

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Instituto Cervantes – UIMP
2006-2008

**LA ACTITUD DE LOS DOCENTES DE ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA ANTE
LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA PRODUCCIÓN
ESCRITA**

Memoria de máster realizada por: Miriam Castro Huerga

Dirigida por: Dra. Jane Arnold

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a mi tutora, Jane Arnold, compañera de fatigas inigualable en este trayecto recorrido. A ella le profeso mi más profunda admiración y reconocimiento por su inagotable paciencia y apoyo.

También me gustaría agradecer a Elizabeth Miraspaez, por su plena disposición para llevar a cabo la experiencia piloto, y a todos los docentes participantes del IC Brasilia, IC Budapest, IC Curitiba, IC Estambul, IC Londres, IC Moscú, IC Munich, IC Nápoles, IC Palermo, IC Praga, IC Porto Alegre, IC Rabat, IC Río de Janeiro, IC Roma, IC Tánger, ABC Collage Barcelona, Centro Humboldt, CLIC, Colegio de Salamanca, Colegio Internacional Ausias March, IEMA, Mundidiomas y de la Universidad Popular de Alcobendas por su inestimable colaboración, contribución sin la cual no habría sido posible llevar a cabo este trabajo.

A Martín, siempre.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

- AA – análisis de actuación
- AC – análisis contrastivo
- AD – análisis del discurso
- AE – análisis de errores
- AL – adquisición de una lengua
- AL2 – adquisición de una segunda lengua
- ALE – adquisición de una lengua extranjera
- CA – Centros asociados (al Instituto Cervantes)
- CG – corrección gramatical
- CGD – corrección gramatical directa
- CGI – corrección gramatical indirecta
- ELE – español como lengua extranjera
- HAC – hipótesis del análisis contrastivo
- IC – Instituto Cervantes
- IL – Interlengua
- L1 – lengua madre o lengua nativa
- L2 – segunda lengua
- LE – lengua extranjera
- LM – lengua meta
- MCRE – MCRE Común de Referencia Europeo

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
Agradecimientos	2
Abreviaturas utilizadas	3
Índice	4
Índice de figuras	6
1. Introducción	8
2. Planteamientos Teóricos	11
2.1. Perspectiva histórica del error: de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) al estudio de la interlengua (IL)	11
2.1.1. El análisis contrastivo (AC)	11
2.1.2. Análisis de errores (AE)	12
2.1.3. Análisis de la actuación (AA) y análisis del discurso (AD)	14
2.1.4. Otras consideraciones	14
2.2. Percepción del error en la enseñanza de la expresión escrita	15
2.2.1. El enfoque basado en la gramática	15
2.2.2. El enfoque basado en las funciones	16
2.2.3. El enfoque basado en el proceso	16
2.2.4. El enfoque basado en el contenido	16
2.3. El error y la evaluación	17
2.3.1. Tipos de evaluación	18
2.3.2. Sobre las escalas de valoración	21
2.4. El debate Truscott- Ferris	22
2.4.1. La tesis de Truscott	22
2.4.1.1 Evidencia de la investigación	23
2.4.1.2 Problemas teóricos	24
2.4.1.3 Problemas prácticos	25
2.4.2. La tesis de Ferris	26
2.4.2.1 Revisión de Truscott	26
2.4.2.2 El estado de la cuestión del debate con Truscott	27
2.4.3. Otras consideraciones	30
3. El MCRE educativo	33
3.1.1. El MCRE	33
3.1.2. El Plan Curricular del IC	36

3.1.3. Algunas consideraciones	38
4. Metodología del estudio realizado	40
4.1. Objetivos del estudio	40
4.2. El instrumento de la investigación: la encuesta	41
5. Análisis de los resultados obtenidos	43
5.1. Actitud ante la producción escrita	43
5.2. Práctica de corrección:	44
5.2.1. Criterios de corrección	45
5.2.2. Técnicas de corrección	46
5.2.3. Participantes en el proceso de corrección	48
5.2.4. Incidencia de la práctica de auto-corrección en el proceso de aprendizaje	49
5.3. Preocupaciones de los docentes ante la corrección de errores	50
5.3.1. El contexto educativo	50
5.3.2. El desarrollo de la competencia escrita	51
5.3.3. Aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje	52
5.4. La postura de los docentes: ¿Truscott o Ferris?	53
6. Conclusión	56
Referencia Bibliográfica	61
Anexo I	64
Anexo II	69
Anexo III	79
Anexo IV	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tipos de evaluación de acuerdo con el MCRE	18
Figura 2: Actividades escritas correspondientes al nivel B1 según el MCRE	34
Figura 3: Pasos y estrategias en la realización de una tarea según el MCRE	35
Figura 4: Perfil del alumno según el Plan Curricular del IC	37
Figura 5: Práctica de corrección	45
Figura 6: Criterios de selección de errores	46
Figura 7: Técnicas de corrección	46
Figura 8: La importancia del error y su tratamiento	48

RESUMEN

La presente memoria hace una breve reflexión sobre las diversas consideraciones que el papel del error recibe dentro del contexto de aprendizaje / enseñanza de idiomas, en general, y del español como segunda lengua y lengua extranjera, en particular. Especial atención se concede a la posición que adoptan los docentes ante el error en la producción escrita, recogiendo por una parte su parecer ante los diferentes grados de información que entienden conlleva el error y, por otra parte, su actuación en consonancia con lo que creen es una práctica docente responsable.

El debate existente entre Truscott y Ferris sobre la conveniencia de la práctica de la corrección de errores dentro del proceso de aprendizaje de una lengua constituye el punto de partida desde el que se generó este estudio. Dicha controversia suscitó la idea de hacer partícipes a los docentes de español de este debate mediante una encuesta que recogiera su sentir al respecto, cuestionario en el que participaron docentes del Instituto Cervantes y de los centros asociados a éste en España.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué significado porta el error dentro del proceso de aprendizaje?

¿Cómo interpretan los docentes dicho error?

El presente trabajo pretende hacer un análisis de la actitud actual del profesorado de español como lengua extranjera o segunda lengua frente a la comisión de errores de sus alumnos en la producción escrita, atendiendo a su visión del proceso de enseñanza/aprendizaje, al grado de reflexión dedicado al fenómeno y a las implicaciones que éstas tienen en su práctica docente habitual.

Es innegable la importancia que se le ha otorgado siempre a la presencia del error dentro del proceso de aprendizaje independientemente de la perspectiva metodológica desde la que se la estudie. Uno de los cambios más relevantes que ha tenido lugar con respecto al error es su valoración asociada al proceso de adquisición de una lengua más que al de valoración del grado de consecución de objetivos dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, como se había venido haciendo tradicionalmente, al considerarlo una desviación con respecto al sistema lingüístico propio de la lengua objeto de estudio.

En el capítulo de Planteamientos Teóricos (capítulo 2), se dedica un breve apartado a la percepción del error desde una perspectiva histórica, trayectoria que Saturnino de la Torre (2004) recoge y resume en su análisis de lo que él denomina la *Pedagogía del éxito* frente a la *Pedagogía del error*, terminología que describe y resume los dos extremos existentes en cuanto a la visión que del error se tiene en un proceso de aprendizaje, en general, y de idiomas, en particular. De la Torre arguye que a pesar de que ambas pedagogías giran en torno al error, la primera se centra en su evitación visualizándolo como un elemento nocivo y a eliminar mientras que la segunda lo percibe como un elemento constructivo a partir del cual progresar.

Fruto de la *Pedagogía del éxito* es la sensación de frustración y ansiedad que se crea en el aprendiente¹ ante el temor a cometer errores, en los que reconoce un carácter punible al atender este enfoque más al resultado a obtener que al proceso que conduce a éste.

Por su parte, la *Pedagogía del error* pretende crear un clima distendido y afectivo que propicie el proceso de aprendizaje de dicha lengua tratando al error como un síntoma a analizar para la realización de un diagnóstico sobre el proceso de aprendizaje, evaluando no solo el resultado sino también los procesos y medios.

En relación con la producción escrita que nos atañe en este trabajo, Cassany (1990) distingue cuatro enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita: el enfoque basado en la gramática, el basado en las funciones, el basado en el proceso y el basado en el contenido. Su pormenorizada descripción incluye información sobre: el origen e influencias, características generales, currículum, práctica en clase, ejemplos contrastados y referencias bibliográficas de cada uno de los enfoques. Especial atención se prestará en el Capítulo 2 a la visión del error que tiene cada uno de los enfoques.

Sin embargo, e independientemente de que, en términos generales, estudiosos, docentes y aprendientes visualicen al error como un elemento orientativo del proceso de aprendizaje, no todos comparten la idea de su corrección. Este trabajo parte precisamente del debate suscitado al respecto entre John Truscott y Dana Ferris a raíz del artículo que el primero publicó en 1996, "*The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*", debate que ilustra la controversia existente ante la corrección de errores.

En líneas generales, la tesis de Truscott sostiene que se debe abandonar la práctica de la corrección de errores gramaticales (CG) en la producción escrita alegando que los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo no demuestran que su efectividad. Añade que la adquisición de una lengua es un proceso gradual que no se ve especialmente beneficiado ni acelerado por la "transferencia" de conocimiento gramatical.

¹ Aunque "aprendiente" y "alumno" son dos términos no intercambiables por las implicaciones que cada uno tiene, por cuestiones prácticas de unificación de las diversas nomenclaturas utilizadas por los autores, en este estudio los utilizaremos como sinónimos.

Truscott considera más eficaz y provechoso el dedicar el tiempo de la corrección a otros menesteres. Apunta, además, a la posibilidad de que los profesores no estén lo adecuadamente preparados para reconocer los errores y dar una respuesta apropiada a los conflictos que estos pueden generar.

Por su parte, Ferris (1999) contradice la tesis de Truscott alegando que la investigación llevada a cabo al respecto no resulta adecuada ya que muchos de los estudios comparados presentan algunas limitaciones al no compartir los mismos criterios de diseño (contexto de enseñanza, alumnos a los que va dirigida la enseñanza, técnicas de corrección utilizadas, entre otros) y añade que, aunque los estudios existentes no son concluyentes, sí predicen los efectos positivos de la retroalimentación sobre los errores.

Ante la disyuntiva de si corregir o no los errores, de qué manera y por qué, la comunidad educativa debe decantarse por una postura a seguir, siendo consciente en todo momento de las implicaciones que ésta tiene en el proceso de aprendizaje de una lengua. De cara a analizar dicha postura, se ha llevado a cabo una encuesta (ver Anexo I) dirigida a profesores de español como lengua extranjera y como segunda lengua, que realizan su labor docente en el Instituto Cervantes (IC) y centros asociados a éste (CA), respectivamente, y cuyo análisis se detalla en el Capítulo 5.

Dicho instrumento de investigación pretende poner de manifiesto no solo la actitud adoptada por los docentes ante el tratamiento del error sino también qué factores (internos y externos) influyen en esa decisión, así como analizar qué implicaciones mediatas e inmediatas tiene ésta en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

El interés suscitado por el análisis del proceso de adquisición de una lengua no materna no resulta novedoso sino que se remonta hasta la Antigüedad. Partiendo de las diversas perspectivas desde las que se ha llevado a cabo los diferentes análisis de adquisición de una lengua (AL), Larsen-Freeman y Long (1991:6) establece que los objetivos fundamentales de todo estudio de AL deben ser: *“to facilitate and expedite the SLA² process”* añadiendo que *“appropriate instruction will undeniably make a contribution. Indeed, there is a group of SLA researchers whose special interest is in conducting classroom-centred research.”*

Asimismo aboga por un estudio de AL de ámbito amplio que comprenda factores como el contexto en el que se produce la adquisición/aprendizaje de una lengua así como otras variables inherentes al propio aprendiente (edad, actitud, aptitud, bagaje cultural, etc.), ya apuntadas y descritas por Wilkins (1976).

2.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL ERROR: DE LA HIPÓTESIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO (HAC) AL ESTUDIO DE LA INTERLENGUA (IL)

El error como elemento inherente al proceso de aprendizaje ha sido siempre objeto de preocupación de todos los enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas, la diferencia radica en la concepción que cada una de ellas tiene del papel que desempeña el error dentro del proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua así como de la evaluación del mismo.

2.1.1. El análisis contrastivo (AC)

En el MCRE de la corriente conductista defendido por Skinner, entre los años cuarenta y sesenta, se produce un intento por explicar el proceso de aprendizaje de una lengua basado en la comparación de lenguas: el análisis contrastivo (AC). Ambos defienden la creación de materiales en función de un estudio comparativo de la L1 y la Lengua meta (LM).

² SLA: Second Language Acquisition

“Individuals tend to transfer the forms and meaning and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives.” (Lado, 1957, citado en Larsen-Freeman y Long y Long, 1991:53)

Esta postura a partir de un análisis comparado de la L1 y la LM, pretende predecir las posibles dificultades que se le pueden plantear al aprendiente y prevenir la producción de errores ya que considera la interferencia de la L1 en la LM como causa principal de la comisión de errores. Esta concepción da lugar a la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC), que defiende que en los puntos en que dos lenguas son similares se produce transferencia positiva mientras que en aquellos en los que las dos lenguas difieran se produce interferencia. En consonancia con el conductismo, la HAC postula que el aprendizaje de una segunda lengua se produce a través del abandono de los hábitos de la L1 para la formación de nuevos hábitos propios de la LM. Subyace una concepción negativa del error como desvío del sistema lingüístico de la lengua meta.

A pesar de la gran repercusión de la HAC tanto en el campo de la investigación y práctica docente como en el de creación de materiales, pronto se pone de manifiesto que resulta insuficiente dada la dificultad que supone realizar un estudio contrastivo exhaustivo entre dos lenguas así como la observación de que no todos los errores se producen por interferencia de la LM como se suponía, ya que reparó en el hecho de que aprendientes con diferentes L1 cometían errores similares. (Larsen- Freeman y Long: 1991)

2.1.2. Análisis de errores (AE)

Son las teorías lingüísticas de Chomsky, junto con el desarrollo de las teorías cognitivas y su visión del proceso de aprendizaje-enseñanza, las que propician el surgimiento del Análisis de Errores (AE).

En 1959, Chomsky en su artículo, “*A Review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior*”, cuestiona el modelo conductista al considerar que no explica satisfactoriamente el proceso de aprendizaje y aboga por la descripción del proceso de adquisición de una lengua como uno de construcción creativa. Frente a la defensa de la adquisición de una lengua a partir de la formación de hábitos defendida por los conductistas, Chomsky afirma que dicha adquisición se produce a partir de la formación de

hipótesis, en estrecha relación con los pasos dados por el niño en su experiencia de adquisición de la L1.

“The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow specially designed to do with data-handling or “hypothesis-formulating” ability of unknown character and complexity.”
(Chomsky, 1967:19)

En 1972, cuando Selinker acuña el término de Interlengua para referirse al sistema lingüístico propio del aprendiente se produce una revalorización del concepto del error al percibirlo como una fuente de información respecto al grado de conocimiento lingüístico del aprendiente así como de los procesos psicolingüísticos subyacentes al proceso de aprendizaje.

Se da un cambio radical en la concepción del error, convirtiéndose éste en un elemento inevitable y necesario para el proceso de aprendizaje. Corder (1986) establece la importancia de los errores como medio de obtención de información, especialmente significativa a tres niveles: al profesor le sirve de indicador del progreso realizado por el alumno, al investigador le aporta información sobre el proceso de adquisición de una lengua así como de las estrategias utilizadas al efecto, y al propio aprendiente, quien utiliza el error como estrategia de comprobación de hipótesis formuladas sobre el funcionamiento de la LM.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y, ante el enunciado que se formulaba en la Introducción respecto a los parámetros que regían al error como “desviación de una norma”, se pone de manifiesto que dichos parámetros varían de un individuo a otro, ya que el error se ha cometido de acuerdo con el sistema lingüístico del aprendiente de una lengua creado al efecto durante el proceso de adquisición/aprendizaje. En palabras de Corder:

“There is an even more compelling reason for not calling the idiosyncratic³ sentences of a learner ungrammatical. While it is true that they cannot be accounted for by the rules of the target dialect, they are in fact grammatical in terms of the learner’s language.” (Corder, 1986:11)

³ Corder aplica el término *idiolecto idiosincrásico* al dialecto (entendido desde un punto de vista lingüístico y no social) propio del aprendiente de una lengua, que se caracteriza por su inestabilidad al estar formado por normas propias de un dialecto social dado así como las creadas por el propio individuo.

Pero también el AE recibe críticas, entre otras: el hecho de que solo presta atención a los errores cometidos por el aprendiente de una LM obviando los enunciados correctos así como la incapacidad para explicar todas y cada una de las áreas que suponen una dificultad para dicho aprendiente.

2.1.3. Análisis de la actuación (AA) y análisis del discurso (AD)

En respuesta a las críticas recibidas, es el propio Corder quien propicia una reformulación del AE y desarrolla a partir de los ochenta el análisis de la actuación (*Performance Analysis*) cuyo principal objetivo es el de analizar toda la producción del aprendiente, tanto las expresiones correctas como incorrectas “*to make a description of the “état de dialecte” of the learner*” (Corder, 1981:30)

Un paso más lo da el análisis del discurso (Discourse Analysis) que surge del estudio del *input* al que se enfrenta al aprendiente y cuyo énfasis primordial se centra en la producción conversacional, prestando especial atención al grado de aprendizaje que se está produciendo en un intercambio colaborativo.

2.1.4. Otras consideraciones

Todas estas líneas de investigación en el estudio de AL comparten importancia y, lejos de excluirse las unas a las otras, se complementan, aportando datos diferentes al análisis de la AL: desde los intentos por explicar los errores, al análisis de los errores y/o hasta el estudio de la producción total del aprendiente. Muy en consonancia con los objetivos del estudio de la AL descritos por Ellis (1997), todas ellas procuran la descripción del proceso de adquisición de una lengua y la explicación del mismo atendiendo a factores externos (contexto e *input*) e internos (propios del aprendiente).

En su aplicación al ámbito de la enseñanza, la mayor aportación que realizan estas líneas de investigación es la liberación del error de su carga estigmatizada para convertirlo en elemento fundamental del proceso de aprendizaje, concediendo

Más importancia a la producción del aprendiente y a las estrategias de las que éste hace uso para que se produzca la comunicación⁴.

⁴ En definitiva, como ya se apuntaba en la Introducción, esta trayectoria en la investigación y desarrollo de nuevos enfoques metodológicos aplicados al aprendizaje de lenguas puede resumirse en dos posturas: la Pedagogía del éxito y la Pedagogía del error. (De la Torre, 2004)

Larsen-Freeman y Long (1991) concluye que, independientemente de la línea de investigación seguida, en todas ellas ha prevalecido la perspectiva de la AL como un producto de formación de reglas, al centrarse primordialmente en la morfosintaxis y dejar al ámbito semántico sin dar respuesta ya que a éste no se le puede aplicar la formación de hábitos o de reglas. Afirmación que cobra especial relevancia en lo que a AE se refiere y que deberemos tener bien presente a la hora de analizar las posiciones de Truscott y Ferris con respecto a la cuestión de la corrección de errores.

2.2. PERCEPCIÓN DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

En su artículo "*Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*", Cassany (1990) se centra en los cuatro enfoques establecidos por Shih (1986) para la enseñanza del inglés como L2 basados, respectivamente: (1) en la gramática, (2) en las funciones, (3) en el proceso y (4) en el contenido, respectivamente. El artículo incluye información sobre: el origen e influencias, características generales, currículum, práctica en clase, ejemplos contrastados y referencias bibliográficas de cada uno de los enfoques. Nuestra atención se va a centrar en el tratamiento del error que lleva a cabo cada uno de ellos.

Al igual que en el apartado anterior, se puede apreciar que la visión y tratamiento del error varía en función de la teoría lingüística subyacente a la pedagogía utilizada en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua. Aún así, Cassany apunta que, en ocasiones, existen disparidades entre la teoría y la práctica llevada a cabo. Punto éste de especial relevancia de cara a nuestro posterior análisis sobre las actitudes que los docentes muestran ante los errores en la producción escrita.

2.2.1. El enfoque basado en la gramática

Surge de las técnicas aplicadas a la enseñanza de la expresión escrita en la L1, adaptado y aplicado a la enseñanza de la escritura en la L2. Dentro de este enfoque enmarcado dentro de la tradición de estudio de la gramática, que arranca desde los griegos hasta la lingüística del texto de nuestros días, se concibe al error como un elemento a corregir ya que el propósito último es la producción de un texto correcto según la norma establecida sin atender a otro tipo de parámetro.

2.2.2. El enfoque basado en las funciones

Nacido ya dentro del contexto de la enseñanza de una L2, más concretamente enmarcada en el método comunicativo, sigue las pautas de los métodos nocio-funcionales desarrollados en Europa durante los años 70. Con un especial énfasis en el uso de la lengua como vía de comunicación, se percibe al error desde un punto de vista netamente comunicativo, es decir, solo se corrigen aquellos errores que puedan dificultar la comprensión en un contexto dado. Sin embargo, Cassany añade que, aunque teóricamente no se atiende a los errores gramaticales que no tengan implicaciones comunicativas, en la práctica se corrigen todos aquellos errores que se consideren relevantes de la estructura, independientemente de si inciden o no en la comunicación.

2.2.3. El enfoque basado en el proceso

Fruto de las investigaciones sobre el proceso de producción de textos escritos que se llevan a cabo en Estados Unidos a partir de los setenta, este enfoque atiende a todos los pasos del proceso de creación: previo, durante y posterior a la escritura de un texto. Influenciado por la psicología cognitiva y la pedagogía humanista, este enfoque pone de relieve el hecho de que para crear un perfil de escritor competente no resulta suficiente el dominio de la gramática o del uso de la lengua sino que también hay que controlar el proceso de composición de textos.

La corrección del error se centra en el proceso y no en el producto, lo que supone una gran revolución respecto a los enfoques anteriores. La corrección no se enmarca dentro del ámbito lingüístico sino que incluye aspectos psicológicos al tener en cuenta los estilos cognitivos del aprendiente, las técnicas de estudio, entre otras. De hecho, se abandona el término de “corrección” y se adopta el de “asesoramiento”.

2.2.4. El enfoque basado en el contenido

Desarrollado en Estados Unidos durante la década de los ochenta paralelamente en contextos universitarios y centros de enseñanzas primaria y secundaria, este enfoque da preponderancia al contenido frente a la forma (independientemente de que ésta se refiera a la gramática, función, tipo de texto o proceso).

