

RUIZ HERRERO, JUAN MARÍA  
INSTITUTO CERVANTES DE BEIRUT

## LA CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS MEDIANTE CÓDIGOS DE MARCAS: ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA HERRAMIENTA DOCENTE

### BIODATA

Juan Ruiz Herrero es desde septiembre de 2011 profesor interino en el Instituto Cervantes de Beirut. Licenciado en Filología Árabe por la Universidad Autónoma de Madrid, obtuvo en 2011 el doctorado de Estudios Árabes e Islámicos por el mismo departamento. Ha desarrollado su labor docente en el campo del ELE durante los últimos diez años entre Egipto y Líbano, más concretamente, en los Institutos Cervantes de Beirut y El Cairo, en la Universidad Saint-Joseph (USJ) de Beirut y en la Universidad de El Cairo. Tiene en su haber un diploma de Experto en E/LE (2010) y un Máster de Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera (2014), ambos por la Universidad Antonio de Nebrija.

### RESUMEN

La investigación se centra en el estudio crítico de la aplicación de un sistema de corrección y revisión de textos mediante código de marcas. Así, a partir de la constitución de un corpus de textos tratados con dicha técnica en tres grupos de niveles diferentes se estableció un repertorio de disfunciones del sistema que sirvieron para introducir mejoras. La nueva herramienta se aplicó en una fase de duración y distribución similar a la anterior para formar un segundo corpus que, a su vez, sirvió para apreciar la operatividad de cada una de las novedades y, en última instancia, validar o cuestionar la técnica aplicada.

**PALABRAS CLAVE:** retroalimentación, expresión escrita, código de marcas, corrección, revisión

### ABSTRACT

The present study analyzes the use of coded feedback for the correction and revision of written production in the class of Spanish as foreign language. Upon the constitution of a corpus of texts which had been treated with such technique, a relation of disfunctions was established, which led to the introduction of a number of modifications. The new tool was then applied in a second period, similar in length and distribution to the previous one, in order to gather productions with the aim of constituting a second corpus, which served to determine the pertinence of each of the amendments and, ultimately, to validate or question the whole technique.

**KEY WORDS:** corrective feedback, writing, coded feedback, error correction, revision

## 1. INTRODUCCIÓN

Las siguientes páginas se centran en lo que Ruth Breeze denomina "el más allá" o "la vida después de la muerte de la escritura" (Breeze, 2012:139), esto es, aquello que ocurre una vez que el texto se ha terminado, el bolígrafo se enfunda o el procesador de textos salva la copia final. En la vida real es entonces cuando llega el turno al lector o a los lectores, ya se trate de la impaciente audiencia de un escritor de éxito o simplemente del jefe que ha encargado un informe. Determinar la medida en la que el escrito ha cumplido con su cometido constituye pues su exclusiva prerrogativa. En el aula de lenguas la vida de ultratumba del texto es más prosaica, en tanto que difícilmente entraña cambios sustanciales para la vida de su autor. No obstante, en abierta oposición a lo que ocurre en la vida real, el contexto permite y prácticamente exige una respuesta por parte del frecuentemente único lector posible, el docente, que con sus observaciones, consejos y/o modificaciones orienta el proceso de aprendizaje de la destreza. La retroalimentación supone así un canal de diálogo constructivo entre profesor y estudiante y constituye aquí el ámbito por el que transitará nuestra contribución.

Así pues, el presente trabajo nace, fluye y desemboca en la propia aula y se concentra en la comunicación entre quien redacta un texto y quien intenta contribuir a mejorarlo, guiándolo así hacia una resurrección o una reencarnación. Proponemos de esta forma un análisis empírico de una herramienta docente de retroalimentación, la corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas, desde una perspectiva crítica y con el objetivo de determinar aquellos aspectos técnicos, lingüísticos y pedagógicos cuestionables. Para ello se analizarán las producciones, respuestas del docente y

versiones mejoradas de tres grupos de 60 horas de español general de distintos niveles. A partir de dicha reflexión, se establecerá una relación de modificaciones posibles cuya pertinencia habrá de analizarse en una nueva fase de aplicación.

