observando; o porque su trabajo era compartido, visible y en directo. El profesor que usaba la tableta mencionó haber apagado la proyección en la pantalla de clase para reducir la ansiedad en los estudiantes, de ver el propio trabajo expuesto frente a todo el grupo-clase; la proyección no era indispensable para seguir el trabajo de los grupos para ese profesor, porque podía seguirlo desde la tableta electrónica. Los profesores que dependían del ordenador de la mesa de profesor no pensaron en apagar la proyección, probablemente porque les era más fácil tener el documento proyectado y seguir las evoluciones de los estudiantes a la vez que podían acercarse a los diferentes grupos de estudiantes.

5. SUGERENCIAS DE MEJORA

Las principales propuestas (Q3) de mejora fueron unánimes. Se coincidió en que la entrega de un artículo individual durante el semestre reforzaría la PdE y daría la oportunidad de, a los estudiantes más reacios a trabajar en equipo, presentar un trabajo y obtener *feedback* de manera individualizada. En definitiva, la prueba de la semana 10 se realizaba de manera individual y, respecto del año anterior, habíamos eliminado todas las entregas individuales (mediante las cuales, exclusivamente, se había practicado el artículo de opinión en cursos anteriores), lo que tampoco era del todo razonable.

La segunda sugerencia fue la de gestionar mejor el tiempo: primero, controlar mejor los tiempos de clase y ser estrictos en ofrecer al menos los 15 minutos estipulados; y segundo, quizás dar un margen de tiempo posterior a la clase, para que los estudiantes que no hubieran terminado su escritura al finalizar la clase pudieran tener un plazo extra con ese fin.

Estas medidas deberían contribuir, en principio, a rebajar la ansiedad, al modificar las condiciones que provocan dicha angustia.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Según los resultados de la encuesta, la mayoría de los estudiantes valoran positivamente la PdE, aunque se sugieren áreas de mejora. La inclusión de un trabajo individual durante el semestre aliviará las necesidades de algunos estudiantes y pondrá a prueba la destreza de todo el grupo. Asimismo, es necesario implementar alguna medida explicativa para que los estudiantes a los que les gusta escribir en solitario entiendan los beneficios de escribir también en grupo, por ejemplo, alegando que están expuestos a mucho más *input* escrito y su correspondiente *feedback*, gracias a la PdE. Finalmente, es necesario implementar también un mecanismo mediante el cual el *feedback* dado sea accionable, es decir, que el estudiante tenga que hacer algo con él y que no quede como el punto y final de la actividad y que, de este modo, aseguremos un mayor grado de efectividad de este *feedback*.

Como respuesta a la cuestión de hasta qué punto encaja la actividad con lo que las investigaciones recomiendan sobre la mejora de la destreza escrita, podemos concluir que, en general, la PdE contiene diversos elementos que la literatura al respecto defiende que debería tener; por ejemplo, simplemente dando tiempo en clase para la escritura en grupo o posibilitando un *feedback* diverso tanto en las fuentes como en su tipología.

Un elemento significativo que debe mejorar es la percepción del tiempo, que no debería ser negativa, y por lo cual se deberían introducir algunas medidas en la PdE, como (1) ser muy estrictos con el cumplimiento del tiempo estipulado para la PdE, (2) dar tiempo extra después de la clase para los que no hayan acabado, para reducir la sensación de prisa y, a su vez, de ansiedad, y (3), buscar otros mecanismos para reducir la ansiedad en general durante la PdE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braun, V. y Clarke, V. (2006). 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.

Chamorro, M. G. y Rey, L. (2013). 'Las creencias de los profesores de inglés sobre la integración de la tecnología en la clase', *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20, pp. 51-72.

Ellis, R. (2009). 'A typology of written corrective feedback types', *ELT journal*, 63 (2), pp. 97-107.

Fernández, S.S. y Kjærgaard, H. W. (2019). 'Formative feedback as grammar teaching', en Christensen, K. R.; Jørgensen, H. y Wood, J. L. (eds.). *The Sign of the V: Papers in Honour of Sten Vikner*, Aarhus University, pp. 169-184.

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

Ferris, D. R. (2014). 'Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices', *Assessing Writing* 19, pp. 6-23.

Kjærgaard, H. W. (2018). *Technology-mediated written corrective feedback in the Danish lower secondary classroom*. Tesis Doctoral. Aarhus University [en línea]. Technology-mediated written corrective feedback in the Danish lower secondary classroom - Aarhus University (au.dk) (Junio, 5, 2024).

Ko, S. y Rossen, S. (2017). *Teaching online A practical guide.* London: Routledge.

Manchón, R. M. (2013). 'Learning and teaching writing in the foreign language's classroom. Fostering writing-to-learn approaches', en Driscoll, P., Macaro, E., y Swarbrick, A. (eds.). *Debates in modern languages education*. London: Routledge, pp. 96-106.

Nomdedeu-Rull, A. (2011). 'El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones', Foro de profesores de E/LE, 7, pp. 1-10.

Storck, N. (2016). 'Collaborative writing' en Manchón, R. M. y Matsuda, P. K. (eds.). *Handbook of second and foreign language writing*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 387-406.

Streland, P. y otros. (2020). 'The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels', *Educational Research Review*, 30.

Whittard, D. (2015). 'Reflections on the one-minute paper', *International Review of Economics Education*, 20, pp. 1-12.