En estrecha relación con el MCRE en el que se desarrolla, este enfoque se centra en la producción escrita relacionado con el trabajo académico e integrado junto con otras

competencias lingüísticas. Distingue los siguientes pasos: una investigación profunda de un tema, un procesamiento de los datos y una producción de un escrito.

Dentro de este enfoque, la corrección se caracteriza por la especial atención concedida al contenido y el tratamiento individualizado de las necesidades de cada alumno.

2.3. EL ERROR Y LA EVALUACIÓN

En el apartado anterior se hacía referencia al análisis realizado por Cassany (1990) en relación con cuatro enfoques metodológicos referidos a la producción escrita, perspectivas todas ellas que incluían su propia visión y tratamiento del error. Este hecho nos plantea la cuestión del porqué de esa importancia que todas las corrientes lingüísticas parecen conceder al error. Para darle respuesta nos hemos referido al análisis que el MCRE Común de Referencia Europeo (MCRE) hace al respecto dado que éste proporciona una visión panorámica a la par que objetiva de la práctica docente y evaluadora presente en la enseñanza de lenguas de hoy en día, aportando soluciones a los problemas que éstas plantean.

De acuerdo con todo lo expuesto hasta el momento en este capítulo, hoy en día no se pone en duda la importancia del error como elemento inherente y relevante del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, al servir éste de indicador del estadio de dominio de lengua alcanzado por el aprendiente. Este punto lo comparte con la evaluación, que supone una valoración de todos los aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, adquiridos por el alumno. De hecho, se aboga por la práctica necesaria de la auto-evaluación y coevaluación, en clara correlación con la auto-corrección y co-corrección, dentro del proceso de aprendizaje, con el objeto de que el alumno tenga más consciencia del grado de adquisición de la lengua conseguido así como contribuir al desarrollo de su responsabilidad ante su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de considerarse al error y a la evaluación como partes integrantes de dicho proceso, guiando tanto al docente como al aprendiente, ¿por qué un mismo error recibe una consideración diferente dependiendo de si se comete en el proceso de desarrollo de la competencia escrita o en una prueba que dictamina el grado de evolución de dicho proceso?

2.3.1. Tipos de evaluación

Esta discrepancia puede estar relacionada con el tipo de pruebas en uso para estimar el conocimiento, aptitudes y rendimiento de los alumnos a un determinado nivel, pruebas que no solo suelen basarse en muestras limitadas de la actuación del alumno sino que además utilizan un número de criterios limitados basados en unas escalas de valoración⁵ creadas al efecto para cada nivel. En la figura que aparece a continuación se recogen todas las formas de evaluación contempladas por el MCRE (MCRE: 2001: 183):

1.	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2.	Con referencia a la norma (RM)	Con referencia a un criterio
3.	Maestría (RC)	Continuum RC
4.	Evaluación continua	Evaluación de un momento concreto
5.	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6.	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7.	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8.	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9.	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10.	Impresión	Valoración guiada
11.	Evaluación global	Evaluación analítica
12.	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13.	Evaluación realizada por otras personas	Auto-evaluación

Figura 1: Tipos de evaluación de acuerdo con el MCRE

El MCRE (2001:183 -192) describe todos los tipos de evaluación que aparecen en la Figura 1 atendiendo a su naturaleza, puesta en práctica y ventajas e inconvenientes que plantean. A continuación se resumirá lo expuesto por el MCRE en referencia a algunos de los tipos de evaluación más generalizados, de manera contrastada según aparece en la figura.

⁵ Las escalas de valoración se realizan a partir de la selección o definición de un descriptor para cada una de las categorías que describe el nivel de exigencia requerido para aprobar un módulo o un examen concreto de esa categoría. (MCRE: 2001: 182)

Mientras la evaluación del aprovechamiento se basa en el grado de consecución de los objetivos, relacionado con el trabajo realizado en el aula, la del dominio evalúa la capacidad del alumno de aplicar lo aprendido al mundo real. La ventaja de la primera es que se acerca más a la experiencia del alumno mientras que la de la segunda es que sitúa exactamente al alumno en su grado de consecución de objetivos.

Es interesante la disociación en cuanto al tipo de evaluación preferido por los docentes, por un lado, y los administradores educativos y alumnos, por el otro. Como indica el MCRE, existe cierta preferencia por parte de los docentes a la aplicación de la evaluación del aprovechamiento, ya que ésta les reporta información para la enseñanza, mientras que las instituciones educativas y los alumnos adultos suelen interesarse más por la evaluación del dominio, es decir, la evaluación de los resultados.

También el docente suele utilizar, aunque de forma combinada porque le da una visión más completa del progreso experimentado por el alumno, la evaluación con referencia a la norma, que implica la posición de un alumno con respecto al resto de los compañeros, y la evaluación con referencia a un criterio, en la que se evalúa a un alumno en función de su capacidad sin relacionarlo con el resto de los compañeros.

Por otra parte, está bastante generalizada la utilización del enfoque de la maestría con referencia a un criterio, según el cual se evalúa el nivel mínimo de competencia de los alumnos de cara a clasificarlos. El problema que plantea este tipo de evaluación es que no permite gradación alguna. En contrapartida, el enfoque del continuum con referencia a un criterio sitúa la capacidad de un alumno en relación a una línea continua en la que se toman en consideración los diferentes grados de capacidad a propósito de la evaluación de dicho criterio.

Asimismo representativa de la labor que realizan el docente y aprendiente en el aula resulta la evaluación continua, que toma en consideración todas las actuaciones y actividades llevadas a cabo en el aula a lo largo de un período de tiempo determinado. Suele culminar con la evaluación realizada en un momento concreto, que constituye un resumen de todos los objetivos desarrollados a lo largo de dicho período. La evaluación continua permite tener en cuenta las características personales de alumno, lo que requiere un alto grado de objetividad por parte del profesor, mientras que la evaluación realizada aquí sí es objetiva aunque, por sus características, favorece a un tipo determinado de alumnos.

Estrechamente relacionadas con la evaluación continua y la realizada en un momento concreto, se encuentran la evaluación formativa y sumativa. La primera constituye un proceso continuo de recopilación de información paralelo al proceso de aprendizaje, la segunda resume el grado de aprovechamiento al final de dicho proceso. La principal cualidad de la evaluación formativa es su pretensión de mejora del aprendizaje ya que el docente puede introducirla en su planificación del curso así como en su retroalimentación a los alumnos. Sin embargo, su eficacia depende de que el receptor se encuentre en situación de prestar atención, recibir, saber interpretar y poner en práctica dicha información.

A pesar de que se pretende distinguir entre la evaluación directa (que se centra en lo que está haciendo realmente un alumno cuando se somete a una prueba) e indirecta (las pruebas o actuaciones que se utilizan para poder llevar cabo la valoración), en la práctica solo existe la evaluación indirecta, dado que se depende siempre de actuaciones a partir de las cuales se establece una serie de generalizaciones con respecto al nivel lingüístico. Dichas pruebas indirectas pueden consistir en: evaluación de las actuaciones en las que el alumno proporcione una muestra lingüística (oral o escrita) o evaluación de los conocimientos en el que se requiere que el alumno responda a una serie de ítems.

Frente a la evaluación global que valora de manera conjunta una actuación, se encuentra la evaluación analítica que se centra en la valoración de distintos aspectos de forma separada. Aunque ambos enfoques ponderan los aspectos o categorías a tener en consideración, la primera depende de cierto grado de intuición por parte del docente a la hora de evaluar mientras que la segunda se caracteriza por la ponderación de las categorías a priori.

Por otra parte, frente a la evaluación externa llevada a cabo por los docentes o examinadores, se encuentra la auto-evaluación en la que el alumno valora el grado de aprendizaje alcanzado con respecto a su propio dominio lingüístico. Para una mayor precisión, se aconseja que dicha valoración se lleve a cabo en función de una serie de parámetros que definan el nivel evaluado.

Por último, la valoración mediante escala o mediante lista de control que propone el MCRE determina si un aprendiente se encuentra o no a un determinado nivel en función de una escala o lista en la que se contemplan una serie de aspectos que se consideran adecuados para ese nivel. Este último punto se desarrollará en el siguiente

apartado al constituir éste una de las grandes aportaciones del MCRE al tema de la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje: las escalas de valoraciones y/o descriptores de cada nivel.

2.3.2. Sobre las escalas de valoración

La intención que afirma perseguir el MCRE (MCRE: 2001: 40 - 46) con la elaboración de las escalas de valoración es la de proporcionar un esquema descriptivo que permita categorizar las diferentes competencias lingüísticas, el uso de la lengua y el proceso de enseñanza/aprendizaje que posibilite, no solo una uniformidad entre los diferentes sistemas institucionales de los distintos países sino también la planificación de los objetivos de los cursos y exámenes concretos. Distingue tres tipos de escalas: las centradas en el usuario, que informan de los contenidos (lingüísticos y extralingüísticos) que el alumno debe saber, las centradas en el examinador que miden el grado de rendimiento del alumno y las centradas en el responsable de elaborar la prueba, que están fundamentalmente orientadas a la creación de pruebas para los diferentes niveles.

Cabe resaltar el hecho de que las escalas centradas en el usuario, y que se pueden utilizar para la auto-evaluación, suelen expresarse de manera positiva, mientras que las centradas en el grado de rendimiento del alumno acostumbran a formularse de manera negativa, hecho que se debe y puede evitar, de acuerdo con el MCRE, mediante el uso de un enfoque cualitativo que describa las características de las muestras de actuación en lugar de aplicar un enfoque referido a la norma. Por lo general, las pruebas de evaluación del grado de conocimiento alcanzado por un alumno dado y, más concretamente, las referidas al desarrollo de la competencia escrita, suelen caracterizarse por un ajuste de dicha producción a la forma correcta que establece la norma lingüística de la lengua objeto de estudio. Se desechan y penalizan los errores sin atender al tipo al que pertenecen ni a la información que estos aportan sobre el grado de consecución comprendido por dicho alumno.

Añade el MCRE que para que una escala de descriptores resulte lo más eficaz posible debe incluir no solo lo que se espera que sepa hacer un alumno sino que también debe indicar en qué medida realizan dicha tarea bien o mal. Íntimamente relacionado con la gradación, el MCRE aconseja que se debe distinguir entre la definición de los diferentes niveles de dominio de una lengua y los grados de aprovechamiento en relación con un objetivo dado de dichos niveles.

Según el MCRE, las pruebas de evaluación que se realizan para cada nivel contienen cierto grado de exigencia, están elaborados por un grupo de examinadores preparados para interpretar tal nivel y cuyo aprovechamiento se mide de acuerdo con una calificación. Importante es el dato apuntado por el MCRE acerca de que los profesores que imparten clase en esos niveles suelen asumir dichos parámetros y criterios como propios (como se ha observado en el análisis de las múltiples y variadas formas de evaluación que ponen en práctica dentro de su labor docente), siendo excepcionales, sin embargo, las ocasiones en que participan en su definición, lo que puede ocasionar discrepancias en cuanto a la concesión de calificaciones equivalentes para un mismo nivel.

Una de las soluciones que propone el MCRE para que la calificación del logro alcanzado con respecto a un nivel u objetivo dado sea lo más fiable posible es la colecta de muestras de actuación que resulten representativas con vistas a graduarlas con respecto una escala en sesiones de evaluación. Esta solución implica la inclusión y categorización de los errores que se cometen a un determinado nivel de acuerdo con el grado de progreso que éste implica dentro del proceso aprendizaje-enseñanza de una lengua.

2.4. EL DEBATE TRUSCOTT- FERRIS

En 1996, año en que Truscott publica su artículo "*The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*" tildando a la corrección gramatical no solo de innecesaria sino de dañina, se genera un interesante debate acerca de los beneficios y perjuicios derivados de la práctica de la corrección gramatical en la producción escrita en una LM. Es Ferris (1999) quien inicialmente recoge el guante al contestar a Truscott en "*The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott*" rebatiendo dicha postura, sin embargo, pronto se unen otras voces.

2.4.1. La tesis de Truscott

Truscott (1996) afirma que los investigadores no han sabido analizar la naturaleza del proceso de corrección desde una perspectiva crítica al prestar insuficiente atención a los efectos colaterales de la corrección gramatical tales como el efecto que éste surte en las actitudes de los aprendientes o el tiempo y esfuerzo que consume en las clases de escritura.

Defiende el abandono de la corrección gramatical en los citados cursos alegando que:

“(a) research evidence shows that grammar correction is ineffective; (b) this lack of effectiveness is exactly what should be expected, given the nature of the correction process and the nature of language learning; (c) grammar correction has significant harmful effects; and (d) the various arguments offered for continuing it all lack merit.” (Truscott 1996: 328)

2.4.1.1 Evidencia de la investigación

Para avalar su teoría, Truscott (1996) hace una referencia somera a los resultados obtenidos en algunos estudios llevados a cabo por diversos investigadores, estudios sobre los que vuelve a incidir en su último artículo (Truscott y Yi-Ping, 2008).

Entre otros, alude a los trabajos de investigación de Knoblauch y Brannon (1981) ya que considera que las conclusiones a las que llegan son suficiente prueba como para suscitar dudas respecto a la utilidad de la corrección en el aprendizaje de la L2. Cita también los estudios realizados por Semke (1984) y Robb, Ross y Shortreed (1986) quienes, según él, demuestran la futilidad de la corrección gramatical. Por último, analiza los estudios de Kepner (1991) y Sheppard (1992) al poner estos de relieve, según Truscott, que la corrección gramatical (CG) no solo es inútil sino que puede resultar perjudicial al limitar el proceso de aprendizaje ya que se demostró que los alumnos, en un proceso de corrección gramatical, tendían a simplificar el nivel de complejidad de sus escritos.

A pesar de que Truscott tiene en cuenta al estudio de Lalande (1982) por resultar éste más relevante al atender a los efectos de los procedimientos de corrección en las clases de escritura y preocuparse por los efectos más allá de la composición en particular que se estaba analizando, termina desestimándolo por encontrarlo inadecuado ya que se centraba en la comprobación del funcionamiento del método de corrección que él mismo había creado.

Basándose en los estudios analizados, Truscott aduce las siguientes razones para defender la falta de funcionalidad de la corrección gramatical: (a) su incapacidad para explicar los resultados a través de la diferencia entre la lengua extranjera (LE) y L2 ya que los orígenes y la L1 de los aprendientes difieren, (b) la variabilidad en la técnica de corrección utilizada, (c) la falta de visualización más allá del experimento, (d) la influencia del tipo de evaluación en los resultados, de lo que deduce que el fracaso de la CG no se debe a ningún tipo de instrucción específico. Asimismo, apunta que la CG no respeta las secuencias naturales de la adquisición de una lengua.

Aunque hace referencia a las investigaciones llevadas a cabo por Fathman y Whalley (1990) como estudio que avala la CG, pone de manifiesto que cualquier tipo de progreso que se produzca en los escritos de los aprendientes ésta se debe a la influencia de la ayuda del profesor.

Más concretamente, Truscott apunta dos tipos de problemas en la consecución de la práctica de CG: de índole teórica y práctica:

2.4.1.2 Problemas teóricos

Truscott se centra en los estudios de interlengua, haciendo especial hincapié en los procesos psicológicos subyacentes al de adquisición de una lengua y añadiendo que los conocimientos sintáctico, morfológico y léxico se adquieren de forma diferente por lo que los métodos de corrección de cada una de ellas también deben diferir.

Equipara la práctica docente basada en la transferencia de conocimiento del profesor al aprendiente con la de corrección gramatical en el hecho de que ambas no prestan atención a dichos procesos subyacentes y añade que, para que una corrección gramatical resulte efectiva, debe dar respuesta a los tres tipos de conocimiento.

Truscott señala que la investigación de las secuencias de desarrollo tiene gran repercusión para la práctica de la corrección gramatical, dado que si se realizan correcciones sobre puntos para los que los aprendientes no están aún preparados es probable que dicha corrección carezca de valor al no resultar significativo para el aprendiente.

Pone en duda el que los diferentes enfoques y métodos de enseñanza/aprendizaje sean consistentes con los procesos de AL, por lo que el alcance de la CG puede ser meramente superficial produciendo un conocimiento transitorio al que denomina *pseudolenguaje*, lo que nuevamente pondría en tela de juicio la validez de la CG.

Según esto, al analizar los efectos de las diferentes prácticas docentes, los investigadores deben tener en cuenta tanto si se ha producido aprendizaje como también qué tipo de aprendizaje, para constatar si la instrucción ha sido o no efectiva.

Truscott añade que la CG se basa en gran medida en intuiciones y coincide con Gass (1984) en concluir que la habilidad de corregir errores es diferente de la habilidad de indicar las normas que subyacen a las correcciones, disociación ya observada por Seliger (1979).

2.4.1.3 Problemas prácticos

Truscott establece que se tienen que cumplir una serie de requisitos para que una corrección resulte eficaz, entre los que destaca que el docente sea capaz de reconocer el error relevante a la etapa de desarrollo del aprendiente y dar respuesta satisfactoria al mismo, siendo consistente y sistemático en su corrección y evitando ser excesivamente inclusivo.

Basándose en los resultados de los estudios antes mencionados, Truscott no solo destaca que los alumnos que no recibieron ningún tipo de corrección mostraban una actitud más positiva hacia la escritura que aquellos que sí la recibieron sino que concluye que la corrección gramatical dañaba significativamente al grado de complejidad de la producción escrita de los aprendientes y apunta como probable fuente de estos problemas al matiz desagradable inherente a la corrección.

Ante la defensa de la corrección como práctica que requieren los aprendientes. Truscott afirma que, en la mayoría de los casos, estos solo están reproduciendo creencias inculcadas por el docente. Tema sobre el que vuelve (Truscott 1999) señalando la gran dependencia que los aprendientes tienen de los docentes en cuanto a las teorías que desarrollan en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje y, en este caso, sobre la corrección. Añade que en su experiencia personal como docente suele poner en práctica la no corrección, hecho que no ha provocado ni signos de frustración ni desconfianza hacia él como docente por parte de los aprendientes, tal como apunta Ferris (1999).

En 2001, Truscott suaviza su postura inicial al afirmar que el caso contra la CG que expuso en 1996 era un rechazo de la corrección gramatical, del que excluye, entre otros, los errores de ortografía a los que considera a priori subsanables, dada su simplicidad, ya se pueden tratar como ítems individuales más que como partes integrantes de un sistema complejo.

En su artículo más reciente sobre el tema, Truscott y Yi-Ping (2008) vuelve a analizar bajo el mismo prisma los estudios ya mencionados en 1996 e incorpora otros correspondientes a las distintas voces que se han sumado al debate, tales como Chandler (2003), Bitchener, Young y Cameron (2005).

2.4.2. La tesis de Ferris

En respuesta al artículo original de Truscott, Ferris (1999) constata que la corrección de errores en la escritura de L2 es y ha sido siempre fuente de gran preocupación dentro del contexto de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Destaca la postura de los docentes por considerar que estos son muy conscientes de lo intrincado que resulta la corrección de errores:

“Students’ errors are troublesome, that students are very concerned about accuracy, and that responding effectively to students’ grammatical and lexical problem is a challenging endeavor fraught with uncertainty about its long-term effectiveness.” (Ferris: 1999:1)

En vista de lo cual, declara que no solo es razonable cuestionarse el grado de eficacia de la CG sino que, además, se debe dilucidar cuál es el mejor método a seguir en su consecución.

2.4.2.1 Revisión de Truscott

En su análisis de la tesis planteada por Truscott, le achaca problemas de indefinición o imprecisión a la hora de delimitar lo que es realmente al CG y añade que, en mayor o menor grado y desde el momento en que algunos alumnos se benefician de ella, la CG ha demostrado ser eficaz.

Pone en entredicho los estudios que éste aduce a favor de sus tesis, alegando que presentan tres problemas importantes: (a) los sujetos de los diferentes estudios no son comparables; (b) los paradigmas de investigación y las estrategias docentes varían enormemente de estudio a estudio y (c) Truscott desecha aquellos resultados de investigaciones que contradicen su tesis. Termina afirmando que los paradigmas de instrucción y la temporalización son muy variados y pone en duda la existencia de verdaderos grupos de control⁶ en dichos estudios.

No obstante, coincide con Truscott en su afirmación de que “*there is some reason to think that syntactic, morphological, and lexical knowledge are acquired in different manners. If this is the case, then probably no single form of correction can be effective for all three.*” (Truscott 1996:343)

⁶ Se entiende por *grupo de control* todo aquel al que no se somete a ningún tipo de corrección.

Usa esta coincidencia de punto de partida para defender que se puede enseñar a los aprendientes a auto-editarse si (a) se les centra en la importancia de editar; (b) se les entrena para identificar y corregir patrones de errores graves frecuentes; y (c) se les proporciona la información explícita, conforme la van precisando, sobre las normas que rigen estos patrones de error. Ferris manifiesta su preferencia por la corrección gramatical indirecta (identificación de errores) a la corrección gramatical directa (la corrección del profesor de los errores del alumno).

De todos modos, para Ferris, la sección más problemática y digna de reflexión del ensayo de Truscott es la titulada "Problemas prácticos" (pp. 349-354) donde arguye que las limitaciones del profesor y del alumno pueden incidir negativamente en la exactitud y efectividad del proceso de corrección del error. El hecho de que no todos los profesores sean consistentes en su forma de corregir ni de que todos los alumnos sean capaces de entender la retroalimentación ofrecida es bastante serio pero no determinante. Claramente, los profesores necesitan una buena base teórica lingüística, sintáctica y pragmática de cómo enseñar gramática a los aprendientes de una L2 y deben establecer una prioridad de los errores a corregir, sin perder de vista el hecho de que no todos los aprendientes responden de igual manera a la corrección gramatical.

Ferris llega a la conclusión de que, en lugar de propiciar el abandono de la práctica de la CG como propone Truscott, resultaría más acertado procurar nuevas vías en que las correcciones resultaran más efectivas. Las razones que aduce Ferris para la consecución de la práctica de la CG se basan: en los estudios de opinión de los aprendientes respecto a la retroalimentación, que reafirman la importancia de dicha información (Cohen, 1987; Hedgcock & Lofkowitz, 1994; Leki, 1991; Radecki y Swales, 1988) así como en la reflexión de muchos los docentes que indican que la ausencia de ningún tipo de comentario de corrección gramatical puede frustrar a los alumnos hasta el punto de interferir en su motivación y confianza en la clase de escritura, en especial, cuando los errores de dicha naturaleza pueden evitar que consigan sus metas académicas.