## 2. LA RETROALIMENTACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Tal y como señala Dana Ferris, la corta historia de la didáctica de la expresión escrita a estudiantes de L2 se ha caracterizado por cambios sucesivos en la importancia atribuida por los teóricos al tratamiento del error (Ferris, 2011:7). En un primer momento la destreza se concebía meramente como un elemento más de práctica lingüística destinado a manipular formas gramaticales o utilizar elementos léxicos recientemente aprendidos. La influencia conductista estigmatizaba con severidad las desviaciones de la norma establecida, hasta el punto que es más apropiado hablar de prevención del error que de un tratamiento explícito del mismo. La irrupción en los años setenta del siglo pasado de los enfoques comunicativos introdujo dos novedades de considerable calado en la disciplina: por un lado, la concepción del autor como sujeto creativo que realiza un uso propio y original de la lengua mediante sus escritos y, por otro, la importancia concedida al proceso de composición de un escrito más allá de su mero resultado. Así, partiendo de una perspectiva en la que el error revelaba ahora valiosa información sobre el sistema en construcción del aprendiente, se pasa a fomentar la autonomía del mismo, asistido por un docente-asesor, de tal forma que se generalizan las recomendaciones de trabajar con borradores o, algo que aquí resultará central, la práctica de la autocorrección.

Datan de la época algunas de las primeras contribuciones centradas en el tratamiento del error. Particularmente relevante consideraremos aquí la de Hendrickson (1980), que propugnó un enfoque caracterizado por la flexibilidad pragmática que, a la hora de determinar qué y cómo se corregía, tuviera en cuenta cuatro factores esenciales: los objetivos del estudiante en lo que se refiere a la comunicación escrita, su nivel de competencia en la lengua meta, la capacidad del propio docente de reconocer tipos de errores así como de relacionarlos con las dificultades efectivas que suponen para los objetivos de los aprendientes y, por último, las actitudes de los propios estudiantes acerca de los errores y la práctica de su corrección. Su aportación resulta en nuestro caso particularmente significativa por dos motivos que merece la pena destacar. El primero, por considerar que la utilidad de la retroalimentación que se proporciona en los textos producidos no supone tanto un factor intrínseco de la propia práctica sino un resultado de su conjugación con toda una serie de elementos reales del aula y del aprendiente que el docente debe aprender a manejar y calibrar. Y, el segundo, por centrar el debate en el carácter directo o indirecto de esa misma retroalimentación, es decir, los diferentes valores posibles a lo largo de una escala que se refiere al carácter más o menos explícito en la respuesta dirigida al aprendiente

Lo que centrará, pues, nuestro estudio se relaciona directamente con el legado del llamado enfoque procesual, aparecido en esta época a partir de los presupuestos anteriores y centrado en el desarrollo de los procesos de composición en el aula (Cassany, 2009). Otorgaba, así, un papel esencial a la retroalimentación que el aprendiente-escritor recibía, si bien ésta dejaba de provenir exclusivamente del docente. Al mismo tiempo se oponía la atención centrada en la forma en la comunicación dirigida al contenido, que desplazaba aquella hasta las fases finales de elaboración del escrito.

Por último, se ensalzaba la importancia de la retroalimentación positiva, entendida como el conjunto de comentarios que verbalizan una reacción favorable por parte del docente a determinados aspectos o a la totalidad de un texto.

### 3. LOS CÓDIGOS DE MARCAS

La técnica docente que centrará nuestro estudio se ubica pues en un punto determinado del *continuum* que establece la condición directa (explícita) o indirecta de la retroalimentación que proporciona el profesor. Así, el denominado en inglés "coded feedback" consiste en la señalización de los errores aparecidos en un escrito, así como su identificación mediante un repertorio de señales previamente explicitadas, cada una de las cuales corresponde a un tipo de problema. El interés didáctico de la herramienta radica en su empleo dentro de un proceso activo de corrección, "en el cual se espera que los estudiantes asuman la responsabilidad fundamental de corregir sus propios errores escritos una vez que el instructor los ha señalado" (Higgs, 1979:673). Se parte asimismo del principio de que "corregir los errores de los estudiantes y pedirles que vuelvan a copiar su texto es bastante diferente, desde el punto de vista cognitivo, a limitarse a señalarlos y proponerles que los corrijan ellos mismos" (Guénette, 2007:49).

La aplicación que formulamos de la técnica, de acuerdo con Cassany (1993), se ve complementada con el uso de toda una serie de anotaciones que se centran en la estructura y el contenido y que orientan mediante sugerencias, preguntas o instrucciones el proceso de revisión. Dohrer consideraba, a este respecto, que un buen comentario es "el que debe propiciar la revisión y permitir al estudiante reconsiderar el texto a la luz de la respuesta

proporcionada por un lector" (1980:51). Por otro lado, a la hora de valorar la nueva versión elaborada, haremos propias las palabras de Faigley y Witte, quienes consideran que una buena revisión "no se deriva del número de cambios que un escritor realiza sino de qué forma la revisión consigue adecuarse más a las exigencias de la situación" (1981:411). Enmarcamos además el empleo de la herramienta dentro de una evaluación formativa, partiendo pues de un planteamiento en el que se suministra al estudiante actividades que proporcionen muestras válidas de aprendizaje y que permitan una posterior retroalimentación, con un interés explícito por favorecer la autonomía de los aprendientes y su interacción en el proceso de corrección (Black y Wiliam, 1998).