2.4.2.2 El estado de la cuestión del debate con Truscott

En su revisión del estado de la cuestión, y en la misma línea argumentativa, Ferris (2004) resume en dos los puntos de coincidencia con Truscott: (a) la base de la

investigación sobre la corrección de errores en la escritura es insuficiente y (b) el peso de la evidencia recae sobre aquellos que argumentan a favor de la corrección

Concreta su análisis el punto en que se encuentra el debate sobre la corrección de errores en tres observaciones:

Observación 1: La base de la investigación llevada a cabo en este sentido no responde a la pregunta de si la CG resulta eficaz o no.

En este punto, Ferris estudia los criterios de corrección establecidos a seguir por Truscott: si las habilidades de los dos grupos objetos de estudio no difieren, entonces la corrección no es útil. Ferris destaca que muy pocos estudios de CG en escritura en L2 comparan la escritura de aprendientes que han recibido corrección gramatical durante cierto período de tiempo con los que no y afirma que la gran mayoría de estudios simplemente compara diferentes técnicas de corrección de errores.

Observación 2: los estudios en la base de investigación son fundamentalmente incomparables debido a inconsistencias de diseño.

Vuelve a poner en evidencia el hecho de que los estudios objeto de análisis no son consistentes en cuanto a diseño. Afirma que los resultados de los estudios no son solo dispares sino que no están planteados para contestar al mismo tipo de preguntas.

En una breve comparación de los cuatro estudios pone de manifiesto que, aunque todos ellos son longitudinales y examinan a aprendientes extranjeros, difieren sustancialmente en: (1) los tipos de escritura que se tienen en consideración (escritura libre frente a ensayos expositivos); (2) si se requiere o no que el aprendiente revise la corrección; (3) quién proporciona la retroalimentación; (4) cómo se da esa retroalimentación; (5) si se especifican algunos errores y resultan operativos para la retroalimentación; (6) si existe un grupo de control o no; (7) si hay medida de *pretest*; (8) la naturaleza del *posttest*. Limitaciones algunas de éstas ya indicadas en su momento por Truscott (1999).

Observación 3: la investigación existente predice efectos positivos para la corrección del error.

Afirma que se puede encontrar evidencia positiva a favor de la práctica de CG en tres líneas diferentes de investigación: (1) estudios que comparan el grado de precisión alcanzado en los textos de los aprendientes que reciben corrección con los que no; (2)

estudios que miden el progreso de aprendientes en exactitud lingüística a lo largo del tiempo; (3) estudios sobre la opinión de los aprendientes sobre la retroalimentación.

Planteamientos para futuras investigaciones

Para Ferris es esencial que los docentes se impliquen en este tema confiando en la evidencia positiva existente, en la propia experiencia docente y en las intuiciones que de ella se derivan así como en la retroalimentación por parte de los alumnos, entendiendo siempre que esta disciplina todavía se está formando. Insiste en la preparación de los docentes como requisito fundamental, incluyendo ésta tanto preparación lingüística como práctica en la identificación y respuesta de errores en los textos de los aprendientes.

Sin embargo, apunta que la retroalimentación no es la única forma de tratar el error, y que los aprendientes también precisan de cierto grado de concienciación sobre la precisión lingüística y el desarrollo de la habilidad de editar. Para esto, necesitan tanto instrucción gramatical como entrenamiento estratégico para poder implicarse cognitivamente en la edición como un proceso de resolución de problemas.

Resume su postura en seis sugerencias prácticas:

1. El tratamiento del error, incluyendo la retroalimentación, es un componente necesario de la instrucción de la escritura en L2 que se debe planear cuidadosamente en el diseño de los cursos y ejecutar de manera fiel y consistente.
2. Los profesores deberían suministrar retroalimentación indirecta que suponga que los aprendientes realicen actividades cognitivas de resolución de problemas mientras intentan autoeditarse basándose en la retroalimentación que han recibido.
3. Es probable que diferentes tipos de errores requieran tratamientos diferentes.
4. Se debería requerir a los aprendientes que revisaran sus textos tras recibir la retroalimentación, preferiblemente en clase donde pueden contrastar sus respuestas con los compañeros y el profesor.

5. La instrucción gramatical supletoria puede facilitar el progreso con la exactitud si se conduce de acuerdo con las necesidades de los aprendientes integrada con otros aspectos del tratamiento del error.
6. La creación de cuadros de errores, realizada preferiblemente por los propios aprendientes con la guía del instructor, puede incrementar la conciencia de los aprendientes sobre sus puntos flacos y su grado de mejora.

2.4.3. Otras consideraciones

Volviendo a la clasificación que hace Cassany (1990) de los enfoques más relevantes en la enseñanza de escritura, se puede concluir que la postura de Truscott ante la CG en este contexto se encuentra a caballo entre el enfoque basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido. Aunque no hace referencia explícita al método docente que utiliza en sus clases de escritura, se infiere de los análisis que realiza de los estudios de otros autores que Truscott defiende la postura de que para dominar el arte de la escritura no basta con tener un buen conocimiento de la gramática o manejo del uso de la lengua sino que es necesario dominar el proceso de composición de textos.

Un inconveniente de la postura que defiende Truscott y que puede estar relacionado con el ámbito de enseñanza en el que desarrolla su actividad docente es que parece dar por sentado que todos los alumnos ya han desarrollado completamente sus habilidades redactoras en su L1 y están procurando una vía personal de expresión en la LM, postura que nos plantea el siguiente interrogante: ¿qué ocurre con aquellos aprendientes que están adquiriendo una L2 a la par que desarrollando sus habilidades en la producción escrita en su L1? Truscott no solo no da respuesta a esta cuestión sino que ni siquiera la plantea.

En su análisis Truscott parece hablar en términos absolutos a la hora de analizar los resultados, no teniendo en consideración las diferentes variables presentes en el proceso enseñanza/aprendizaje (bagaje cultural, motivación, contexto, ritmo de aprendizaje, etc.) Ignora también los diferentes estilos cognitivos de los aprendientes al no proveer respuestas diferenciadas para ellos, lo que entra en contradicción con su defensa de que los diferentes enfoques de enseñanza/aprendizaje de una lengua deben dar respuesta a los distintos procedimientos de aprendizaje. Además, obvia

elementos esenciales en el proceso aprendizaje/enseñanza al rechazar de plano las razones aducidas por Ferris (1999) para seguir con la CG: la actitud de los aprendientes, la actitud de los profesores de cursos de contenido curricular y el desarrollo de la capacidad auto-editora.

A pesar de apoyarse en las teorías de interlengua para defender su tesis, Truscott no muestra interés alguno en analizar y describir la idiosincrasia del idiolecto del aprendiente, que es donde radica la verdadera dificultad a la hora de comprender el estadio de aprendizaje donde se encuentra un estudiante. Simplemente asume que existen ciertos tipos de errores que los alumnos no van a ser capaces de corregir por sí mismos sin entrar a estudiar las razones de dicho fenómeno, asunción que contradice su tesis de abandono de la CG.

Por su parte, Ferris, reconoce las limitaciones con las que aún opera la CG pero, mostrando una actitud más abierta y optimista al respecto, procura nuevas vías para que su práctica resulte más eficaz. Su punto de vista resulta mucho más inclusivo que el de Truscott al considerar, de una manera realista, que no todos los métodos de enseñanza y, por ende de corrección, funcionan de la misma manera con todos los aprendientes, teniendo en cuenta, de esta manera, los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno. De hecho, algunas de las sugerencias prácticas que establece para la CG, mencionadas en el apartado anterior, resultan incompatibles entre sí ya que están dando respuesta a diferentes formas de entender la corrección adaptándose a las distintas habilidades cognitivas de los aprendientes. Muestra, además, Ferris un alto grado de consciencia al tener en consideración en su investigación el contexto en el que se produce el proceso de aprendizaje o las diversas motivaciones de los aprendientes de una lengua dada, incluyendo las restricciones curriculares presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Ambos autores prestan atención a la figura del aprendiente como centro del proceso de aprendizaje/enseñanza; sin embargo, sus posturas difieren a la hora de analizar la del docente y aquí es donde radica uno de los puntos clave de su desencuentro. Mientras que Ferris apuesta por un profesor al servicio de las necesidades del alumno, sirviéndole de guía y prestándole apoyo en todos los problemas que le puedan surgir a éste, Truscott desecha esa relación alegando que crea una relación de dependencia aprendiente/docente. En su tesis, Truscott considera poco adecuadas las creencias que el docente puede llegar a inculcar en el aprendiente incluyendo, entre otras, la de

la necesidad de la práctica de la CG; de hecho, equipara la CG con la práctica docente de transferencia de conocimientos, dotándolo de una matiz negativo.

En definitiva, aunque ante la disyuntiva de continuar o no con la práctica de la CG en la producción escrita, tanto Truscott como Ferris están inscritos dentro de una perspectiva investigadora, la postura de Ferris resulta más inclusiva al involucrar más directamente al docente en el proceso de investigación. Es precisamente desde esta posición desde la que parte el presente trabajo de cara a analizar la actitud de los profesores de ELE y español como L2 ante la corrección de errores en la producción escrita.

3. EL MCRE EDUCATIVO

Antes de proseguir, nos parece relevante detenernos brevemente a analizar el contexto educativo en el que los docentes encuestados imparten su docencia, ya que éste juega un papel importante en el desarrollo de la función docente al contar con un currículo que establece unos objetivos muy claros a adquirir en cada nivel. En definitiva, incide directamente en el proceso de aprendizaje/enseñanza al fijar los contenidos específicos a desarrollar en cada uno de los diferentes niveles y asiste al docente a la hora de determinar el grado de dominio de lengua alcanzado.

Ambos contextos educativos se rigen por los parámetros estipulados por el MCRE Común de Referencia Europeo (MCRE) así como por el Plan Curricular desarrollado por el IC para el aprendizaje/enseñanza del español como segunda lengua y lengua extranjera, descriptores que sirven de guía al docente para sopesar el progreso realizado por el alumno de acuerdo con un perfil ideal de alumno correspondiente a ese nivel y que se detallan a continuación.

3.1.1. EI MCRE

El *MCRE común de referencia europeo para la enseñanza de lenguas* (MCRE) nace en 2001 como documento descriptivo para el diseño y planificación de los objetivos curriculares de un curso centrado en el alumno, culminando así la línea de investigación que se había llevado a cabo desde los años 70. Pone de manifiesto la relevancia que concede al texto (oral o escrito) al considerarlo “fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística” así como “el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, se comuniquen cara a cara o a distancia.” (MCER: 96)

En la Figura 2⁷ que aparece a continuación se detallan las actividades de naturaleza escrita que se supone debe saber resolver un alumno del nivel B1:

⁷ La tabla de la figura 2 está basada en los descriptores de escala y de subescalas (escritura creativa, informes y redacciones) del nivel B1 (MCRE: 64, 82, 94).

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL
Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos en una secuencia lineal.
INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL
Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato haciendo que los aspectos que cree importantes.
ESCRIBIR CARTAS
Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales como por ejemplo la música y las películas.
NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS
Escribe notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana que le resultan importantes.
TOMAR NOTAS (EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS, ETC.)
Toma notas durante una conferencia que son lo suficientemente precisas como para poder utilizarlas posteriormente siempre que el tema sea de su interés y la dirección sea clara y esté bien articulada. Toma notas haciendo una lista de los aspectos importantes de una conferencia sencilla siempre que el tema sea conocido y el discurso se formule de un modo sencillo y se articule con claridad.
PROCESAR TEXTOS
Es capaz de resumir breves fragmentos de información de diversas fuentes y resumirlos para otra persona. Realiza paráfrasis sencillas de breves pasajes escritos utilizando las palabras y la ordenación del texto original.

Figura 2: Actividades escritas correspondientes al nivel B1 según el MCRE

Para la correcta realización y desarrollo de esta competencia, el MCRE contempla el uso de estrategias de expresión que “suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias – maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias – con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea.” (MCRE: 66)

La siguiente tabla⁸ contempla los pasos estipulados para la realización de dicha tarea de producción escrita:

PASO	DESCRIPCIÓN	SUBPASOS
PLANIFICACIÓN	<p>Ensayo e intenta nuevas combinaciones y expresiones y pide retroalimentación.</p> <p>Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.</p>	<p>Preparación.</p> <p>Localización de recursos.</p> <p>Atención al destinatario.</p> <p>Reajuste de la tarea y del mensaje.</p>
COMPENSACIÓN	<p>Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido.</p>	<p>Compensación.</p> <p>Apoyo en los conocimientos previos.</p> <p>Intento.</p>
CONTROL Y CORRECCIÓN	<p>Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.</p> <p>Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta.</p> <p>Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.</p>	<p>Control de éxito.</p> <p>Auto-corrección.</p>

Figura 3: Pasos y estrategias en la realización de una tarea según el MCRE

Para la consecución de dicha tarea con resultados positivos, el alumno hace uso de diferentes tipos de estrategias, tales como la estrategia de evitación (que supone un reajuste a la baja de su mensaje) o la estrategia de compensación (que supone un enfoque más positivo, ya que el alumno propone soluciones a sus deficiencias).

⁸ La figura 3 está basada en las tablas que recogen las estrategias de expresión escrita (MCRE: 66, 67).

3.1.2. El Plan Curricular del IC

Basado en los niveles de referencia establecidos por el MCRE (A1-A2, B1-B2, C1-C2) para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas, y de acuerdo con las directrices de referencia marcadas por el Departamento de Lingüística del Consejo de Europa, el Plan Curricular del IC ha desarrollado toda una serie de descriptores específicos para la lengua española, coherentes con las descripciones elaboradas para otras lenguas. Muy en consonancia con el MCRE, el Plan Curricular del IC analiza las competencias de un hablante atendiendo, no solo a factores como el plurilingüismo y el multiculturalismo, sino a otras dimensiones que trascienden lo estrictamente lingüístico.

El perfil ideal del alumno se define en relación a tres aspectos: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. La siguiente tabla, recoge los parámetros que establece el Plan Curricular (vol. II: 19 - 39) para el nivel B1:

EL ALUMNO COMO AGENTE AUTÓNOMO
<p>Debe ser capaz de:</p> <p>Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad: reconocer las convenciones del género conocidas (mediante la transferencia de conocimiento de otras lenguas y culturas) e identificar aquellas que son idiosincrásicas de la cultura hispana; transfiriendo la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas y emitiendo juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve.</p>
EL ALUMNO COMO HABLANTE INTERCULTURAL
<p>Deber ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tener una visión clara de la diversidad cultural.- Tener conocimiento de los referentes culturales así como de las normas y convenciones sociales.- Participar en situaciones interculturales.- Llevar a cabo el papel de intermediario.

EL ALUMNO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO
<p>Debe:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tomar conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje: identificando las áreas que las que es capaz de llevar a cabo el proceso de aprendizaje autónomo y el grado en el que es capaz de hacerlo; tomando conciencia de la influencia que ejercen los sistemas de creencias en el proceso de aprendizaje de lenguas así como identificando su propio perfil de aprendiente.- Formular sus propias metas de aprendizaje y relacionarlas con los objetivos del programa del curso: identificando sus necesidades de aprendizaje, familiarizándose con el modo de abordar de manera estratégica las tareas que se realizan dentro y fuera del aula así como aprendiendo a hacer uso de los procedimientos y herramientas de auto-evaluación.- Tomar conciencia de la posibilidad de gestionar por sí mismos los recursos para el aprendizaje identificando los recursos de que dispone para el aprendizaje autónomo.- Tomar conciencia del concepto de estrategia y ensayar, de forma pautada, el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje.- Identificar los factores psicoafectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje y tomar conciencia de la posibilidad de ejercer control consciente sobre ellos: siendo conscientes del concepto que tienen de sí mismo como aprendientes de lenguas. <p>Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza: creando un clima adecuado de trabajo y ensayando el uso estratégico de procedimientos para trabajar eficazmente en grupos de trabajo.</p>

Figura 4: Perfil del alumno según el Plan Curricular del IC

Asimismo, el Plan Curricular describe al alumno que alcanza un nivel B1 de la siguiente manera:

- Capaz de sacarle partido a un repertorio amplio pero sencillo de vocabulario, estructura y fórmulas aprendidas;
- Capaz de comunicarse adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones;
- Capaz de expresarse con razonable corrección, aunque vacilen o hagan pausas para pensar lo que van a decir y cometan errores sobre todo en situaciones imprevistas y de cierta tensión.

Añade, además, que el alumno a este nivel:

- Tiene suficientes recursos lingüísticos y no lingüísticos como para desenvolverse y comportarse adecuadamente en las situaciones sociales en las que participe;
- Puede describir situaciones impredecibles, explicar los puntos principales de una idea o un problema, expresar sentimientos o pensamientos sobre temas abstractos o culturales con razonable precisión oralmente o por escrito;
- Es capaz de expresarse con razonable corrección, aunque en ocasiones duden, hagan circunloquios, cometan errores y las limitaciones léxicas provoquen repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.

Para ello, el Plan Curricular indica que el alumno de B1:

- Necesita que el discurso tenga una estructura clara;
- Puede utilizar la información procedente de diferentes partes del texto para realizar una tarea concreta y hacer resúmenes sencillos – manejando incluso diversas fuentes – para transmitir el contenido global a otra persona.

3.1.3. Algunas consideraciones

Como se puede apreciar en las tablas anteriores, las tareas de producción escrita contempladas del MCRE coinciden plenamente con las descritas por el Plan Curricular, detallando este último las macrofunciones, procesos prototípicos, inserción de secuencias, recursos y elementos lingüísticos a dominar en cada nivel. En definitiva, tanto los docentes como los aprendientes cuentan con una guía pormenorizada de los objetivos que se deben conseguir en el nivel B1. Asimismo, el Plan Curricular hace una minuciosa descripción del perfil del alumno específico a este nivel en el que se le presupone cierto grado de autonomía en sus diferentes papeles como agente, aprendiente y mediador.

Cabe destacar las estrategias que contemplan tanto el MCRE con el Plan Curricular en la consecución de una tarea de producción escrita, en concreto la estrategia de la simplificación, como elemento no solo positivo sino necesario en el desarrollo de la independencia lingüística del aprendiente. Truscott contradice esta postura al rechazar dicha estrategia por considerar que causa daños colaterales fruto de los sentimientos negativos que la corrección gramatical produce en los estudiantes en un intento por

evitar la corrección: “*Students shorten and simplify their writing in order to avoid corrections; they do not learn as well as uncorrected students because they have developed a less favorable attitude toward learning.*” (Truscott 1996: 355)

Por último, resulta interesante observar que en los pasos descritos por el MCRE para el desarrollo de una tarea de producción escrita se acepta la comisión de errores como parte intrínseca del proceso de creación de mensajes. También el Plan Curricular tiene en consideración las limitaciones de diferente índole con las que puede contar un alumno dado a la hora de elaborar un mensaje, oral o escrito, aceptando la reformulación, duda, circunloquio, e incluso, el error como característica propia de la interlengua del alumno a este nivel.

Sin embargo, esto nos suscita la cuestión de si esta disposición tan receptiva ante la comisión de errores atañe únicamente al proceso de desarrollo de la competencia escrita o también al de evaluación del grado de consecución de dicha competencia, como ya se apuntaba en el apartado 2.3.

Entendemos que al compartir objetivos y contenidos de nivel, ambas instituciones comparten también criterios de evaluación, estableciendo pruebas similares caracterizadas por su “validez concurrente”, punto relevante que, aparecerá, reiteradas veces en los resultados obtenidos y que se detallan en el siguiente capítulo (4).

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO REALIZADO

4.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este estudio pretende analizar la práctica de corrección existente en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera y como segunda lengua dentro del MCRE del Instituto Cervantes (IC) y de sus Centros Asociados (CA) en España, respectivamente, a la par que recoger el sentir de los docentes respecto a la corrección y estudiar de qué manera se reflejan dichas creencias en su práctica docente.

Más concretamente, las preguntas de las que parte este estudio y a las que pretende dar respuesta son: ¿Qué grado de exactitud exigen los docentes a los alumnos en su producción escrita? ¿Quién determina ese grado de corrección? ¿Cuáles son los criterios que utilizan para llevar a cabo dicha corrección? ¿Dichos criterios son de libre elección o vienen determinados externamente? ¿Qué técnicas de corrección utilizan y qué factores intervienen en la elección de las mismas? ¿Cómo visualizan el proceso de corrección dentro del proceso de aprendizaje? ¿Se sienten independientes a la hora de llevar a cabo su práctica docente en toda su dimensión incluyendo la de la elección de corregir o no los errores?

La razón subyacente a la elección de los ámbitos y contextos educativos presentes en el estudio viene determinada por la intención de contribuir a la construcción de una visión completa del panorama de la enseñanza del español. Mientras el aprendizaje del español como L2, que se desarrolla en un contexto social donde el español es la lengua vehicular, tiene como fin su uso social inmediato dentro de la comunidad contribuyendo así al desarrollo de la identidad e integración del individuo dentro de dicha comunidad, muy diferente resulta la enseñanza del español como lengua extranjera, que se produce en un contexto ajeno a dicha lengua y que no contribuye necesariamente a la construcción de la identidad del individuo. Por otra parte, el punto de nexo entre ambas instituciones, IC y CA, es precisamente la filosofía educativa que enmarca la impartición de dicha enseñanza, punto que se ha desarrollado de manera más pormenorizada en el capítulo 3.

4.2. EL INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA ENCUESTA

Con este fin, se ha llevado a cabo una encuesta dirigida a profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua, que imparten clase a un nivel B1 en los centros de los ámbitos citados. Dicha encuesta (ver Anexo I), basada en la realizada por I. Lee (2004)⁹, incluye ítems de índole variada, desde preguntas de elección múltiple a preguntas abiertas y está enfocada a discernir diferencias entre su práctica y sus creencias como docentes, es decir, entre lo que los docentes prefieren hacer o hacen ante los errores y su tratamiento y lo que ellos consideran que es eficaz, en la línea planteada por el debate Truscott-Ferris.

En un principio, se consideró la posibilidad de centrar la encuesta en los niveles de usuario básico (A1, A2) e usuario independiente (B1), idea que finalmente se abandonó al decantarnos por centrar la encuesta exclusivamente en el nivel B1 atendiendo al papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, papel que varía conforme crece la autonomía del aprendiz.