Apuntaremos por último que la retroalimentación suministrada con código de marcas ha sido objeto de diferentes estudios experimentales, desde la intención de contraponer su uso a otros tipos de respuesta, directa o indirecta. Los resultados, en cualquier caso, como resulta frecuente en este ámbito, distan mucho de ser concluyentes. Así, mientras que en algunos casos se critica su pertinencia (Semke, 1984; Vyatkina, 2010), en otros se pretende dar fe de su rendimiento favorable (Erel y Boğut, 2007; Sampson, 2012; Ahmadi-Azad, 2014). Entendemos, en cualquier caso, que dichas contribuciones se ubican dentro del debate acerca de la posibilidad de demostrar empíricamente la eficiencia de la retroalimentación proporcionada, inaugurado por el polémico artículo de Truscott (1996) acerca de la supuesta inoperancia de la respuesta basada en la forma y la réplica que suscitó por parte de Ferris (1999). Consideramos así, con Russell y Spada (1996:156) que existe "una constelación de variables moderadoras que pueden implicar una diferencia acerca de la eficacia de la retroalimentación correctiva", con lo que en última instancia unos hipotéticos resultados que apunten a una conclusión sólida pueden quedar cuestionados con

relativa facilidad. Por otro lado, en lo que se refiere a las implicaciones que semejante indefinición posee para el aula, nos identificamos con Guénette (2007:42), quien apunta que mientras "los investigadores lo considerarán una oportunidad para seguir observando, refinar sus preguntas e hipótesis, su diseño de investigación y sus procedimientos", "los profesores [...] quedan abandonados en el limbo". Es a partir de esta perspectiva que definiremos el paradigma de la investigación.

#### 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Nuestra propuesta se plantea como un estudio exploratorio destinado a analizar y modificar un código de marcas aplicado a la corrección y revisión de textos en el aula de español general con el objetivo último de validarlo o descartarlo. De ello se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Recopilar un corpus de producciones escritas de aprendices de ELE de niveles A, B y C.
- Aplicar un código de marcas para la corrección del corpus.
- Analizar la respuesta proporcionada por el profesor siguiendo el código de marcas, así como la revisión de las producciones por parte de los aprendices, cuando estas fueran pertinentes.
- Modificar la herramienta de corrección mediante código de marcas a partir de los resultados de la primera implementación.
- Implementar nuevamente la herramienta modificada.

- Integrar o descartar las modificaciones realizadas.

Asimismo, establecimos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida los símbolos presentes en el código localizan y categorizan de forma efectiva y significativa los errores? A la vista de las revisiones realizadas por los alumnos, ¿alguno resulta poco legible o por el contrario demasiado explícito?
2. ¿La clasificación de los errores es consistente? ¿Qué respuesta se puede ofrecer para casos conflictivos, que podrían asociarse a varios símbolos o que no pertenecen claramente a ninguno?
3. ¿El código permite una flexibilización del sistema de marcas para dirigirse de forma eficiente a las habilidades, a los objetivos comunicativos y a los géneros textuales que conforman las tareas de un nivel A, B y C?
4. De cara a la revisión del texto, ¿resulta apropiado el tratamiento suministrado para aquellos errores gramaticales, léxicos o de cohesión textual para los cuales el alumno no posee el nivel de competencia necesario que le permita encontrar de forma autónoma una solución satisfactoria?
5. ¿En qué medida las anotaciones adicionales complementan y/o aclaran la información proporcionada por las marcas? A la vista de las revisiones realizadas, ¿las modificaciones de carácter general o bien relativas a la distribución de texto, al contenido, a la puntuación o a la cohesión que incluyen se integran de forma satisfactoria en la siguiente versión?

6. Partiendo de un sistema en el que la retroalimentación se realiza durante la totalidad del curso con un código de marcas, ¿en qué circunstancias, con qué frecuencia y con qué incentivos es apropiado y realista pedir al alumno que realice una nueva versión del texto?

7. A la luz del resultado de las revisiones, ¿resulta justificable el mantenimiento de la herramienta didáctica como sistema por defecto para la retroalimentación de este tipo de producciones?