La razón principal por la que se desestimó el incluir los niveles correspondientes al usuario básico (A1, A2) es porque en dichos niveles hay menos margen de error no previsible ya que la tarea de escritura es muy controlada con modelos muy marcados. Se optó por el nivel B1 al tratarse éste de un nivel en el que se propicia que el estudiante comience a ser más independiente en el manejo de la lengua, experimentando con ella, con lo que el campo de errores se amplía y, en consecuencia, su tratamiento.

Una vez elaborada, y previamente a su distribución, se sometió la encuesta a una prueba piloto¹⁰ tras la cual se remitió a los distintos centros vía correo electrónico. Para dicha prueba, se contó con la colaboración de Elisabeth Miraspaez, profesora del centro CLIC - International House de Sevilla, quien puso de relevancia la necesidad de eliminar y simplificar algunos apartados de la misma dado que resultaba algo reiterativa así como puso de relevancia la ambigüedad de algunos enunciados.

De los institutos Cervantes y centros asociados contactados, participaron en la encuesta los que se relacionan a continuación: IC Brasilia, IC Budapest, IC Curitiba, IC Estambul, IC Londres, IC Moscú, IC Munich, IC Nápoles, IC Palermo, IC Praga, IC

⁹ I. Lee / *Journal of Second Language Writing* 13 (2004) 285 - 312

Porto Alegre, IC Rabat, IC Río de Janeiro, IC Roma, IC Tánger, ABC Collage Barcelona, Centro Humboldt, CLIC, Colegio de Salamanca, Colegio Internacional Ausias March, IEMA, Mundidiomas, Universidad Popular de Alcobendas.

Cabe destacar la gran pluralidad de contextos culturales que recoge el cuestionario, dato que, consideramos, le concede mayor grado de fiabilidad al conjunto de respuestas obtenidas, ya que nos permite estudiar los puntos de coincidencia o divergencia sobre las creencias y experiencias pedagógicas de los docentes en entornos culturales diversos.

Fueron los jefes de estudios respectivos de los IC y CA los que se encargaron de hacérsela llegar a los profesores que impartían clase a ese nivel, a la que respondieron, vía correo electrónico, un total de 52 docentes, 34 de los cuales ejercen su labor docente en los IC en el exterior y los 18 restantes en CA en España. Del total, el 50% afirma tener más de 10 años de experiencia docente, el 38'5% entre 5 y 10 y el 11'5% entre 0 y 5 años de experiencia.

Con los datos objetivos obtenidos en el cuestionario, y previa aplicación de un análisis estadístico simplificado, se han creado las tablas y gráficas que aparecen detalladas en el Anexo II. En cuanto a los comentarios personales aportados por los encuestados en las preguntas abiertas (recogidos en los Anexos III y IV), se han agrupado por epígrafes (ver capítulo 5) dando cabida a todas las perspectivas reflejadas en las respuestas.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En el presente capítulo se procura dar una visión general de las respuestas obtenidas en la encuesta realizada poniendo de manifiesto el sentir general de los encuestados. (Véanse los Anexos II, III y IV, para acceder a las tablas estadísticas resultantes de las respuestas obtenidas en el cuestionario así como las aportaciones efectuadas por los encuestados, respectivamente.)

5.1. ACTITUD ANTE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Ante la cuestión del grado de importancia que se le concede a la producción escrita¹¹ en función del tiempo que dedican a dicha competencia con respecto a las otras competencias, el 61´5% del total de los encuestados afirma dedicar el mismo tiempo y esfuerzo a todas las competencias comunicativas, el 23´1% dice conceder mayor importancia a la producción oral porque considera más práctico su desarrollo, y solo el 13´5% indica que considera esta competencia primordial, ya que los alumnos deben saber expresarse por escrito.

A la hora de analizar la actitud que presentan los docentes ante la producción escrita, encontramos que estos se encuentran ante una disyuntiva: la aspiración a la producción de textos escritos correctos y la consciencia de que se hallan en un proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua del que los errores forman parte indispensable.

En líneas generales, los docentes de nuestra muestra, y más aún en el nivel B1, consideran que el desarrollo de dicha competencia es básica, *“hasta tal punto que se debería considerar un error el no ser capaz de estructurar un texto de manera concisa, ordenada y comprensible.”*¹² Sin embargo, se debaten ante las siguientes cuestiones: *“¿Todos los textos tienen que tener el mismo grado de perfección? ¿Los nativos escriben tan correctamente como queremos que escriban nuestros alumnos?”*

Aluden a la falta de tiempo para trabajar la expresión escrita dentro del aula y las dificultades que encuentran para que el alumno lo haga fuera de ésta por razones de

¹¹ El 1´9% del total de los encuestados no respondió a esta cuestión (Sección 2, cuestión 3).

¹² Las citas de los encuestados son anónimas, en consonancia con la naturaleza del cuestionario, por lo que a partir de este momento y para evitar posibles confusiones, aparecerán indicadas en cursiva sin indicar al autor.

diversa índole. Como consecuencia, muchos de los escritos que los alumnos realizan son fruto de la improvisación y adolecen de planificación y elaboración, hecho que provoca que se puedan arrastrar errores a lo largo de diferentes períodos de aprendizaje. Es evidente que existe una clara falta de consciencia por parte del alumnado de la importancia que la práctica de la escritura tiene.

Por otra parte, ante la variabilidad de la adquisición de una lengua, les llama la atención el desfase que se produce entre el desarrollo de unas competencias y otras, punto clave a la hora de evaluar el grado de adquisición de una lengua. De hecho, apuntan a la necesidad de que *“las afirmaciones que se hacen acerca de la adquisición/aprendizaje deberían restringirse más a las diversas competencias. ¿Cómo es posible que los alumnos que tienen dificultades para construir una frase de forma oral, sean capaces de construir esa misma frase en la lengua meta? ¿De qué depende? ¿Qué han adquirido? ¿Un ítem lingüístico? ¿Aprenden capacidades de formulación? ¿Tiene influencia el contexto?”*

5.2. PRÁCTICA DE CORRECCIÓN:

Uno de los aspectos claves en los que discrepaban Ferris y Truscott era precisamente el de la necesidad de llevar a cabo la corrección gramatical en un texto escrito. Mientras la primera abogaba por su práctica, el segundo la desechara aduciendo que no solo resultaba ineficaz sino que incluso podría surtir un efecto dañino al causar ansiedad y provocar la desmotivación de alumnos y profesores.

Resulta interesante observar que ninguno de los docentes encuestados comparte la visión de Truscott sobre las repercusiones de dicha práctica. De hecho, en relación con la práctica habitual de corrección de errores, en cuanto a selección se refiere, el 73% del total de los encuestados afirma corregir de manera selectiva mientras que el 25% restante corrige todos los errores. Ninguno de ellos hizo comentario alguno sobre la omisión del desempeño de esa tarea en su labor docente.

Práctica de corrección	IC	CA ¹³
No corrijo ningún error.	0'0 %	0'0%
Corrijo todos los errores.	35'3%	5'6%
Corrijo de forma selectiva.	64'7%	88'9%

Figura 5: Práctica de corrección

Sin embargo, y como se puede apreciar en la Figura 5, existe disparidad entre los datos obtenidos en el IC y en los CA con respecto a esta cuestión. Resulta interesante observar que son los docentes de los CA los que optan en un mayor porcentaje por la corrección selectiva cuando, por la característica de su contexto de enseñanza, son los alumnos de estos últimos centros los que pueden contrastar de primera mano las correcciones que se les realizan. A nuestro parecer, los alumnos que viven en contacto con la lengua que estudian pueden contrastar de manera directa e indirecta las correcciones que se les realizan mientras que los que no dependen más del profesor.

5.2.1. Criterios de corrección

Partiendo del consenso expresado por los encuestados en cuanto a la concepción del error como “*una falta de adecuación entre lo que se dice y lo que se quiere decir,*” es decir, que la visión que se tiene del error no es otra que una muestra de las vacilaciones o inseguridades propias de la interlengua del alumno, nos sorprende que las respuestas obtenidas en torno a esta cuestión no sean del todo coincidentes en ambos grupos (ver Figura 5).

En líneas generales, las respuestas obtenidas indican que los criterios en los que los docentes se basan a la hora de llevar a cabo la corrección son fundamentalmente: el grado de relación con los contenidos que se han visto directamente en clase o los propios de nivel, el grado de relación con el nivel de competencia comunicativa y lingüística especificado para el nivel, el grado de respuesta a las necesidades específicas del grupo en general y del alumno en particular así como el tipo de errores a evitar indicado por el currículo.

¹³ El 5'6% de los encuestados no respondió a esta cuestión.

Criterios de selección de errores	IC	CA
Los errores están directamente relacionados con los contenidos vistos en clase.	34'3%	37'5%
Los errores indicados responden a las necesidades de los estudiantes.	26'9%	37'5%
Los errores a evitar vienen indicados por el currículo	10'4%	9'4%
La selección de errores se determina en el momento mismo de llevar a cabo la corrección.	7'5%	6'3%

Figura 6: Criterios de selección de errores¹⁴

En general, en las respuestas recogidas se aprecia cierta preocupación por parte de los docentes a que se produzca una sistematización de los errores, principalmente aquellos que pertenecen a niveles inferiores; subyace en la práctica docente cierta consciencia con respecto al currículo.

5.2.2. Técnicas de corrección

En lo que se refiere a esta cuestión, de nuevo se aprecian diferencias con respecto a las respuestas dadas a las opciones brindadas en la encuesta (ver Fig. 7):

Técnicas de corrección	IC	CA
Señala y corrige los errores.	42'6%	39'1%
Señala los errores pero no proporciona soluciones.	27'8%	8'7%
Clasifica los errores atendiendo a un código dado sin aportar soluciones.	16'7%	26'1%

Figura 7: Técnicas de corrección

Aunque, como se deduce de las aportaciones libres realizadas por los encuestados, en líneas generales todos ellos reconocen cierta preferencia por señalar únicamente aquellos errores que consideran más graves (entendemos que, respecto a lo estipulado por el currículo), difieren en su tratamiento al hacer uso de técnicas

¹⁴ Tanto en la figura 6 como en la figura 7 no se reflejan los datos estadísticos correspondientes a las Respuestas en blanco y/o el apartado Otros destinado a recoger las aportaciones libres de los encuestados. Véase el Anexo II para acceder a dicha información.

diversas, desde contribuir con soluciones al error hasta introducir técnicas de auto-corrección y co-corrección como se aprecia en las aportaciones de los docentes recogidas en los Anexos III y IV.

Sin embargo, resulta interesante observar que los factores que determinan dichas elecciones son coincidentes: la preocupación por dar respuesta a las necesidades del alumnado, del tiempo del que disponen, el currículo que siguen y la importancia de fomentar la autonomía del alumnado mediante la práctica de la auto-corrección y/o retroalimentación, dependiendo de sus habilidades: *“que el objetivo del texto sea coherente y esté bien escrito de acuerdo con el nivel; el nivel en el que se encuentra el alumno y el perfil de aprendizaje del grupo X”*. Les parece interesante que el alumno perciba su error intentado corregirlo valiéndose de las herramientas de las que dispone.

Cabe destacar entre las respuestas obtenidas en la encuesta, sin embargo, el dato de que los docentes de los CA toman en consideración la procedencia del alumno así como el período de tiempo que han estado en contacto con la cultura, rasgo éste que distingue sustancialmente a ambos contextos educativos, ya que el alumnado de los IC suele ser más homogéneo en cuanto a origen y bagaje cultural se refiere.

Recapitulando todo lo expuesto hasta el momento, la tabla que aparece en la página siguiente, basada en el punto nº 11 del cuestionario, puede servir de sumario del sentir general de todos los encuestados (docentes del IC y de los CA) ante la presencia del error y de su proceder ante él:

	Respuesta en blanco	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
No hace falta que los profesores corrijan los errores.	3,8%	48,1%	26,9%	5,8%	15,4%
Es necesario que los profesores corrijan los errores pero de forma selectiva.	3,8%	3,8%	17,3%	50,0%	25,0%
Es obligación de los profesores localizar y solucionar los errores.	9,6%	9,6%	26,9%	42,3%	11,5%
Los profesores deben enfrentarse a los distintos errores con diferentes estrategias.	5,8%	1,9%	0,0%	50,0%	42,3%

	Respuesta en blanco	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El uso del código puede resultar muy útil si los estudiantes lo conocen y comprenden.	3,8%	1,9%	7,7%	55,8%	30,8%
Los códigos de (auto)corrección deben ser accesibles y manejables para que resulten útiles.	3,8%	3,8%	3,8%	46,2%	42,3%
Todos los errores merecen el mismo grado de atención.	3,8%	23,1%	57,7%	7,7%	7,7%
Se debería instruir a los estudiantes para que desarrollen la competencia de localizar y autocorregir sus propios errores.	5,8%	3,8%	9,6%	38,5%	42,3%

Figura 8: La importancia del error y su tratamiento
(Ir a Anexo II para ver gráficas detalladas.)

5.2.3. Participantes en el proceso de corrección

En su gran mayoría, los encuestados se muestran de acuerdo con la participación del alumnado en el proceso de corrección, siempre y cuando los alumnos cuenten con unas pautas definidas y se atiende a sus necesidades en dicho proceso. No solo muestran su conformidad con el hecho de que el alumno tome parte en dicho proceso sino que ponen de relieve su importancia como una manera más de aprender, ya que consideran que contribuye a desarrollar la autonomía del alumno y a implicarlo en su propio proceso de aprendizaje al propiciar la reflexión sobre el mismo.

Añaden que para que la corrección sea eficaz, el alumno debe participar de manera activa, considerando al profesor como mero guía de dicho proceso y fuente de información, lo que, a su vez, contribuirá a reforzar los contenidos. Se produce, por tanto, una descentralización de la clase, en la que se desdibuja el esquema tradicional de la clase, donde el profesor es el centro de atención y los alumnos “orbitan” en torno a él, todo ello enfocado a potenciar la autonomía de los alumnos con respecto al docente y desviando el foco de atención del proceso de enseñanza a estos últimos.

Gran parte de los docentes encuestados afirma que esta práctica puede resultar positiva a la hora de hacerles tomar consciencia a los alumnos del tipo de errores que cometen sin generar frustración, ayudándoles a ver que *“el error significa un riesgo por parte del alumno, que intenta utilizar estructuras que no conoce bien”*, es decir,

visualizando al error como un instrumento de aprendizaje que fomenta su autonomía y capacidad para seguir aprendiendo fuera del aula.

Desde el punto de vista de la motivación, la co-corrección de errores puede resultar realmente positiva, ya que el uso de las muestras de lengua generadas por los propios alumnos suele suscitar mayor interés que los que el docente pueda llevar al aula. De hecho, los encuestados afirman que la co-corrección puede animar a los alumnos a asumir riesgos en su uso de la lengua que no se habían planteado hasta el momento: *“En algunos casos sucede que los estudiantes se motivan al escuchar los errores de otros compañeros para intentar ir un poco más allá de lo que se les exige.”* Por otra parte, los errores analizados permiten crear un perfil del nivel de interlengua del grupo en general y del aprendiente en particular, por lo que resulta ser *“un elemento esencial para controlar el progreso de los aprendientes.”*

El único contrapunto formulado en torno a esta cuestión es la cantidad de tiempo que consume, punto sobre el que volveremos en el apartado 3.2.4.1.

5.2.4. Incidencia de la práctica de corrección en el proceso de aprendizaje

Tan solo una persona de las 52 encuestadas ha mostrado recelo ante la práctica de la corrección con el alumnado como participante por considerar complicado el paso que hay que dar desde la corrección y reflexión sobre ésta a la adquisición real de la lengua. Alude al hecho de que, independientemente de la corrección y reflexión que se realice en clase sobre ciertos puntos, los alumnos *“repiten algunos errores de forma insistente.”*

No obstante, la gran mayoría de los encuestados considera positiva la práctica de la auto-corrección argumentando que *“supone un momento de reflexión sobre la lengua y el propio proceso de aprendizaje, que es positivo y necesario.”* Asimismo coinciden en que el error *per se*, es un indicador del estado de la interlengua de un estudiante en un momento dado y, por ende, un elemento esencial para poder realizar un seguimiento del progreso del alumno no solo desde la perspectiva del docente sino desde la del propio aprendiente.

La participación en el proceso de corrección de errores se convierte, por tanto, en un elemento importante dentro del proceso de aprendizaje: es una manera de aprender a aprender. Esta práctica ayuda no solo a la auto-evaluación, a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de aprendizaje según las

necesidades de un estudiante en concreto, sino que, cuando se lleva a cabo con la técnica de la co-corrección, fomenta el aprendizaje cooperativo.

En todo caso, se aprecia un cambio del centro de atención del proceso de enseñanza/aprendizaje: del profesor al alumno, cambio que este último también tiene que aprender a asumir.

5.3. PREOCUPACIONES DE LOS DOCENTES ANTE LA CORRECCIÓN DE ERRORES

Implícitas en el sentir y la actitud que adoptan los docentes ante la corrección de errores, se encuentran las preocupaciones y/o problemas que ésta les plantea en la consecución de su práctica docente tanto en relación con los objetivos estipulados para el nivel como en relación con el progreso del alumno.

La opinión que se detalla a continuación sirve de resumen de los juicios emitidos por los docentes encuestados y reunidos en los Anexos III y IV:

“El problema básico es que por diferentes razones (falta de tiempo, currículo sobrecargado, falta de interés de los alumnos) no se le dedica suficiente tiempo a la elaboración de textos escritos. Se espera que los alumnos ‘repitan’ por escrito los contenidos del curso (principalmente gramaticales y léxicos: concordancia, morfología, vocabulario, etc.) y no se atiende a las características propias de los textos, como la coherencia, la cohesión o la organización textual. Tampoco se suele trabajar en clase el proceso de elaboración de un texto sino que solamente interesa el producto final.”

En los pareceres recogidos en el cuestionario se aprecia una gran coincidencia y reiteración en los problemas planteados por los dos grupos de profesores encuestados, que se pueden agrupar en torno a tres aspectos: el contexto educativo, el desarrollo de la competencia escrita y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

5.3.1. El contexto educativo

En general, los encuestados apuntan al hecho de que tanto el proceso de elaboración de textos como el de su corrección suponen un proceso largo y complejo, con desarrollo correcto, lo que contrasta claramente con el tiempo tan limitado con el que se suele contar en la enseñanza de idiomas.

Por otra parte, hacen también referencia al currículo sobrecargado al que tienen que hacer frente, lo que no solo deja muy poco espacio y tiempo a la práctica tanto de la elaboración como de corrección de textos escritos sino que también condiciona, en cierto modo, el método y la organización del proceso de enseñanza. Según esto, se espera de los alumnos que dominen y pongan en uso satisfactoriamente todos los contenidos del curso (principalmente los de índole gramatical y léxico) a la hora de la producción escrita sin atender a las características propias de los textos, como la coherencia, la cohesión o la organización textual como ya se ha mencionado.

En consecuencia, no se suele trabajar de manera detallada el proceso de elaboración de un texto en el aula sino que el énfasis principal recae en el producto final. Describen las actividades de producción escrita como tareas muy orientadas al producto y no al proceso centrándose en la corrección de estructuras lingüísticas y no tanto en lo que se refiere a la planificación, estructuración y cohesión textual de un texto.

Nos encontramos, por tanto, ante un planteamiento pedagógico y de evaluación en el que todavía subyace el enfoque basado en la gramática, independientemente de que en los últimos años se hayan incorporado a la práctica docente de idiomas elementos de los enfoques basados en el proceso y en el contenido (descritos en el apartado 2.2.).

Por último, los docentes apuntan a lo complejo que resulta la valoración de un error en un texto escrito: *“es difícil llegar a un equilibrio entre los errores que presenta un escrito y el grado de consecución conseguido.”* Se plantea aquí la gran disyuntiva ante la que se encuentra el docente: cómo valorar el progreso realizado por el alumno tanto en función de parámetros personales e individuales como de los específicos determinados para una determinada etapa.

5.3.2. El desarrollo de la competencia escrita

Uno de los dilemas que afrontan los profesores de idiomas, en general, y de español, en este caso, es el hecho de tener que enfrentarse a un texto en el que existen claros problemas de construcción, coherencia y cohesión, lo cual no les plantea una cuestión de corrección léxica o morfosintáctica. Es decir, se encuentran ante un problema que no atañe directamente al propio proceso de aprendizaje de una lengua concreta sino a la falta de base en una competencia cuyo desarrollo se da por supuesto.

Por otra parte, aunque los docentes son conscientes de que los errores son indicadores del nivel de interlengua de un alumno a partir de los cuales pueden seleccionar, adaptar o diseñar material didáctico que se adapte a las necesidades específicas del alumno, el problema se plantea cuando el profesor propone tareas para casa y, en líneas generales, éstas no se llevan a cabo o no se les dedica el tiempo necesario.

Si sumamos la apretura de tiempo disponible con la que cuentan los docentes en el aula a la escasez de tiempo disponible por parte del alumnado fuera de ella, afrontamos un claro desafío. En definitiva, los docentes ponen de relieve la dificultad que supone *“acostumbrar a los alumnos a ciertas prácticas de escritura y de corrección y a que las sientan suyas así como parte de su proceso de aprendizaje.”*

5.3.3. Aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje

Se aprecia una gran preocupación por el cuidado del aspecto afectivo en el proceso de enseñanza de un idioma, entre las inquietudes manifestadas en la encuesta la que suena con más insistencia es el miedo a que el alumno se desmotive si se le enfrenta a un texto lleno de correcciones. Afirman poner especial cuidado a la hora de realizar comentarios o correcciones en la producción escrita para evitar generar dicho efecto negativo en los alumnos.

Esto les plantea un dilema a los docentes a la hora de decidir hasta qué punto llevar la corrección: si incidir directamente en aquellos aspectos propios del nivel o hacer la corrección extensible a todos los errores presentes en el texto. Por una parte, el profesor se siente en la obligación de proveer al alumno de soluciones a los errores cometidos, por otra parte, no considera justo el corregir errores que no son propios del nivel, le resulta especialmente difícil conseguir *“el equilibrio entre los errores que presenta y el grado de consecución del objetivo de dicho escrito. También las características personales del autor influyen en cómo y qué seleccionar.”*

En general, señalan la necesidad de fomentar la autonomía del alumno y de *“desarrollar estrategias que atiendan tanto a las necesidades y expectativas de los estudiantes como a procedimientos de corrección basados en la reflexión y la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje,”* lo que ayudará tanto al docente como al aprendiente a valorar el error ante el que se hayan y para lo que resulta imprescindible conocer a los alumnos y diseñar, a partir de las características del

grupo y del nivel en que se encuentran, procedimientos y técnicas que favorezcan el desarrollo de estrategias.

5.4. LA POSTURA DE LOS DOCENTES: ¿TRUSCOTT O FERRIS?

En general, los docentes se hacen eco de la preocupación que muestran ambos autores ante la gran cantidad de variables que el profesor debe controlar no solo a la hora de enfrentarse a la corrección sino también a la de la adaptar las decisiones que toma a su práctica docente:

“La corrección constituye un proceso muy complejo. El profesor debe manejar una serie de procedimientos tanto pedagógicos como afectivos, para que se lleve a cabo de manera productiva. Conocer a los alumnos, técnicas y procedimientos, diseñar a partir de las características del grupo y del nivel, procedimientos de acción, favorecer el desarrollo de estrategias, comprobar la eficacia de las acciones y ajustar lo que sea necesario son mis principales preocupaciones.”

Como ya se ha indicado anteriormente, y como apuntan las respuestas obtenidas en la encuesta, se aprecia un cambio en el foco de atención dentro del proceso de aprendizaje: del profesor al alumno. Este cambio está defendido tanto por Truscott como por Ferris, radicando la diferencia entre ambos en el grado de relevancia que conceden a la figura del profesor dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Mientras para el primero, el docente pasa a un claro segundo plano, dejando mucho margen de acción a los alumnos al no intervenir siquiera en la corrección de errores que estos puedan cometer, para la segunda, la figura del profesor es más necesaria en dicho proceso como guía y orientador del alumno (concepción que comparten todos los encuestados).

En ocasiones, afirman los encuestados, la práctica de la competencia escrita provoca rechazo en los aprendientes, quienes suelen manifestar su preferencia por dedicar ese tiempo al aprendizaje de contenidos nuevos, de acuerdo con Truscott (1996: 355):

“Students who take correction seriously will have to spend much time reading, thinking about, and correcting their mistakes, time that could be much better spent on other, more productive learning activities.”

Sin embargo, destacan el problema del tiempo no solo referido a la hora de la corrección de errores sino, incluso, al asignado a trabajar la producción escrita en el aula. Esto es un punto clave ya que, como indican los encuestados, no se debe dar

por sentado el hecho de que los alumnos hayan desarrollado dicha capacidad en su L1, dato que parece obviar Truscott.

A pesar de que Truscott afirma no restar importancia a la exactitud gramatical, aseverando que lo realmente importante es si la práctica de la corrección gramatical contribuye o no al desarrollo de dicha exactitud, este autor no tiene en cuenta la posibilidad de que se tenga que desarrollar una determinada destreza directamente en la L2, circunstancia que claramente complica el proceso y para la que el autor no proporciona respuesta alguna como ya se indicó en el subapartado 2.4.2.

De lo expuesto se podría deducir que la oposición que el alumnado parece manifestar ante la práctica y corrección de la escritura guarda más relación con el recelo que le provoca el tener que enfrentarse a una tarea que no domina en su L2 que a la falta de confianza en dicha práctica, dado que se trata de un doble reto: el de aprender a redactar un texto y el de llevar a cabo dicha tarea y utilizar un código diferente que aún no domina.

Otro dato aportado por los encuestados es el dilema que les plantea la corrección de contenidos que no son propios del nivel, es decir, ¿qué hacer con aquellos errores no específicos de nivel cuya corrección resulta inapropiada debido a que alteran la secuenciación natural de adquisición de estructuras gramaticales? Muy en consonancia con los dos autores que nos ocupan, la respuesta generalizada obtenida de los encuestados apunta a una priorización de los errores lo que no implica que se obvien aquellos correspondientes a niveles superiores sino que se presta más atención a los propios de nivel.

Este asunto está íntimamente relacionado con el análisis de la interlengua y los procesos subyacentes al de adquisición de una L2 dada, donde se aprecia un orden claro y coherente de adquisición de estructuras gramaticales, que, según Truscott, no siempre están en consonancia con los enfoques de enseñanza/aprendizaje que se emplean en el aula y que explicaría por qué en ocasiones no funciona la corrección de errores – los alumnos se enfrentan a unas correcciones para las que aún no están preparados. Con esto concuerda Ferris (1999), quien propone que se debe priorizar en la corrección para que ésta resulte exacta y eficaz.

Tanto Truscott como Ferris coinciden en que, si existen razones para pensar que el conocimiento sintáctico, morfológico y léxico se adquieren de formas diferentes, entonces las técnicas de corrección que se usen para ellos también deben diferir.

Por último, parte de los encuestados aseguran que la actitud de los alumnos con respecto a la práctica de la producción escrita y su consecuente corrección es esencial para su correcto desarrollo, tal y como apuntaba Ferris (1999). Añade Guénette (2007: 53): *“if the students are not committed to improving their writing skills, they will not improve, no matter what type of corrective feedback is provided.”*

Acorde con la línea defendida por Ferris, se constata en las respuestas obtenidas una unanimidad en cuanto a la necesidad de corregir los errores, de hecho, ninguno de los encuestados se plantea siquiera la posibilidad de dejar un texto escrito sin corregir. Se observa, sin embargo, la existencia de muchos matices en cuanto al grado de consecución de dicha corrección atendiendo a todos los parámetros analizados hasta el momento.

6. CONCLUSIÓN

“A learner’s error provides evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learnt) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system).” Corder (1986:10)

Del análisis del estudio realizado se concluye que la actitud que los docentes de nuestra muestra manifiestan ante el error coincide con la manifestada por Corder ya que lo consideran como un componente necesario e informativo del progreso realizado por un alumno, elemento que sirve de herramienta no solo al docente sino al propio aprendiz de cara a comprobar que las hipótesis que ha formulado en torno al funcionamiento de la LM. Desechan, por tanto, la percepción del error como elemento nocivo a eliminar por desviarse de la norma al entender que el error responde a una serie de parámetros que corresponden al sistema lingüístico que los alumnos se han creado al efecto durante el proceso de aprendizaje/enseñanza.

Sin embargo, en lo que a la corrección de la producción escrita se refiere se aprecia una disyuntiva en la postura adoptada por los docentes. Por una parte, se duda de la exigencia que se le pretende al alumno de crear un texto correcto, muy en consonancia con Ferris (2007: 167) quien desecha la pretensión de conseguir un “texto ideal” aduciendo que *“to the degree teachers can let go of the idea that if their students’ papers are not perfect, it is the failure of their teaching and especially their between-draft feedback, they can have more realistic and less compulsive expectations of their own efforts and student outcomes.”* Por otra parte, subyace cierta percepción del error como elemento a corregir por entender que el propósito último del desarrollo de esta competencia es el de la producción de un texto correcto según la norma establecida.

La primera posición es acorde con la perspectiva más puramente comunicativa, que resulta mucho más realista en cuanto a lo que consecución de objetivos se refiere. Dentro de esta disposición, hay voces que establecen una comparativa entre los textos producidos por un aprendiz de una lengua y un nativo de dicha lengua, apuntando al grado de consecución alcanzado por cada uno de ellos. Con esto se pretende poner de manifiesto que el nivel de corrección exigido pueda ser, en ocasiones, desmedido con la capacidad que se le supone al aprendiz. La segunda posición, más formalista, se encuentra más en consonancia con el enfoque pedagógico basado en la gramática que nos describía Cassany (subapartado 2.2.1.).

No obstante, ambos grupos coinciden con Larsen-Freeman y Long y Long (1991) en que el análisis de errores se ha centrado fundamentalmente en el plano morfosintáctico, sin aportar respuesta al plano semántico, ámbito cuya corrección sigue planteando numerosos problemas. Este punto cobra especial relevancia en la corrección de la producción escrita, donde el ámbito morfosintáctico es solo uno de los múltiples elementos a tener en cuenta.

Otro punto de coincidencia entre ambas posturas es el de la dificultad que plantea el desarrollo del proceso de creación de un texto, para lo que resulta insuficiente el dominio de la gramática o del uso de la lengua, ya que también hay que manejar el proceso de composición de un texto. Y ahí radica, precisamente, otro de los retos al que los docentes afirman enfrentarse a la hora de corregir un texto: ¿qué hacer con aquellos textos que presentan problemas textuales fruto de la falta de desarrollo de esta competencia en la L1?

Obviamente son muchas las circunstancias a tener en cuenta en la práctica de la corrección, pero una de especial importancia es precisamente la del perfil del alumno o del grupo al que se dirige la docencia y su grado de adecuación al perfil ideal indicado por el Plan Curricular, ya que de ahí se derivan muchas inadecuaciones que hay que salvar de cara a asegurar el éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Entre otros problemas (ver apartado 4.3.) que apuntan los docentes, destaca el de la falta de tiempo para desarrollar un currículo que tachan de sobrecargado así como la desmotivación por parte del alumnado a la hora de acometer la empresa de producir un texto. El Plan Curricular establece para este nivel (ver Capítulo 3) toda una relación pormenorizada de los contenidos que el alumno debe desarrollar para alcanzar el nivel exigido, incluido el de desarrollo de un texto. Sin embargo, y en eso coincidimos con los docentes, parece dar por sentado un perfil bastante definido del alumno al que va dirigido, presuponiendo ciertas competencias.

Por otra parte, contempla, al igual que el MCRE, la comisión de errores como parte natural del desarrollo de este nivel, estableciendo como propio del nivel la búsqueda de confirmación y retroalimentación dentro del proceso de comunicación. Pero, ¿se manifiesta el mismo grado de tolerancia hacia el error en la evaluación de la competencia escrita? A nuestro parecer no porque, por lo general, los errores que se admiten en el desarrollo de una competencia no resultan tan aceptables en una prueba de evaluación de la misma. Este punto es de vital importancia, ya que los

profesores están condicionados en su práctica docente por dicha evaluación, lo que, a su vez, puede reflejarse en su actitud ante el error como, de hecho, han indicado en sus respuestas.

Entendemos que la disyuntiva a la que se hacía referencia anteriormente tiene mucho que ver con este aspecto: los docentes se sienten en la obligación de guiar y dotar con la mejor respuesta posible a los alumnos de cara tanto a su proceso de enseñanza/aprendizaje como a su posterior evaluación, dato ya apuntado por Ferris (1999). De esta manera están cumpliendo como docentes al enfocar su atención tanto en el mencionado proceso como a las expectativas de los alumnos, cuyo objetivo primordial en su aprendizaje de una lengua se centra más en el producto final.

Íntimamente relacionado con la cuestión de la evaluación, el MCRE establece una serie de tipos de evaluación que se pueden llevar a cabo (ver Figura 1) a partir de unas escalas de valoración, anotando algunas de las deficiencias existentes en este campo y aportando soluciones a las mismas. Asimismo, pone de manifiesto la discrepancia existente entre el tipo de evaluación preferido por los docentes, por una parte, y las instituciones y alumnos, por otra. Mientras los primeros prefieren los tipos de evaluación que se centran más en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a éste, como es el caso de la evaluación del aprovechamiento, los segundos se decantan por la forma de evaluación más centrada en el producto, i.e., la evaluación del dominio. Nos encontramos, por tanto, con el hecho de que a pesar de que se ha producido una gran evolución en la perspectiva del docente con respecto a la adquisición de una lengua y el lugar que ocupa el error dentro de ella, no se ha producido un abandono total del concepto de “desviación de la norma” por parte de los alumnos y las instituciones, y por ende, de los docentes que trabajan en dichos contextos educativos.

En su análisis de las escalas de valores utilizadas para la evaluación, el MCRE pone de relieve que las enfocadas al usuario, que sirven para la auto-evaluación, están formuladas de manera positiva, lo que concuerda con la motivación positiva que debe gobernar todo proceso de desarrollo. En cambio, las centradas en el grado de rendimiento del alumno suelen expresarse de forma negativa, hecho que, creemos, contribuye a reforzar el carácter negativo que a menudo se le infiere a la evaluación. Estas últimas responden al tipo de pruebas específicas que se elaboran para determinar si un alumno ha alcanzado el nivel mínimo exigido para obtener una certificación. En general, se puede afirmar que dichas pruebas han experimentado cambios en cuanto al planteamiento de actividades a desarrollar se refiere al

adaptarse a los nuevos enfoques metodológicos, no tanto su corrección, que sigue encontrándose en la línea tradicional de eliminación del error. La valoración del progreso como parte del proceso de aprendizaje de un idioma no debe resultar desmotivadora sino todo lo contrario, por lo que sería deseable que se recondujeran las escalas de valoración hacia una perspectiva más encaminada a los logros que a los resultados obtenidos.

En su propuesta, el MCRE presenta unas escalas de valores y en un intento porque éstas resulten más eficaces, ya está proporcionándonos una serie de pautas a seguir para mejorar la evaluación de un nivel. Pautas que constituyen, por su magnitud, no uno sino varios trabajos de investigación: la colecta de muestras representativas de actuación y la inclusión categorizada de los errores a un determinado nivel de acuerdo con el grado de progreso que estos implican dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. De esta manera se proveería de nuevas vías de corrección que atendieran a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos a la par que se solventaría el problema apuntado por Truscott (1996) y del que se hacen eco algunos de los encuestados – el de que la corrección no respeta las secuencias naturales de aprendizaje al corregir errores que no corresponden al nivel. De esta forma, se contaría con un corpus detallado de los errores específicos no solo de cada nivel sino de los diferentes estadios de progreso dentro de éste.

En definitiva, independientemente del alto grado de tolerancia que los docentes muestran ante la comisión de errores, se aprecia una preocupación latente por dirigir su corrección hacia la producción de un texto plenamente correcto. Preocupación que, por otra parte, se encuentre posiblemente imbuida por factores externos tales como el MCRE institucional o la carga curricular, como también apuntaba Lee (2007). Es más, el hecho de que se continúe utilizando el término de “corrección” y no se hayan adoptado otros nuevos como el de “asesoramiento”, al que hacía referencia anteriormente Cassany (ver subapartado 2.2.3.), pone de relieve el estadio en el que aún nos encontramos: por una parte, se está llevando a cabo un esfuerzo ímprobo por parte de los docentes por incorporar al proceso de aprendizaje aspectos no meramente lingüísticos sino también de índole psicológica, en un intento por atender a los diferentes estilos cognitivos del aprendiente, por otra parte, tal esfuerzo no halla correspondencia en el campo de la evaluación donde se prosigue con una visión de la corrección más centrada en el ámbito lingüístico.

Resulta claro que, a pesar de los grandes esfuerzos realizados al respecto, existen todavía lagunas en cuanto a la conexión que debería existir entre el proceso de aprendizaje/enseñanza y el de evaluación. Para evitar generar un sentimiento de desconfianza por parte del alumnado ante dichas lagunas, sentimiento nada aconsejable en el proceso de adquisición de una lengua, sería deseable que se tomara más en consideración en el procedimiento evaluador tanto el proceso de creación de un texto dado como el producto final de dicho proceso.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BITCHENER, J. (2008). "Evidence in support of written corrective feedback", *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.

CASSANY, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80

COHEN, A. (1987). "Student processing of feedback on their *compositions*" en A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. New York. Prentice-Hall, 57-69

CORDER, P. (reed. 1986). *Error Analysis and Interlanguage*. Hong Kong. OUP

CHOMSKY, N. (1967). "A Review of B.F: Skinner's Behavior" en Leon Jakobovits y M. Miron (eds.) *Readings in the Psychology of Language*, Prentice Hall, 142-143

CHANDLER, J. (2004). "A response to Truscott", *Journal of Second Language Writing*, 13, 345-348

EDGE, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London. Longman. Porque en negrita??

ELLIS, R. (reed. 2007). *Second Language Acquisition*. Oxford. OUP.

FATHMAN, A. y E. WHALLEY. (1990). "Teacher response to student writing: Focus on form versus content." en B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, 178-190

FERRIS, D. (1999). "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996)", *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11

FERRIS, D. y B. ROBERTS. (2001). "Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be?" *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184

FERRIS, D. (2004). "The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)" *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62

- FERRIS, D. (2007). "Preparing teachers to respond to student writing", *Journal of Second Language Writing*, 16, 163-193
- GASS, S. (1983). "The development of L2 intuitions", *TESOL Quarterly*, 17, 273-291
- GUÉNETTE, D. (2007). "Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing." *Journal of Second Language Writing* 16, 40-53
- HEDGCOCK, J. y N. LEFKOWITZ. (1994). "Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in teacher response in L2 composing", *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163
- KEPNER, C. (1991). "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills", *Modern Language Journal*, 75, 305-313
- KNOBLAUCH, C.H. y L. BRANNON. (1981). "Teacher commentary on student writing: the state of the art." *Freshman English News*, 10 (2), 1 - 4
- LALANDE, J. (1982). "Reducing composition errors. An experiment." *Modern Language Journal*, 66, 140-149
- LARSEN-FREEMAN Y LONG, D. y M. LONG. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition*. Longman.
- LEE, I. (2004). "Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong", *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312
- LEE, I. (2007). "Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning?" *Journal of Second Language Writing* 12, 180-198
- LEKI, I. (1991). "The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes", *Foreign Language Annals*, 24, 203-218
- RADECKI, P. y J. SWALES. (1988). "ESL student reaction to written comments on their written work", *System*, 16, 355-365
- ROBB, T., ROSS, S. e I. SHORTREED. (1986). "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality", *TESOL Quarterly*, 20, 83-95

- SELIGER, H. (1979). "On the nature and function of language rules in language teaching" *TESOL Quarterly*, 13, 359-369
- SELINKER, L. (reed. 1997). *Rediscovering Interlanguage*. Londres. Longman
- SEMKE, H. (1984). "Effects of the red pen", *Foreign Language Annals*, 17, 195-202
- SHEPPARD, K. (1992). "Two feedback types: Do they make a difference?" *RELC Journal*, 23, 103-110
- SHIH, M. (1986). "Content-based approaches. Approaches to Teaching Academic Writing." *TESOL Quarterly*, XX, 4, pp. 617-648
- TORRE, S. de la (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata
- TRUSCOTT, J. (1996). "Review Article. The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes", *Language Learning*, 46:2, 327-369
- TRUSCOTT, J. (1999). "The Case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris" ,*Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 111-122
- TRUSCOTT, J. (2004). "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler", *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343
- TRUSCOTT, J. (2007). "The effect of error correction on learners' ability to write accurately" *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272
- TRUSCOTT, J. y A. YI-PING HSU (2008). "Error correction, revision, and learning" *Journal of Second Language Writing*, (en prensa)
- VVAA. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid. Biblioteca Nueva. Vol. II
- WILKINS, D. (reed. 1976). *Second-language learning and teaching*. Londres. Arnold.
- http://cvc.cervantes.es/obref/MCRE/cvc_mer.pdf

ANEXO I

Cuestionario para el profesor¹⁵

El presente cuestionario tiene como fin recoger su postura ante la corrección de errores en un producto escrito en un aula de ELE. Se tratará a todas las respuestas de manera confidencial.

Sección 1

1. Marque con una cruz la opción que indique su experiencia docente.

Experiencia docente	
1. Entre 0 y 5 años.	
2. Entre 5 y 10 años.	
3. Más de 10 años.	

2. Indique el nivel y lugar donde está impartiendo clase actualmente.
3. ¿Cuál es su nivel de formación? ¿Tiene relación con la enseñanza de ELE?

Sección 2 - Todas las preguntas van referidas al nivel intermedio (B1)

1. Marque con una cruz la opción que mejor describa su práctica de corrección:

Práctica de corrección	
1. No corrijo ningún error.	
2. Corrijo todos los errores.	
3. Corrijo de forma selectiva.	

¹⁵ Como se puede apreciar algunas de las cuestiones contienen un apartado abierto, "Otros", que supone un espacio para que los docentes hagan sus propias aportaciones a los planteamientos que se les hacen. Las respuestas a esos apartados no aparecen reflejadas en las tablas ni gráficos sino que se recogen en los Anexos III y IV, bajo el epígrafe "Otros" frente al de "Preguntas abiertas".

SI HA OPTADO POR LA OPCIÓN 1 PARA TODOS LOS NIVELES, NO TIENE QUE PROSEGUIR CON EL CUESTIONARIO.

2. ¿Con qué frecuencia practica la producción escrita dentro de su práctica docente? Marque con una cruz.

Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4
Semanalmente	Mensualmente	En cada unidad didáctica	De manera aleatoria

3. ¿Qué importancia concede a la producción escrita? Marque con una cruz la opción apropiada.

Opciones	
1. Dedico el mismo tiempo y esfuerzo a todas las competencias comunicativas.	
2. Es primordial, los alumnos deben saber expresarse correctamente por escrito.	
3. Concedo mayor importancia a la producción oral porque considero más práctico su desarrollo.	

4. ¿Corrige todos los errores de los trabajos? Marque con una cruz.

Opción	Opción 2	Opción 3	Opción 4
Siempre	Con frecuencia	A veces	Pocas veces

5. ¿Cuáles son los criterios en los que basa su elección de los errores a corregir? Marque con una cruz las opciones apropiadas. Puede elegir más de una.

Criterios de selección de errores	
1. Los errores están directamente relacionados con los contenidos vistos en clase.	
2. Los errores indicados responden a las necesidades de los estudiantes.	
3. Los errores a evitar vienen indicados por el currículo.	
4. La selección de errores se determina en el momento mismo de llevar a cabo la corrección.	
5. Otros. Especifique.	

6. ¿Qué técnicas de corrección utiliza? Marque con una cruz las respuestas apropiadas.

Técnicas de corrección	
1. Señala y corrige los errores.	
2. Señala los errores pero no proporciona soluciones.	
3. Clasifica los errores atendiendo a un código dado sin aportar soluciones.	
4. Otros. Especifique.	

7. ¿Qué factores determinan la técnica de corrección que utiliza? Marque con una cruz la opción que corresponda.

Factores	
1. Las peticiones de los estudiantes.	
2. La percepción del docente de las necesidades de los estudiantes.	
3. El tiempo del que dispongo.	
4. El currículo.	
5. Otros. Especifique.	

8. ¿Qué hace una vez ha finalizado la corrección de los trabajos de expresión escrita de sus estudiantes? Seleccione con una cruz las opciones apropiadas, puede elegir más de una.

Después de la corrección	
1. Devuelvo los trabajos y no hago nada más.	
2. Hablo individualmente con los estudiantes sobre sus trabajos.	
3. Pido a los estudiantes que se auto-corrijan según unas pautas marcadas antes de devolvérmelos de nuevo.	
4. Comento los errores más generales de la clase.	
5. Otros. Especifique.	

9. ¿Cree que los alumnos deberían participar del proceso de corrección? ¿En qué medida? Razone su respuesta.