Así las cosas, la única variable que manejaremos será la propia adecuación didáctica del código de marcas y de su uso en el aula. Operativizamos así este constructo como el conjunto de toda una serie de aspectos y atributos de dicha herramienta docente, a saber, el grado de explicitud de cada una de las marcas, la consistencia de su aplicación en la identificación de los errores, la funcionalidad de aquellas que se refieren a ámbitos textuales distintos a la corrección, la flexibilidad del código para responder a necesidades distintas de diferentes etapas del proceso de aprendizaje, la pertinencia de la respuesta o ausencia de la misma proporcionada a errores y cuestiones cuya autocorrección no se encuentra en principio al alcance de los estudiantes, el grado de aclaración proporcionado por las anotaciones que complementan el código y la de la revisión propuesta a los estudiantes a lo largo de un curso regular de español general.

Por otro lado, el estudio se articulará en dos fases distintas, seguidas de sendos periodos de reflexión. Así, primeramente se acumularán todos los ejercicios de expresión escrita corregidos y los posteriormente revisados de tres grupos distintos, ubicados cada uno en uno de los tres niveles (A, B, C) establecidos por el MCER. A partir del corpus constituido, se realizará un repertorio de

disfunciones y aspectos mejorables del código, que darán pie a una serie de enmiendas, que se integrarán en un nuevo código. Durante la siguiente fase, se aplicará el nuevo código a otros tres grupos distintos, nuevamente de tres niveles diferentes. Se volverán a recopilar todos los ejercicios corregidos y las revisiones realizadas y, a partir del estudio del segundo corpus, se pasará a integrar o descartar cada una de las modificaciones.

En cuanto a los informantes, se encontraban en su totalidad inscritos en el Instituto Cervantes de Beirut a lo largo del curso académico 2013/2014. Consignamos aquí el volumen de los grupos, así como el de los dos corpus.

TABLA 1: Descripción del primer y segundo corpus

PRIMER CORPUS			SEGUNDO CORPUS		
GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS	COPIAS CORREGIDAS + REVISADAS	GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS	COPIAS CORREGIDAS + REVISADAS
A	18	101 + 41	A	5	20 + 7
B	8	33 + 12	B	16	94 + 25
C	19	31 + 12	C	7	37 + 30
Total		173+65	Total		151+ 62

## 5. DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA

El propio código constituye pues la principal herramienta de investigación. Cuando ésta comenzó, llevaba siendo aplicado unos cinco años, fundamentalmente en el ámbito de cursos de español general. Referimos, pues, su composición:

TABLA 2: Descripción del código original

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
Círculo dentro de una palabra	Error en una letra (masculino / femenino, plural, confusión de vocales, ortografía...)
Círculo alrededor de la palabra	Palabra incorrecta, error gramatical
Rectángulo alrededor de un grupo de palabras o una frase	La construcción de la frase es incorrecta
Una V inserta entre dos palabras	Falta una palabra
Una V inversa sobre una palabra	Sobra una palabra
Una flecha a partir de una palabra apuntando a derecha o izquierda	Cambia la palabra de lugar
Una línea ondulante debajo de una palabra	Error de vocabulario
Un signo de interrogación	No entiendo, confuso
Dos signos de exclamación	¡Atención! Error grave.
Una letra "pe" mayúscula dentro de un círculo	Error de puntuación: puntos, comas, mayúsculas...
Una flecha semicircular apuntando hacia arriba	Repite este párrafo, esta parte, el texto entero.

Posteriormente se integraron dos nuevas marcas exclusivas para los niveles avanzados y superiores, con la intención de tratar de forma explícita aspectos textuales que no quedaran circunscritos a la mera corrección:

Una letra "a" mayúscula dentro de un círculo	Error de adecuación: palabra no adecuada para el registro en cuestión.
Una letra "ce" mayúscula dentro de un círculo	Error de cohesión: palabras repetidas, faltan conectores, ideas sin enlazar.

El código se presenta al principio del curso, en la sesión en la que se devuelve el primer ejercicio escrito realizado. Se dedica aproximadamente una hora para leerlo de forma común, aclarar el

valor de cada marca y realizar un ejercicio de corrección por grupos con frases extraídas de los propios textos entregados, aisladas y marcadas. Se trata, así, de favorecer una familiarización con el sistema gráfico propuesto. Al final de la sesión, se devuelven los textos y se pide que se revisen para la clase siguiente en una nueva versión en la que se subsanen los errores y se integren los comentarios planteados. En adelante, el código permanece como herramienta de respuesta de todos los ejercicios escritos, si bien la revisión queda a criterio del estudiante al tratarse de cursos regulares de enseñanza no reglada en los que un tratamiento sistemático podría hastiar al alumno medio. Procede destacar el caso de las dos tareas escritas que, de acuerdo con el sistema de evaluación en vigor en el centro, se distribuyen a lo largo del curso y constituyen cada una el 10% de la nota final. En esos casos, la corrección con código da pie a una revisión posible que se ve bonificada con una subida de nota.