10. ¿Considera que la corrección tiene un efecto positivo en el progreso que experimentan sus estudiantes? Marque con una cruz y justifique su respuesta.

Opciones		Justificación
Sí		
No		

11. Indique su grado de conformidad con los siguientes enunciados:

1 = Totalmente en desacuerdo

3= De acuerdo

2 = En desacuerdo

4= Totalmente de acuerdo

Enunciados	
1. No hace falta que los profesores corrijan los errores en la expresión escrita de los estudiantes.	
2. Es necesario que los profesores corrijan los errores en la expresión escrita pero de forma selectiva.	
3. Es obligación de los profesores localizar y solucionar los errores.	
4. Los profesores deben enfrentarse a los distintos errores con diferentes estrategias.	
5. El uso de un código puede resultar muy útil si los estudiantes lo conocen y comprenden.	
6. Los códigos de (auto) corrección deben ser accesibles y manejables para que resulten útiles.	
7. Todos los errores merecen el mismo grado de atención.	
8. Se debería instruir a los estudiantes para que desarrollen la competencia de localizar y autocorregir sus propios errores.	

12. Indique problemas o preocupaciones que le surjan a la hora de enfrentarse a la corrección de un producto escrito. Elabore su respuesta.

Esta encuesta es anónima pero si desea obtener información sobre los resultados de este estudio, indique aquí la dirección de su correo electrónico:

Por favor envíe sus respuestas a: mchuerga@gmail.com

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO II

RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LAS ENCUESTAS: TABLAS Y GRÁFICOS

[Secciones 1 y 2]

Datos cuestionario – Institutos Cervantes

	No contestado	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4	Opción 5
S1- Preg. 1	0,0%	11,8%	41,2%	47,1%		
S2- Preg. 1	0,0%	0,0%	35,3%	64,7%		
S2- Preg. 2	0,0%	29,4%	2,9%	58,8%	8,8%	
S2- Preg. 3	2,9%	64,7%	17,6%	14,7%		
S2- Preg. 4	0,0%	45,5%	33,3%	12,1%	9,1%	
S2- Preg. 5	1,5%	34,3%	26,9%	10,4%	7,5%	19,4%
S2- Preg. 6	0,0%	42,6%	27,8%	16,7%	13,0%	
S2- Preg. 7	0,0%	18,8%	43,8%	12,5%	18,8%	6,3%
S2- Preg. 8	0,0%	6,5%	29,9%	24,7%	31,2%	7,8%

Leyenda:

S – Sección

Preg. - Pregunta

Datos cuestionario – Centros asociados al Instituto Cervantes.

	No contestado	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4	Opción 5
S1- Preg. 1	0,00%	11,10%	33,30%	55,60%		
S2- Preg. 1	5,60%	0,00%	5,60%	88,90%		
S2- Preg. 2	0,00%	38,90%	0,00%	22,20%	38,90%	
S2- Preg. 3	0,00%	55,60%	5,60%	38,90%		
S2- Preg. 4	5,60%	22,20%	50,00%	16,70%	5,60%	
S2- Preg. 5	0,00%	37,50%	37,50%	9,40%	6,30%	9,40%
S2- Preg. 6	4,30%	39,10%	8,70%	26,10%	21,70%	
S2- Preg. 7	3,30%	16,70%	46,70%	13,30%	10,00%	10,00%
S2- Preg. 8	0,00%	2,60%	33,30%	28,20%	30,80%	5,10%

Leyenda:
S – Sección

Preg. - Pregunta

Datos cuestionario – Total

	No contestado	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4	Opción 5
S1- Preg. 1	0,00%	11,50%	38,50%	50,00%		
S2- Preg. 1	1,90%	0,00%	25,00%	73,10%		
S2- Preg. 2	0,00%	32,70%	1,90%	46,20%	19,20%	
S2- Preg. 3	1,90%	61,50%	13,50%	23,10%		
S2- Preg. 4	2,00%	37,30%	39,20%	13,70%	7,80%	
S2- Preg. 5	1,00%	35,40%	30,30%	10,10%	7,10%	16,20%
S2- Preg. 6	1,30%	41,60%	22,10%	19,50%	15,60%	
S2- Preg. 7	1,10%	18,10%	44,70%	12,80%	16,00%	7,40%
S2- Preg. 8	0,00%	5,20%	31,00%	25,90%	31,00%	6,90%

Leyenda:

S – Sección

Preg. - Pregunta

[Sección 2 – Pregunta 11]

Instituto Cervantes

	Respuesta en blanco	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Enunciado 1	5,90%	41,20%	26,50%	8,80%	17,60%
Enunciado 2	5,90%	2,90%	23,50%	44,10%	23,50%
Enunciado 3	14,70%	5,90%	32,40%	32,40%	14,70%
Enunciado 4	5,90%	2,90%	0,00%	41,20%	50,00%
Enunciado 5	5,90%	2,90%	8,80%	41,20%	41,20%
Enunciado 6	5,90%	5,90%	5,90%	35,30%	47,10%
Enunciado 7	5,90%	23,50%	52,90%	8,80%	8,80%
Enunciado 8	5,90%	5,90%	11,80%	35,30%	41,20%

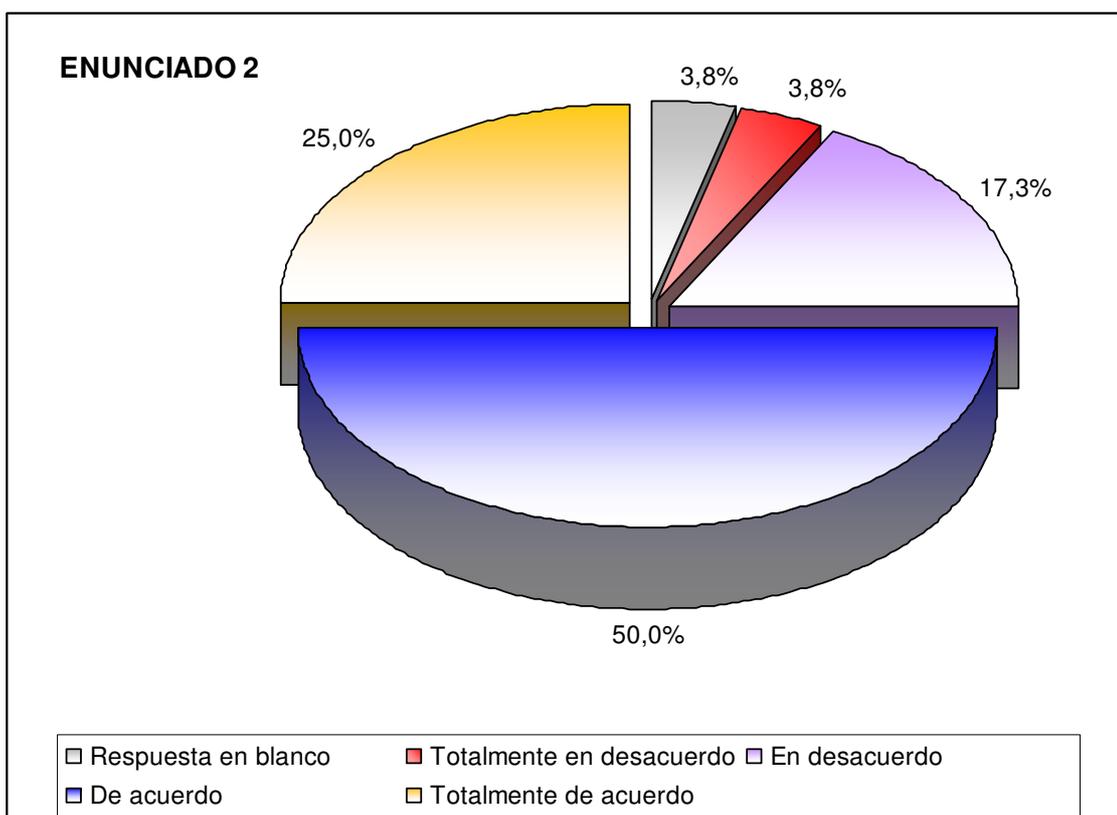
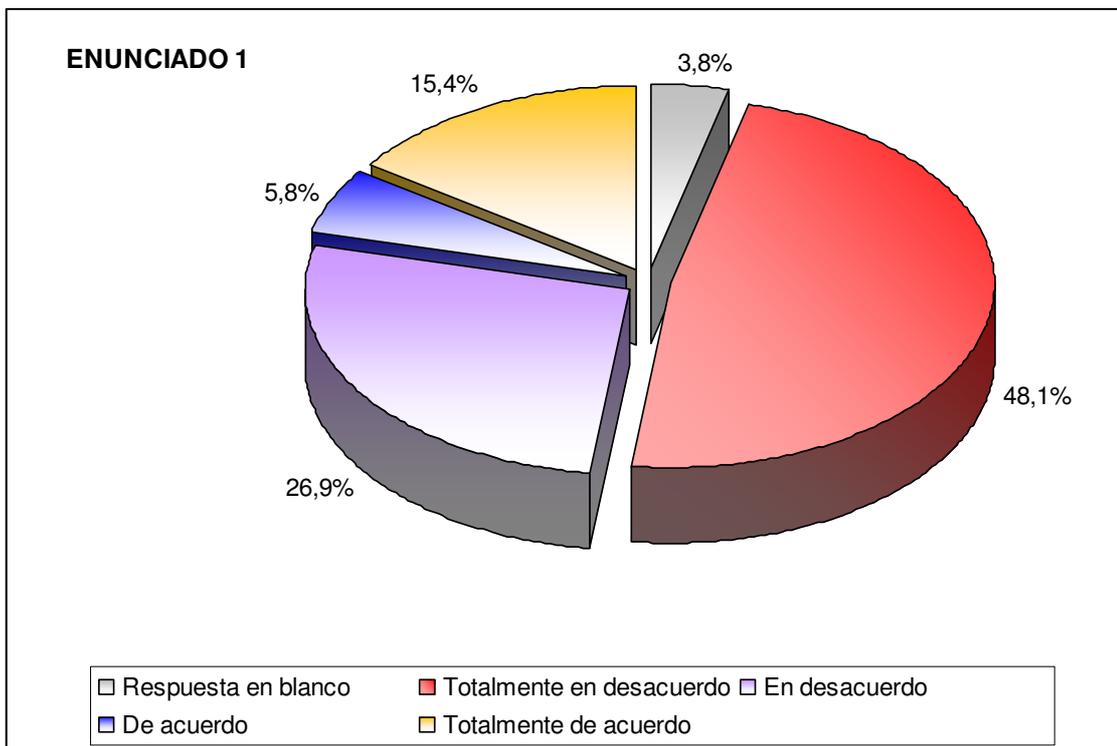
Centros asociados al Instituto Cervantes

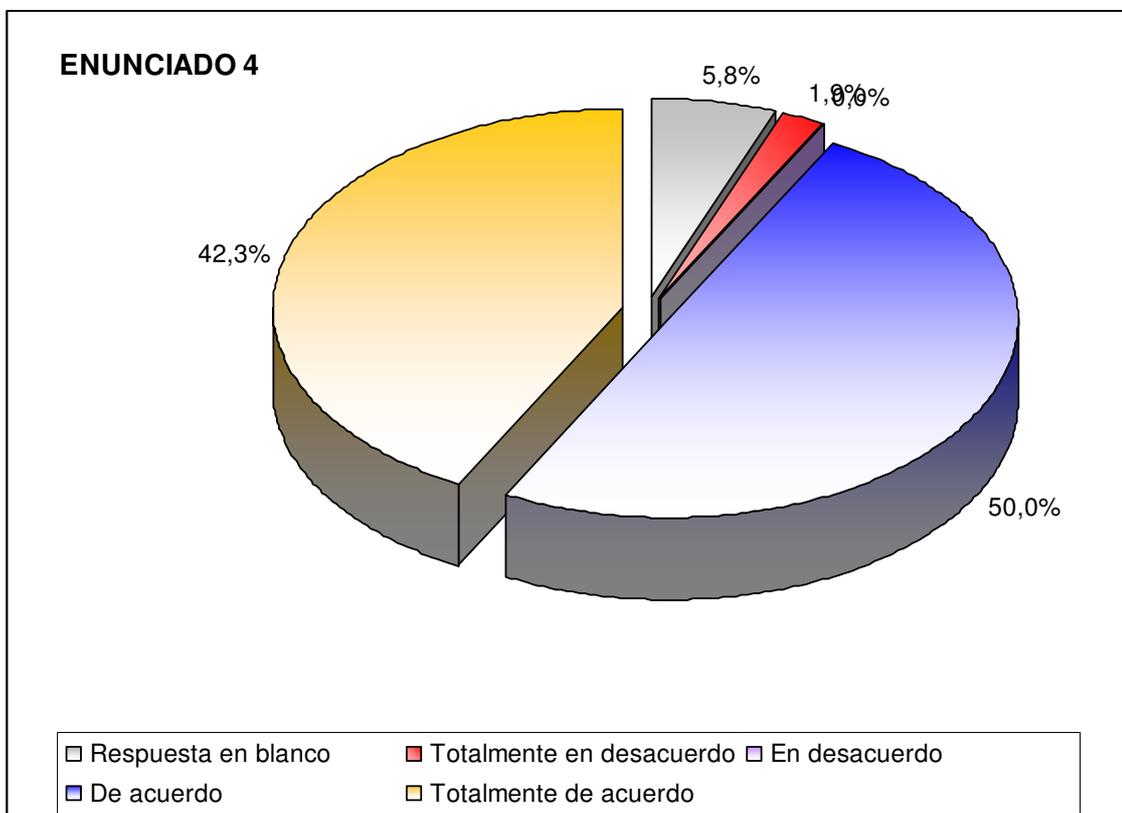
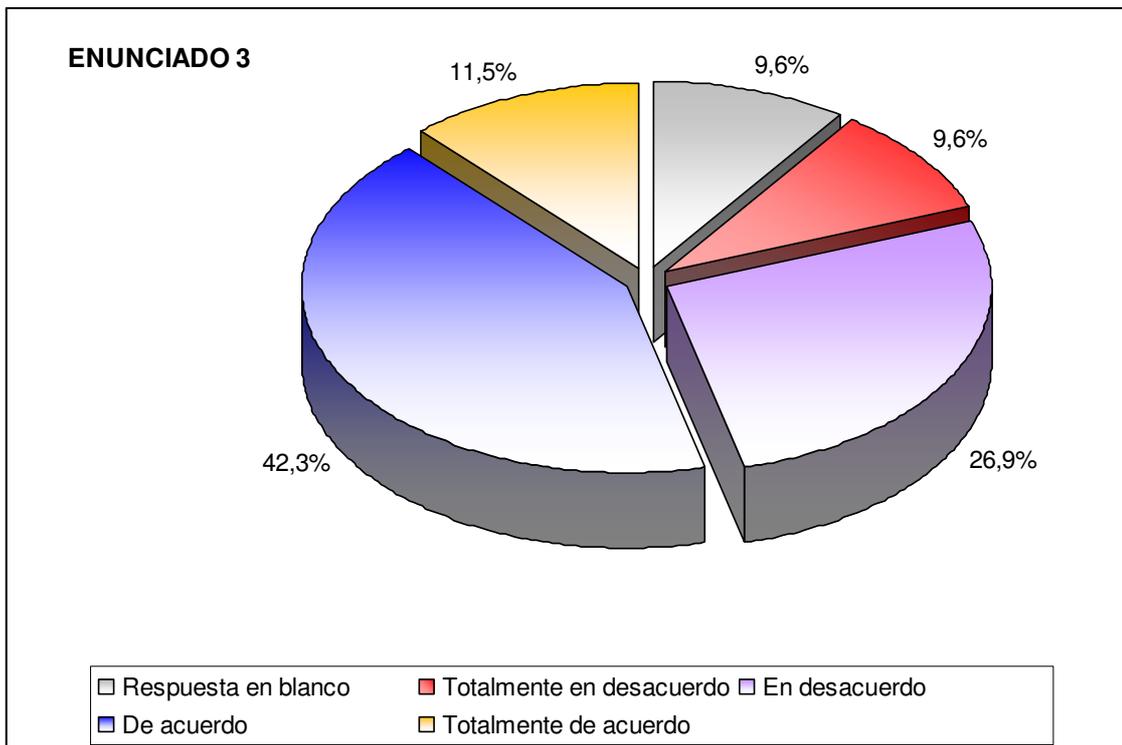
	Respuesta en blanco	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Enunciado 1	0,00%	61,10%	27,80%	0,00%	11,10%
Enunciado 2	0,00%	5,60%	5,60%	61,10%	27,80%
Enunciado 3	0,00%	16,70%	16,70%	61,10%	5,60%
Enunciado 4	5,60%	0,00%	0,00%	66,70%	27,80%
Enunciado 5	0,00%	0,00%	5,60%	83,30%	11,10%
Enunciado 6	0,00%	0,00%	0,00%	66,70%	33,30%
Enunciado 7	0,00%	22,20%	66,70%	5,60%	5,60%
Enunciado 8	5,60%	0,00%	5,60%	44,40%	44,40%

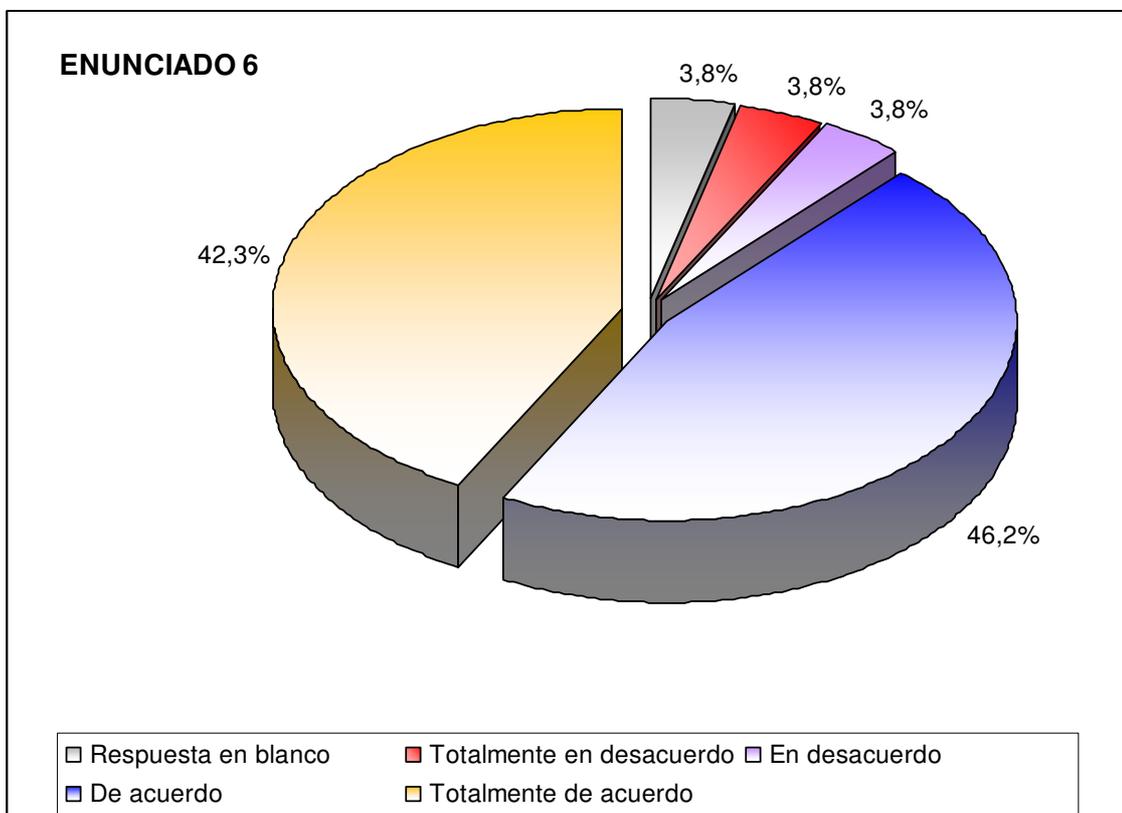
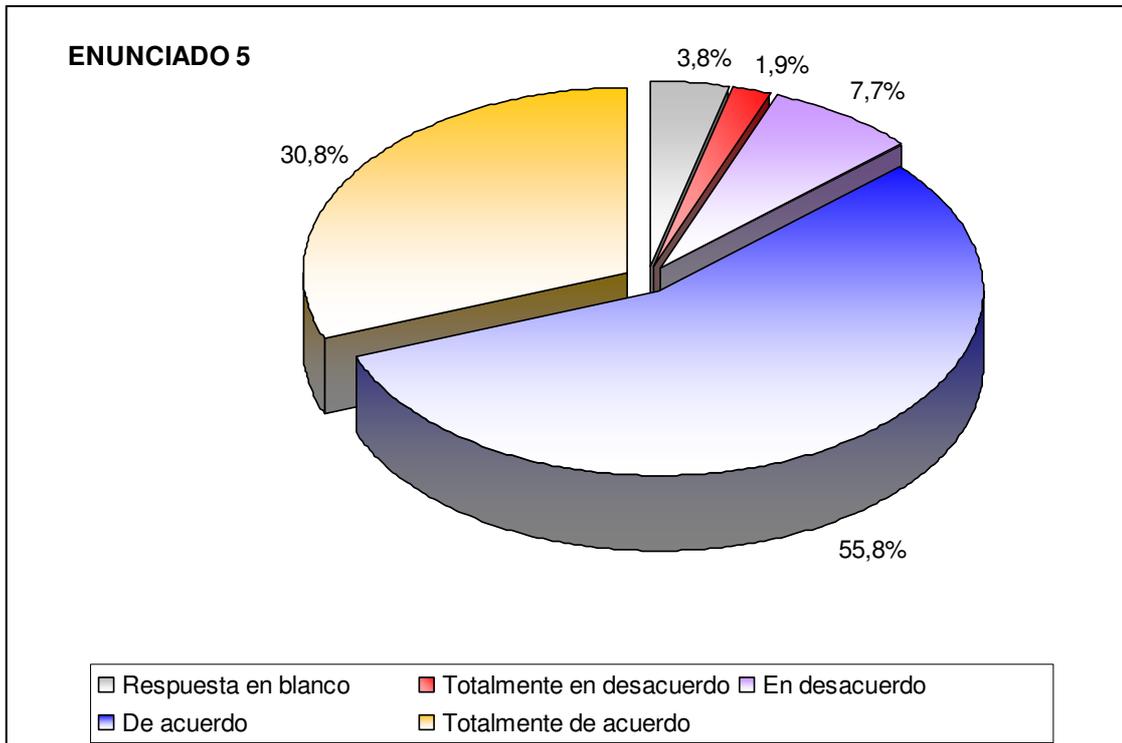
[Sección 2 – Pregunta 11]

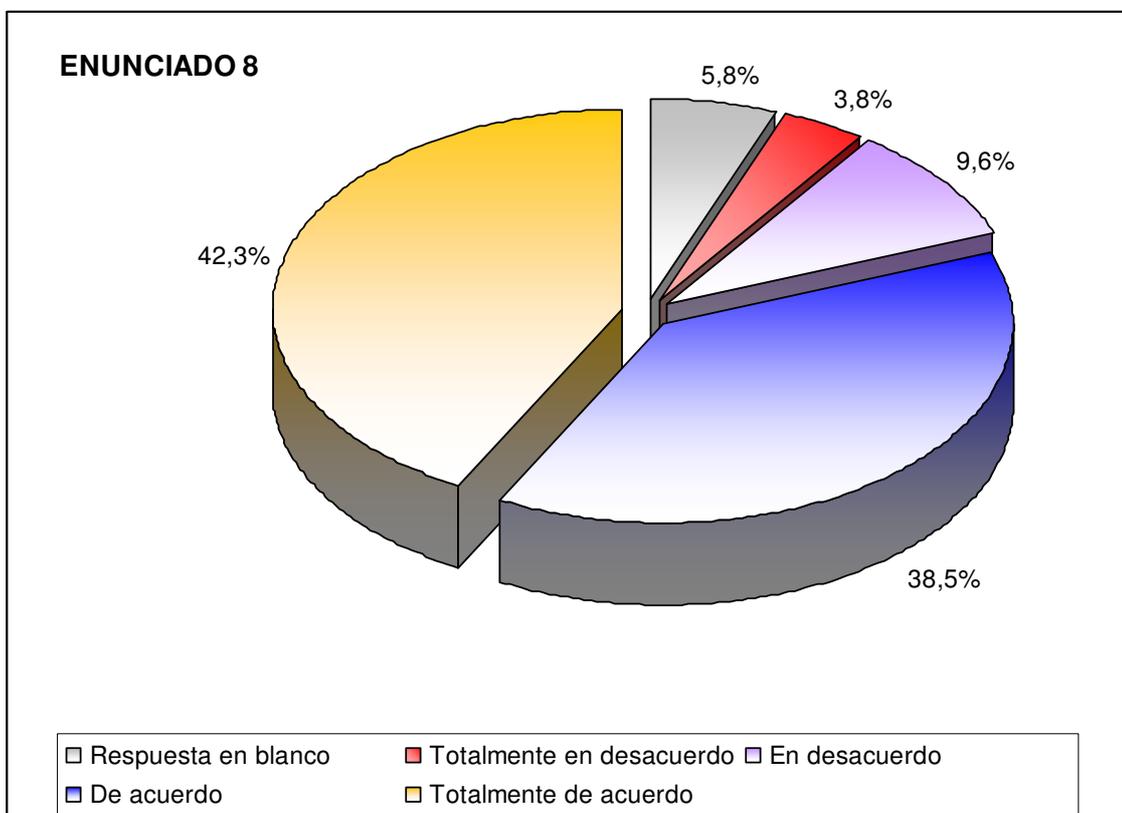
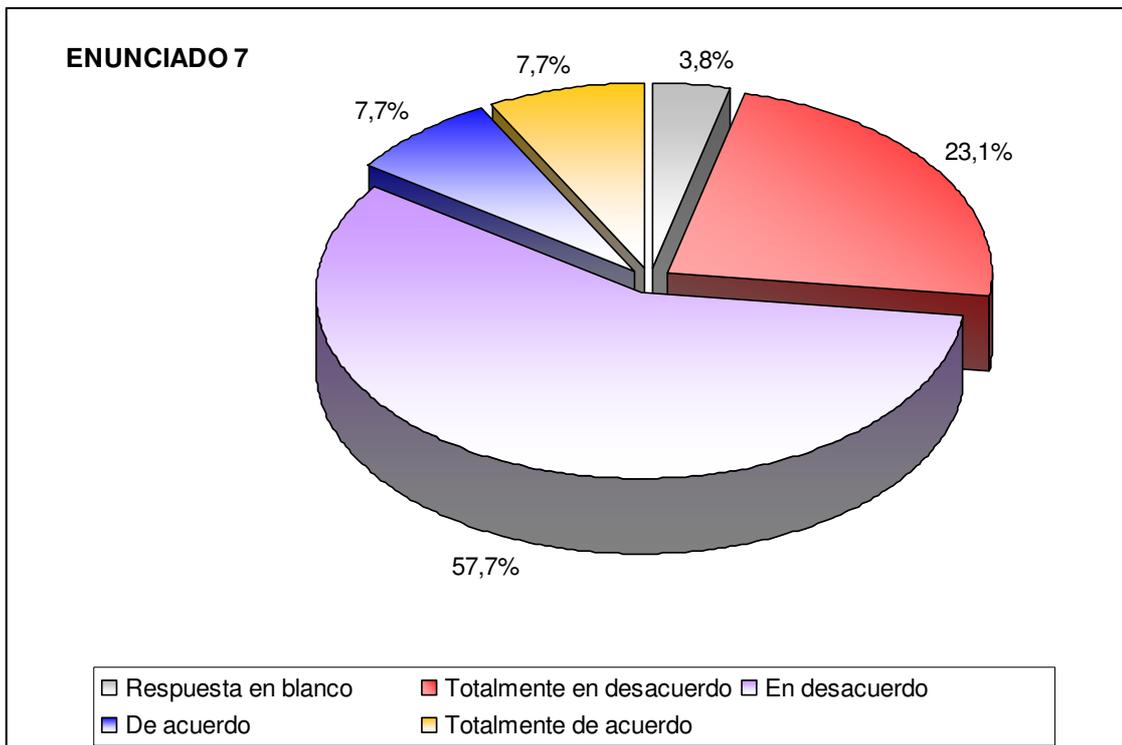
Total de los encuestados

	Respuesta en blanco	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Enunciado 1	3,80%	48,10%	26,90%	5,80%	15,40%
Enunciado 2	3,80%	3,80%	17,30%	50,00%	25,00%
Enunciado 3	9,60%	9,60%	26,90%	42,30%	11,50%
Enunciado 4	5,80%	1,90%	0,00%	50,00%	42,30%
Enunciado 5	3,80%	1,90%	7,70%	55,80%	30,80%
Enunciado 6	3,80%	3,80%	3,80%	46,20%	42,30%
Enunciado 7	3,80%	23,10%	57,70%	7,70%	7,70%
Enunciado 8	5,80%	3,80%	9,60%	38,50%	42,30%









ANEXO III - IC

APORTACIONES DE LOS DOCENTES - [Sección 2]

OTROS

PREGUNTA 5

¿Cuáles son los criterios en los que basa su elección de los errores a corregir?

1. De acuerdo al nivel del estudiante (habilidades y capacidades adquiridas).
2. El criterio es el de la lógica y la aspiración a que consigan escribir bien.
3. Siempre corrijo los errores de contenidos que pertenecen a niveles inferiores (que no deberían cometer); en el caso de las tildes las suelo marcar para que se acostumbren a verlas (aunque no lo considero un error).
4. Los contenidos referentes al nivel global que tienen hasta el momento, los objetivos de los alumnos y los objetivos del curso.
5. Corrijo los errores dependiendo del nivel en el que están los alumnos. Corrijo lo que se supone que deberían saber para el nivel, y, a veces, lo que van a ver en futuras clases, y les explico que eso no lo han visto todavía, pero que lo verán pronto.
6. El error es una falta de adecuación entre lo que se dice y lo que se quiere decir.
7. En función del nivel de competencia comunicativa y lingüística especificado para el curso. Aquellos errores que corresponden a un nivel superior no los corrijo.
8. Corrijo todos los errores, no los elijo, considero que los alumnos pueden aprender mucho con sus propios errores corregidos por el profesor.
9. Tengo en cuenta lo que los alumnos han estudiado hasta el momento. No suelo corregir errores de contenidos que aún no han visto.
10. Los errores indicados tienen relación con el ejercicio. Los errores indicados se corresponden con las dudas e inseguridades de la interlengua del alumno. Evito corregir errores de estructuras que no se corresponden al nivel del estudiante.
11. Intento corregir todos los errores y explico al alumno que algunas de las correcciones se refieren a temas que todavía no han sido trabajados o que los verá más adelante.
12. En los textos suelo marcar los errores que deberían saber, y con comentarios, los errores que no pertenecen al nivel.

13. Aporto soluciones.

PREGUNTA 6

¿Qué técnicas de corrección utiliza?

1. Primera corrección entre compañeros.
2. Dinámicas de auto-corrección, corrección momentánea.
3. Señalo, corrijo los errores y proporciono las soluciones posibles.
4. Cuando hay problemas de comprensión/interpretación pongo signos de interrogación y hago que me expliquen lo que querían decir.
5. Pido que ellos intenten corregirlos, me devuelvan el trabajo, y si todavía se equivocan, entonces se lo corrijo.
6. Proyecto en transparencia del texto, y buscamos y explicamos los errores entre todos.
7. Señalar los errores atendiendo a un código aportando soluciones.
8. Comento los logros de la redacción y cito los problemas que debe observar y corregir: por ej. Conjugación verbal, problemas de concordancia, etc.

PREGUNTA 7

¿Qué factores determinan la técnica de corrección que utiliza?

1. La técnica de corrección está siempre relacionada con la actividad propuesta.
2. Sólo el objetivo de que el texto sea coherente y esté bien escrito de acuerdo con el nivel.
3. El nivel en el que estoy dando clase. El perfil de aprendizaje del grupo.
4. A medida que avanza su nivel de competencia (niveles B2 y C1), señalo los errores atendiendo a un código dado sin aportar soluciones.
5. Los conocimientos que tienen hasta la fecha.
6. Me parece que es importante que el alumno perciba su error pero que intente corregirlos con las herramientas de que disponga.

PREGUNTA 8

¿Qué hace una vez ha finalizado la corrección de los trabajos de expresión escrita de sus estudiantes?

1. Pido a los estudiantes que trabajen en parejas o en grupo para corregir errores.
2. En niveles avanzados, MCRE los errores y los estudiantes deben investigar cuál es el error.
3. Se lo devuelvo y comento los errores más generales de la clase.

4. A veces comento con ellos lo que me han escrito.
5. Les pido que reescriban el texto poniendo atención a los errores marcados
6. Actúo de una manera u otra dependiendo de las ocasiones.
7. Marcar en rojo los errores y repartir aleatoriamente, para que otro compañero intente corregir los errores marcados.
8. Análisis selectivo de errores a partir de muestras. Los estudiantes reescriben el trabajo de expresión escrita y me lo devuelven (si es necesario, este proceso se repite).
9. Cada trabajo tiene comentarios sobre puntos positivos y a mejorar. Después hago comentarios individuales mientras revisan los textos.
10. Hablo individualmente y comento los errores que cometen todos para toda la clase.

PREGUNTAS ABIERTAS

PREGUNTA 9

¿Cree que los alumnos deberían participar del proceso de corrección? ¿En qué medida? Razone su respuesta. Los alumnos deben formar parte en el proceso de corrección porque forma parte del proceso de aprendizaje.

1. Sí, cómo no. Ayudados por las pautas previas del docente. No vale sólo con señalar o marcar y corregir, el estudiante debe tomar conciencia de sus errores y para ello lo mejor es que él mismo participe de la corrección como otra tarea o actividad más.
2. Por supuesto que deben participar. Deben llegar al punto en que son conscientes de qué tipo de errores cometen sin frustrarse ni tener miedo del error. En clases comento siempre con ellos la importancia del error y cómo el error es positivo en la medida en que el alumno está preparado para dar un paso adelante, el error significa un riesgo por parte del alumno, que intenta utilizar estructuras que no conoce bien. Les animo frecuentemente a practicar la auto-corrección, tanto en producciones orales como escritas.
3. Creo que es fundamental que participen en el proceso porque es la forma de que reflexionen sobre sus propios errores y así será más fácil que no los vuelvan a repetir. Por otro lado, creo en la necesidad de la descentralización de la clase y de la autonomía del alumno en relación al profesor.
4. El alumno que es partícipe del proceso reflexiona sobre sus propios errores, toda participación depende de su grado de conocimiento.

5. Sí, de acuerdo al nivel, el interés y la metodología que se utilice para estos casos.
6. En este nivel, creo que podemos intentar activar la teoría de Krashen en la que los alumnos dispongan de un tiempo, que puede ser corto o largo dependiendo de la actividad, para que puedan autocorregirse si es el caso. Si se trata de una actividad de escritura que hayan hecho con tiempo suficiente, se supone que ya han podido “corregir” su propio texto. Respecto a participar del proceso de corrección del profesor, quizás sea interesante que el alumno le diga al profesor cómo quiere o qué cosas quiere que le corrija, pero no decir, si lo está corrigiendo, “bien” o “mal” porque creo que, en este nivel, el alumno todavía no dispone de los recursos adecuados como para saber cómo, qué y cuándo corregir.
7. Sí, para ellos es una forma de reflexión.
8. Sí, estoy de acuerdo. Deberían ser parte activa y protagonista de la corrección de sus propios textos porque es la mejor manera de que ven cuándo hay errores o solamente faltas, dónde cometen errores y qué les produce más dificultades y deben reforzar. En definitiva, para que sean conscientes de su proceso de aprendizaje y desarrollen su autonomía como aprendientes.
9. Sí, la corrección forma parte del proceso de aprendizaje y es fundamental que participen de forma activa. La participación de a los alumnos dependerá de las características individuales grupales e inicialmente estará supeditada a la mediación del profesor que deberá facilitarles instrumentos, favorecer el desarrollo de estrategias y proponer objetivos para el nivel en el que se encuentren.
10. Sí. Si no se implican en ese proceso, que es parte de su proceso de aprendizaje, no podrán avanzar adecuadamente.
11. Me parece que sí, cuando el material es común a la clase. Si son errores que corresponden a necesidades individuales, el comentario en pequeños grupos puede ayudar a aumentar el interés de otros alumnos por formas de expresión que, o bien no se habían planteado, o bien, aún no se habían “atrevido” a escribir. En algunos casos sucede que los estudiantes se motivan al escuchar los errores de otros compañeros para intentar ir un poco más allá de lo que se exige.
12. El error es un factor que indica el estado de la interlengua, pero lo tanto un elemento esencial para controlar el progreso de los aprendientes. Los alumnos (autónomos) deben participar en este proceso. La auto-corrección es una de las técnicas posibles.

13. Sí, entre otras cosas, esto les facilita el tener una visión positiva del error, tan necesaria en un proceso de adquisición eficaz, y en el que se sientan plenamente implicados en su propio aprendizaje.
14. Sí, en la medida que lo permita el tiempo, las necesidades, el perfil del grupo... Sabemos que el aprendizaje comienza con un *consciousness raising* o toma de conciencia, de ahí la importancia de que el alumno tenga una participación activa en el tratamiento del error.
15. Sí, utilizando diferentes técnicas en función del objetivo que persigamos. El proceso de corrección es una excelente oportunidad para el análisis y la reflexión gramatical, tanto individual como colectiva. Las muestras de lengua generadas por los propios estudiantes suelen generar mayor interés y motivación que las que podamos llevar al aula. Además los errores analizados conjuntamente, aunque no los hayan generado todos los estudiantes, permiten tomar conciencia del nivel de interlengua del grupo y de los alumnos.
16. Eventualmente hago trabajos en clase en que ellos corrigen a sus compañeros y discutimos esas correcciones.
17. Participar del proceso siempre me parece difícil porque algunas clases sólo tienen una hora y media y el tiempo no sería suficiente, pero hay que comentárselos de una u otra manera siempre.
18. Por supuesto que sí. Es imprescindible que los alumnos desarrollen técnicas que posibiliten un tratamiento reflexivo del error que evite fosilizaciones o una mecanización de las correcciones. Por otro lado, también resulta fundamental que los alumnos participen activamente en este proceso para fomentar su autonomía y la capacidad de seguir aprendiendo fuera del aula.
19. Sí, hay que hacerles percibir la posibilidad y la importancia de revisar textos escritos y se puede pedir a los compañeros que se ayuden entre ellos, se consulten, se corrijan, etc.
20. Creo que sí, lamentablemente por inercia y tiempo, acabamos haciéndolo poco. Pueden hacerlo de muchas maneras, intercambiando ejercicios y haciendo ellos una primera corrección, revisando ejercicios previamente corregidos, viendo en clase ejemplos aislados y trabajando juntos las dificultades, etc. Yo hago todo eso de vez en cuando pero no todo lo que debiera.
21. Sí, podría indicarles los errores y que ellos mismos buscaran la solución y después de devolvieran el texto corregido. Podría usar unas indicaciones para error gramatical, de léxico, ortográfico, acentuación...

22. Dependiendo de los ejercicios no soy yo quien corrige la práctica escrita. A veces intercambian los ejercicios y se corrigen entre ellos utilizando el mismo código que yo utilizo para corregir sus textos. Por experiencia, creo que en ese momento es en el que más aprenden, no sólo reflexionan sobre lo que el otro ha escrito, sino que además piensan en cómo ha sido su propia producción.
23. Sí, preguntando para clarificar. Cuando hablan, reformulando, preguntando al profesor. El profesor ha de hacer que sean conscientes del error, señalando de forma explícita o implícita las reglas de la gramática.
24. Sí pienso que es positivo que los alumnos participen en el proceso de corrección. En la media de las posibilidades, normalmente lo intento hacer en errores que están por debajo del nivel B1, es decir, en aquellos que ya no deberían aparecer.
25. Promuevo la auto-corrección y la corrección en grupo mediante recuperaciones cooperativas de información conocida.
26. Los estudiantes deben participar en el proceso de corrección, deben asimilar tanto sus errores como los de sus compañeros y tratar de subsanarlos con la ayuda de la corrección del profesor.
27. Generalmente escribo en la pizarra las palabras y expresiones corregidas insistiendo en el aspecto gramatical u ortográfico en que se cometió el error (galicismos en su mayoría). Pero, a veces, escribo el error y pido a los alumnos que reflexionen y den la corrección.
28. Sí, intercambiando los ejercicios entre los alumnos.

PREGUNTA 10

¿Considera que la corrección tiene un efecto positivo en el progreso que experimentan sus estudiantes? Justifique su respuesta.

Sin contestar: 2

Sí (sin argumentar): 2

Sí / No (argumentados): 1

- a. Sí: Bien orientada, supone un momento de reflexión sobre la lengua y el propio proceso de aprendizaje, que es positivo y necesario.
- b. No: Me parece difícil dar el salto de la corrección y reflexión a la adquisición real. Se constata con frecuencia que los alumnos, a pesar de la corrección y reflexión en clase sobre los errores, a la hora repiten algunos errores de forma insistente.

El resto de los encuestados ha respondido unánimemente que sí alegando las siguientes razones:

1. Ayuda a la auto-evaluación del alumno y por lo tanto es fundamental para que el alumno desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades.
2. Cuando es selectiva (adecuada al nivel) y está encaminada a la interiorización de una forma y función específica sí. Evita fosilización de errores que después son más difíciles de corregir; si el alumno es capaz de ver el error como una oportunidad para mejorar su aprendizaje suele ser positivo.
3. Porque así prestan atención a los errores y pueden corregir tanto estos como las fosilizaciones para un mejor aprendizaje.
4. Les hace conscientes de que comunicarse es importante, pero en estos niveles, comunicarse con atención a la forma es el siguiente reto.
5. Conocen mejor sus puntos débiles y se motivan con sus aciertos.
6. Hace más rápido el proceso de aprendizaje.
7. Siempre va a ser la forma más clara y específica para aprender a aprender.
8. El error es un elemento de aprendizaje y los alumnos aprenden con ellos.
9. Ellos han de ver sus progresos y reflexionar en sus errores.
10. El estudiante sabe en qué estado de su proceso de aprendizaje se encuentra y reconoce puntos que debe reforzar.
11. Favorece la reflexión.
12. Les ayuda el proceso de reflexión sobre su trabajo para apreciar sus aciertos y reflexionar sobre sus errores para mejorar su aprendizaje.
13. Cuando se corrigen ellos sus errores hace que recuerden mejor en qué se han equivocado.
14. En general, les ayuda a concienciar sus puntos débiles de expresión y gramática, haciéndoles notar errores fosilizados del nivel básico y confrontándolos a utilizar las nuevas estructuras vistas.
15. El error es un factor que indica el estado de la interlengua, por lo tanto un elemento esencial para controlar el progreso de los aprendientes. Los alumnos (autónomos) deben participar en este proceso. La auto-corrección es una de las técnicas posibles.
16. Si se trata de una corrección activa (en la que participe el alumno).
17. Depende del tipo que sea, en el momento en el que se haga, el perfil del estudiante, etc. Pero bien administrada, no cabe la menor duda de que la corrección puede afectar positivamente a muchos aprendices en muchos contextos.

18. Sí, utilizando diferentes técnicas en función del objetivo que persigamos. El proceso de corrección es una excelente oportunidad para el análisis y la reflexión gramatical, tanto individual como colectiva. Las muestras de lengua generadas por los propios estudiantes suelen generar mayor interés y motivación que las que podamos llevar al aula. Además los errores analizados conjuntamente, aunque no los hayan generado todos los estudiantes, permiten tomar conciencia del nivel de interlengua del grupo y de los alumnos.
19. Al darse cuenta de su error y ver la solución, esto ayuda y marca el aprendizaje.
20. Si se realiza en el momento adecuado y en el contexto adecuado ayuda en el aprendizaje del alumno.
21. Además de la atención del profesor para con su trabajo, los alumnos tienen la oportunidad de establecer contacto con las formas y estructuras correctas de la lengua.
22. Al trabajar con alumnos brasileños es necesario desarrollar estrategias de corrección que posibiliten un aprendizaje reflexivo sin inhibir la comunicación. Ante una situación de trabajo con lenguas tipológicamente muy próximas la corrección aporta beneficios notables y atiende a las expectativas e intereses de los alumnos.
23. La práctica escrita es esencial en el aprendizaje de una lengua.
24. Es importante que visualicen el error y tengan escrita la corrección para que en nuevas producciones pongan atención al tema y puedan escribir correctamente.
25. Es un momento de reflexión sobre la producción, las estrategias puestas en práctica, los despistes cometidos o lo que todavía no se sabe.
26. Ayuda a verificar sus hipótesis sobre los ítem lingüísticos o a modificarlas.
27. Ellos tienen claro que el error es un factor más en el aprendizaje y que se convive con él.
28. Se aprende cometiendo errores y corrigiéndolos.
29. La corrección colectiva es provechosa para todos los alumnos.

PREGUNTA 12

Indique problemas o preocupaciones que le surjan a la hora de enfrentarse a la corrección de un producto escrito. Elabore su respuesta.

1. En niveles más avanzados donde parece necesario corregir mucho más, me preocupa que el rojo (o los distintos códigos de corrección propuestos) sea desmotivador para el estudiante.

2. Cuando los estudiantes no cometen errores de contenidos de la UD actual, sino de previas. Uso erróneo del diccionario (selección de entradas). Poca participación por parte de los alumnos; difícil llegar a la segunda corrección si no se es estricto con las fechas de entrega y la importancia de realizar la actividad.
3. El mayor problema al que me he enfrentado es cuando los alumnos no saben redactar. Creo que el saber redactar es absolutamente básico, y en el nivel B1 pasa a ser fundamental, hasta tal punto que se debería considerar un error el no ser capaz de estructurar un texto de manera concisa, ordenada y comprensible. Cuando me enfrente a un texto que, básicamente, hay que reescribir, a veces no sé ni por donde empezar. Es más frustrante tanto para el profesor, como para el alumno, que recibe un texto con tantas marcas, flechas y anotaciones.

La excusa del alumno siempre es la misma: "No sé redactar ni siquiera en mi propio idioma". ¿Qué hacemos los docentes con esto? Mi táctica es pedir al alumno que reescriba su texto, dándole pautas básicas a seguir.

4. El problema fundamental en mi caso es la falta de tiempo para tratar la expresión escrita como me gustaría dentro del aula. Por otro lado, es casi imposible que escriban textos fuera del aula.
5. Con estudiantes lusos hablantes ocurre un fenómeno muy curioso y es el que a veces la producción escrita, además de los errores gramaticales, presenta errores de construcción, los cuales se habrían cometido también si la redacción estuviera escrita en portugués. Es decir, al corregir los textos de alumnos brasileños hay que tener en cuenta su grado de producción en portugués, pues si éste es deficiente, lo será también en español, dificultando la corrección y evolución del aprendizaje.
6. El tipo de letra.

En muchos casos los estudiantes presentan los ejercicios escritos, digitados en el computador, esto no confirma que ellos lo hayan elaborado de acuerdo a las indicaciones dadas para el aprendizaje, sino que en algunas ocasiones utilizan el Internet para sacar textos ya elaborados y cambian algunas palabras y/o corrigen la parte gramatical.

Muchas veces el estudiante no es consciente de la necesidad de practicar la parte escrita del idioma y no se compromete a realizar las tareas de casa por

muchas causas, entre las más frecuentes, según ellos, el tiempo y el trabajo o las actividades diarias.

7. Yo particularmente no veo problemas ni tampoco tengo preocupaciones a la hora de enfrentarme a la corrección de un producto escrito. Lo único que creo que hay que tener en cuenta es el hecho de que la corrección de un texto escrito no se resume solamente a la corrección de errores ortográficos y/o gramaticales sino que debe atenderse a la cohesión, coherencia, textualidad, entre otros, que son los elementos más importantes de una tarea de escritura.
8. A veces es un problema enfrentar a determinado tipo de alumno a sus trabajos escritos llenos de errores. En esos casos procuro resaltar los más graves de acuerdo con el nivel que se está estudiando y dejar los otros marcados pero sin darles tanta importancia.
9. En mi opinión, el problema básico es que por diferentes razones (falta de tiempo, currículo sobrecargado, falta de interés de los alumnos) no se les dedica suficiente tiempo a la elaboración de texto escritos. Se espera que los alumnos “repitan” por escrito los contenidos del curso (principalmente gramaticales y léxicos: concordancia, morfología, vocabulario, etc.) y no se atiende a las características propias de los textos, como la coherencia, la cohesión o la organización textual. Tampoco se suele trabajar en clase el proceso de elaboración de un texto sino que solamente interesa el producto final.
10. La corrección constituye un proceso muy complejo. EL profesor debe manejar una serie de procedimientos tanto pedagógicos como afectivos, para que se lleve a cabo de manera productiva.

Conocer a los alumnos, técnicas y procedimientos, diseñar a partir de las características del grupo y del nivel procedimientos de acción, favorecer el desarrollo de estrategias, comprobar la eficacia de las acciones y ajustar lo que sea necesario son mis principales preocupaciones.

11. Qué errores corregir. Cómo hacer que los estudiantes atiendan a la revisión de sus escritos.
12. Si bien intento corregir de manera selectiva, he notado que en ocasiones el alumno espera que se le corrija todo y se siente un poco frustrado cuando no es así, por lo que es una pregunta personal y constante hasta dónde delimitar el grado de corrección.
13. ¿Es posible la “defosilización” de los errores? ¿Cuáles serían las técnicas más apropiadas para conseguirlo?

14. Actualmente y con el público latino (adultos) no me surge ningún problema o preocupación. Lo único es acostumbrar a los alumnos a ciertas prácticas de escritura y de corrección y a que las sientan suyas y parte de su proceso de aprendizaje.
15. De tiempo. Es utópico pretender que el alumno llegue a automonitorizarse tal y como se propone en el enunciado 8 de la anterior pregunta, a pesar de que estoy totalmente de acuerdo en que sería fantástico. Pero es aún más necesario que toda investigación parta de una idea ajustada a la realidad, y la realidad es que pocos estudiantes tienen un nivel de compromiso intachable con su proceso de aprendizaje. Abunda la percepción del aprendizaje lingüístico como *hobby*, y son pocos los aprendices a los que les preocupa localizar y autocorregir sus propios errores, y me parece muy normal y humano por parte de ellos. De ahí que me preocupe más conseguir que el alumno tome conciencia de algún error, sobre todo de aquellos que comete de manera sistemática, y especialmente aquellos que afectan de forma significativa la configuración de su interlengua, es decir, los errores que pertenecen a una cadena de errores –p.e., uso inapropiado de tiempos de pasado, mezcla de tú, vos y usted, etc.- Coger un texto de un aprendiz y transformarlo en algo que le ayude a tomar conciencia de sus errores, no es algo que se haga en dos minutos. Lleva tiempo. Y muchas veces es el tiempo lo que falta.
16. Desde un punto de vista práctico, aquellos trabajos que son difíciles de corregir por su mala letra, presentación o falta de espacio material.

Si pensamos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, me preocupa especialmente el impacto que pueda tener la corrección en dicho proceso. En este sentido, que los estudiantes reescriban sus producciones para una ulterior corrección (repetiendo el proceso cuantas veces sea necesario para alcanzar una corrección óptima) me parecen de gran utilidad. Para facilitar este proceso, animo a los estudiantes a que utilicen un procesador de textos que les permita no solo reescribir sus producciones escritas sino también tenerlas fácilmente accesibles y ordenadas.

17. La utilidad de la corrección detallada del profesor será verdadera siempre y cuando el estudiante tenga el cuidado de darle atención. A veces los estudiantes no lo hacen, por eso me parece conveniente hacer los comentarios individualmente siempre que se cuente con tiempo disponible para ello.
18. Muchas veces elaboramos un código para la (auto) corrección y aunque sea útil y el estudiante lo tengo claro, a la hora que le entregas la producción escrita

muchas veces por falta de tiempo, o por otras razones, no termina utilizando el código y se acude al profesor. Considero muy importante que el profesor determine desde el primer día cuáles serán los códigos para evaluar la producción escrita y que los estudiantes tengan muy claro eso. También una vez realizado el código se puede colgar en la clase para tenerlo siempre presente...

Mi mayor preocupación siempre, es cuidar atentamente los errores en la producción escrita y hacerlo en el momento adecuado, muchas veces termino corrigiendo cosas que no son del nivel del alumno y eso conlleva (no en todos los casos, pero en muchos sí) a que el alumno se desmotive.

19. Mi única preocupación se que el alumno se desanime cuando vea muchas correcciones en su trabajo escrito, de ahí la preocupación en hacer la corrección de diferentes maneras.
20. Como he mencionado en otro de los apartados, los estudiantes brasileños demandan una corrección exhaustiva de todas sus producciones, ya que, al ser lenguas muy próximas, le exigen la profesor instrumentos y claves que les permitan diferenciar una lengua de la otra y, de esta manera, verificar de una forma palpable y, aparentemente fiable, el progreso en su proceso de aprendizaje. A la hora de corregir las redacciones este celo se verifica en todos los niveles, desde el léxico, con la demanda de traducciones de palabras específicas de uso muy restringido o de giros o expresiones idiomáticas complejas, hasta la corrección obsesiva de todos y cada uno de los errores del texto, incluso de aquellos contenidos que aún no han estudiado. Esta situación puede llegar a suscitar una cierta desconfianza pro parte de los alumnos hacen los profesores que optan por procedimiento de corrección selectivos o que no corrigen absolutamente todo. Es necesario, en este contexto de enseñanza, desarrollar estrategias que atiendan tanto a las necesidades y expectativas de los estudiantes a procedimientos de corrección basados en la reflexión y la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje.
21. Mi mayor problema es encontrar el equilibrio en la corrección de forma y contenido. ¿Hasta dónde se debe dar importancia a la perfección en la forma? A veces parece que nos olvidamos de considerar el género textual, su autor, el destinatario, el contexto comunicativo, el soporte, etc. ¿Todos los textos tienen que tener el mismo grado de perfección? ¿Los nativos escriben tan correctamente como queremos que escriban nuestros alumnos? Son algunas

de las cuestiones que siempre me planteo a la hora de corregir los textos escritos.

22. Es frecuente en mis estudiantes que la elaboración del producto escrito sea espontánea y con poca planificación. Cuando se produce el momento de la corrección, surgen errores que el estudiante constata, corrige incluso y vuelve a repetir en producciones posteriores. Dependiendo de los estudiantes, arrastran errores a lo largo de períodos de aprendizaje y no veo nada claro que la redacción como ejercicio les ayude a resolverlos. Tampoco hay siempre tiempo en el aula de trabajar con rigor el proceso de planificación y elaboración de textos escritos. En este contacto de clase es mucho más útil creo trabajar el discurso escrito. En casa, se convierte en un ejercicio mecánico que se le entrega al profesor y éste lo corrige. Está demasiado orientado al resultado y así el estudiante ve sus errores, los corrige al momento pero es muy probable que en la próxima redacción los vuelva a hacer. También los ejercicios de redacción suelen estar muy orientados a la corrección de estructuras lingüísticas, creo que hay mucho por hacer en lo que se refiere a la cohesión textual, la estructuración y planificación de un texto. Deberíamos separar todas estas cuestiones en la forma de orientar el trabajo de los estudiantes y también de corregir.
23. Por un lado, pienso que es importante corregir todo, pues si corregimos sólo los errores cuyo tema el alumno ha tenido contacto, su texto estará “corregido a medias”, pero por otra parte me parece un poco injusto corregirle lo que todavía no ha visto, temas de niveles más avanzados, porque eso puede desanimarle entonces, lo corrijo todo y le explico que algunas cosas todavía las va a ver en otros niveles, que no se preocupe...

Siempre quiero corregir sólo marcando el texto y que el alumno busque los errores y se auto-corrija, pero ¿cómo se va a corregir él mismo temas que todavía no ha visto? Sólo si quedamos con los alumnos que se corregirán solamente los tópicos que ya han visto. Pero me parece raro devolverles el texto con errores, pues pueden pensar que está todo correcto...

24. Desde mi punto de vista, el mayor problema es lo que los estudiantes hacen con la producción escrita. Normalmente la guardan en la carpeta y no hacen nada. Cuando se corrige utilizando un código, por lo menos, intentan saber de qué error se trataba y el hecho de estar codificado le hace reflexionar. Los errores de fácil corrección los solucionan rápido, ahora bien es muy raro que me devuelvan un texto con un párrafo rehecho, por ejemplo.

- Antes de pasarles el código con el que vamos a trabajar les paso un cuestionario que adapté de Cassany y comentamos la importancia de la corrección y el papel fundamental de aquellos tienen en su propio aprendizaje.
25. A veces el producto escrito no refleja la competencia oral del aprendiz. Esto no ni bueno ni malo. Cada alumno tiene una competencia más desarrollada que otra. Ello es producto de la variabilidad de la adquisición de una lengua. Sin embargo, cada vez me sorprende más el desfase entre unas competencias y otras. Eso es importante a la hora de considerar el proceso de adquisición de una lengua en el sentido de que las afirmaciones que se hacen acerca de la adquisición/aprendizaje deberían restringirse más a las diversas competencias, y éste es un tema para el estudio. ¿Cómo es posible que alumnos que tienen dificultades para construir una frase de forma oral, son capaces de construir esa misma frase correctamente en la lengua meta? ¿De qué depende? ¿Qué han adquirido? ¿Un ítem lingüístico? ¡Aprenden capacidades de formulación! ¿Tiene influencia el contexto?
26. Mi preocupación surge cuando tengo ante mí una producción escrita de un alumno y veo que los conceptos básicos de coherencia y cohesión y de construcción de la frase no se siguen. Estas personas necesitan un tratamiento especial y requieren material adicional que no es fácil de conseguir. En este caso la corrección no es el problema, el problema es cómo mejorar esa producción.
27. Las interferencias – en Marruecos se habla berebere, árabe, francés...
Fonética: confusión en la pronunciación de e/i.
Ortografía: b/v, j/g, c/z.
Conjugación y uso de los tiempos de pasado.
28. Los errores cometidos indican al profesor el nivel de adquisición de la lengua y, en función de ellos, puede seleccionar los documentos didácticos que se van a necesitar. El problema es que para el grado de comprensión el profesor tendría que proponer tareas para casa y lo que notamos es que nuestro alumnado no dedica casi tiempo a estos deberes.
29. Ninguno en especial.

ANEXO IV – CA

APORTACIONES DE LOS DOCENTES – [Sección 2]

OTROS

PREGUNTA 5

¿Cuáles son los criterios en los que basa su elección de los errores a corregir?

1. Errores fosilizados.
2. Errores directamente relacionados con los contenidos vistos en clase además de errores sistemáticos y propios de nivel.
3. Corrijo todo tipo de errores aunque lógicamente le doy prioridad a los de la unidad.

PREGUNTA 6

¿Qué técnicas de corrección utiliza?

1. Señalo los errores y devuelvo los trabajos para los alumnos los revisen e intenten corregirlos.
2. Errores generales: los MCRE y comento después en clase.
3. Se corrigen los errores y se aportan soluciones.
4. Señalo los errores y fomento la auto-corrección.
5. A veces los corrijo y otras prefiero que los deduzcan los alumnos.
6. Sólo corrijo los que considero más graves.

PREGUNTA 7

¿Qué factores determinan la técnica de corrección que utiliza?

7. La gravedad del error.
8. El método en el que creo está basado en fomentar la autonomía del alumno.
9. Si son alumnos rápidos en el aprendizaje prefiero que lo deduzcan, si son más torpes les dejo su tiempo y si no son capaces los corrijo yo.
10. Considero la procedencia, el tiempo en el país, la voluntad de escribir,...etc.

PREGUNTA 8

¿Qué hace una vez ha finalizado la corrección de los trabajos de expresión escrita de sus estudiantes?

1. Reescribir los más frecuentes o graves.

2. Algunas veces comento los errores más comunes en la clase.

PREGUNTAS ABIERTAS

PREGUNTA 9

¿Cree que los alumnos deberían participar del proceso de corrección? ¿En qué medida? Razone su respuesta.

1. Los alumnos deben formar parte en el proceso de corrección porque forma parte del proceso de aprendizaje.
2. Sí, siempre y cuando tengan unas pautas.
3. Sí, con algunos ejercicios es posible e incluso aconsejable hacerlo. Ésta es también una manera de aprender. Pienso que es importante variar y combinar las diferentes maneras de corregir.
4. Sí, muchas veces busco las soluciones en otros alumnos, si no la consigo explico cuál debería ser la solución según la gramática, vuelvo a preguntar si alguien sabe la solución y si no es así, entonces la aporto yo mismo.
5. Sí.
6. Dependiendo del nivel y de las necesidades del alumno.
7. Sí, por supuesto. Desarrolla su autonomía de aprendizaje.
8. Escribir ayuda a otras competencias y destrezas. Por ejemplo, un buen escritor es un buen lector y se puede usar un escrito para integrarlo en las destrezas orales. También ayuda a entender mejor la gramática.
9. Sí, por supuesto. Desarrolla su autonomía de aprendizaje.
10. La corrección escrita ha sido una forma tradicionalmente tratada para aprender lenguas. Hoy día el concepto de integración de destrezas permite trabajar la escritura desde el punto de vista comunicativo, sobre todo en una clase de enfoque por tareas.
11. Si los alumnos intervienen en la detección y corrección de sus errores desarrollamos su autonomía y los implicamos más en el control de su propio proceso de aprendizaje.
12. Sí, para que sean conscientes de error, pero de una manera progresiva.
13. Pienso que deben participar siempre que sea posible, la participación por parte del alumno supone una reflexión y éste es uno de los factores más importantes para su progreso.

14. Sí, la corrección para que sea eficaz, debe, en mi opinión, contar con el alumno de manera activa. De ahí que considere al profesor como mero guía de ese proceso (detectando el error y fomentando la auto-corrección).
15. Estoy completamente de acuerdo porque creo que es un modo eficaz de aprendizaje. Tanto individualmente como por parejas. Luego se contrasta la información con el profesor y así se refuerzan los contenidos.
16. Sí, repaso los ejercicios y trabajos escritos con ellos y de esa forma recuerdan mejor las reglas y estructuras y mejoran.
17. Creo que: 1º se prolongaría demasiado el tiempo de corrección; 2º no tengo tiempo suficiente ni disponibilidad horaria; 3º algunas veces tengo muchas dudas sobre cómo enfocar algunas correcciones, por lo tanto debo:
 - a. Leer los textos para encontrar la forma adecuada de corregir.
 - b. Intentar no corregir todo para no crear desánimo cuando las faltas son muy graves.

PREGUNTA 10

¿Considera que la corrección tiene un efecto positivo en el progreso que experimentan sus estudiantes? Justifique su respuesta.

Los 18 encuestados han respondido unánimemente que sí aludiendo las siguientes razones:

1. Se puede apreciar el progreso.
2. Les ayuda a no cometer siempre el mismo error.
3. Porque se dan cuenta de sus fallos y de lo que deben aprender todavía.
4. Así debería ser.
5. Concienciación de aspectos a los que se debe dar mayor importancia.
6. Es una forma de conocimiento y perfeccionamiento a través de lo visual.
7. Claro, escribir ayuda a mejorar otras competencias si se integra con ellas debidamente.
8. Escribir ayuda a otras competencias y destrezas. Por ejemplo, un buen escritor es un buen lector y se puede usar un escrito para integrarlo con las destrezas orales. También ayuda a entender mejor la gramática.
9. Sí, mejora su interlengua y reflexionan sobre ella.
10. Sí, sobre todo a ellos le motiva mucho.
11. Hace consciente al alumno del estado de su interlengua.
12. Se les hace ver en qué fallan para mejorar y para que sean conscientes del error.

13. Siempre que haya también un trabajo por parte del estudiante.
14. Los estudiantes necesitan saber si lo que han producido es lingüística y comunicativamente correcto.
15. Muy positivo, ya que aprenden mediante la técnica ensayo-error.
16. Les ayuda a recordar las reglas y mejorar.
17. La corrección es vital para continuar progresando en el aprendizaje de un idioma.
18. Algunos repasan sus textos y se notan mejorías con el uso de algunos tiempos, el uso de las preposiciones,...etc.

PREGUNTA 12

Indique problemas o preocupaciones que le surjan a la hora de enfrentarse a la corrección de un producto escrito. Elabore su respuesta.

1. Es un proceso largo y a veces puede resultar aburrido para la mayoría de los estudiantes.
2. Lo único es que siempre salen temas gramaticales o estructuras que los alumnos todavía no han visto porque están en un nivel inferior y que por lo tanto todavía no se pueden abordar, sin embargo, el alumno requiere saberlo pues su necesidad está ahí.
3. La caligrafía de los estudiantes y el tiempo del que se dispone para la corrección.
4. Corregir todos los errores puede tener sus aspectos negativos, puede llevar al alumno a una actitud negativa.
5. El equilibrio entre los errores que presenta y el grado de consecución del objetivo de dicho escrito. También las características personales del autor influyen en cómo y qué seleccionar.
6. Seleccionar adecuadamente lo que hay que corregir y evitar la tendencia a corregir sólo vocabulario o gramática.
7. Me preocupa trabajar con frecuencia la expresión escrita porque después precisa de mucho esfuerzo de corrección, sobre todo en grupos numerosos.
8. Al realizar una tarea escrita hay que reflexionar sobre el objetivo y los posibles lectores, ya que los estudiantes tienden a escribirlo todo de la misma manera.
9. El problema de trabajar los escritos de la clase es que muchas veces los alumnos rechazan ser corregidos, o a veces prefieren que el profesor dedique más tiempo a enseñar cosas nuevas.
10. Muchos alumnos no tienen ideas no quieren escribir. No saben desarrollar esta capacidad en su propia lengua. Evitar la situación de enfrentarse a la hoja en

blanco a la hora de practicar ciertos contenidos y tener ideas o contextos para que los practiquen.

11. Más que de fallos ortográficos los problemas están relacionados con la estructura de las frases en castellano, ya que el idioma de origen del alumno influye poderosamente en la elaboración de las mismas.
12. Cuando se trata de ejercicios concretos es muy fácil corregirlos, pues se refieren a estructuras que están aprendiendo o ya se saben; pero si se trata de redacciones o textos, ya es más difícil decidir qué errores o expresiones debemos corregir. También hay que tener en cuenta el estilo o la manera de expresarse.
13. Normalmente no me surgen muchos problemas. Sólo intento que el estudiante sea consciente de sus errores y pueda de forma reflexiva comprenderlos para no volver a cometerlos. No obstante, sí que tengo especial cuidado marcando las incorrecciones para que el estudiante no se desanime si la producción no ha sido demasiado satisfactoria.
14. Algunas construcciones resultan incomprensibles. El no querer que los alumnos visualicen demasiados fallos. No los de usos incorrectos de tiempo o preposiciones, pronombres, etc.... sino de construcciones de frases, expresiones,... etc.