## 6. RESULTADOS DE LA FASE DE OBSERVACIÓN

A partir del análisis del primer corpus, se detectaron las siguientes debilidades y objeciones en el uso de la herramienta:

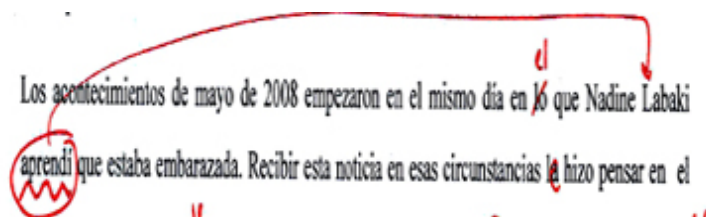
- **SEÑALIZACIONES AMBIGUAS:** La objeción más recurrente tiene que ver con la inconsistencia en la aplicación de diferentes marcas, de tal forma que un mismo error podía aparecer señalado de forma diferente en dos ejercicios distintos. Una incidencia habitual se refería así al uso indistinto de círculos pequeños (error en una letra) o grandes (error gramatical) para problemas en terminaciones verbales, tal y como queda de manifiesto en el extracto siguiente:

Oficina de ingeniería en Washington que se reoma Creative.  
La oficina fue renombrado donde conseguí mucha experiencia  
en los diseños de mesas, sillas y los muebles para pulseras,  
vasos y oficinas.  
En 1995 fue un año especial para mí cuando fui a una exposición  
de fotografía en Nueva York y el año siguiente nos casamos y vivimos en NY.

En este caso la confusión del sujeto en la conjugación de la misma forma irregular del indefinido ("fui" por "fue") se veía corregida primeramente con un círculo que comprendía la totalidad de la palabra y, unas líneas más adelante, con otro referido tan sólo a las dos últimas letras. La ambigüedad parece relacionada con la inoperatividad de la descripción que opone ambas señales, es decir, error en una letra y error gramatical. Parece entenderse así que en el primer caso se trata de un error ortográfico; ahora bien, una confusión de sujeto o incluso de tiempo puede concentrarse en una sola letra y no deja de constituir un error de carácter gramatical más que una confusión entre dos grafías. Puesto que en última instancia se trata de crear un código comprensible que pueda guiar la autocorrección, el uso de diferentes grados de especificación a nivel de la palabra o del morfema deberían responder a una división clara entre la incorrecta selección del tiempo verbal y la equivocación en el morfema de persona.

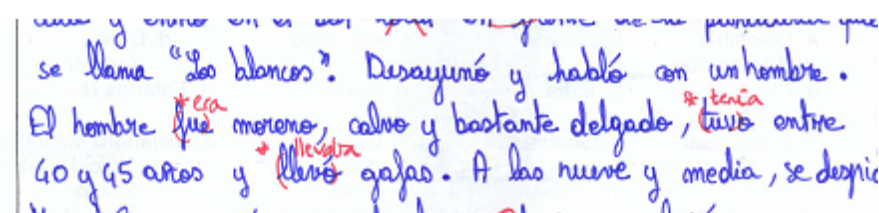
- **ACUMULACIÓN DE ERRORES EN UNA MISMA PALABRA:** Una cuestión vinculada con la anterior se refiere a la conveniencia de marcar dobles errores gramaticales, comunes sobre todo con la morfología verbal. Puede tratarse así de un uso incorrecto de tiempo y una selección inadecuada entre ser y estar, con lo que se trataría de subrayar al estudiante que la corrección de un simple aspecto del ítem subrayado no resultará suficiente. Si en la práctica se utilizó una

señal similar en algunos casos, nunca se explicitó como tal y se confió en la comprensión intuitiva del estudiante que debía recibirla. No obstante, no siempre se revisaba satisfactoriamente en la segunda versión. Esta eventualidad no resulta, en cualquier caso, exclusiva del error gramatical, puesto que, como ilustramos a continuación, puede tratarse de una confusión de tiempo y al mismo tiempo de una selección incorrecta de léxico:



- **USO DE SEÑALES DEMASIADO EXPLÍCITAS:** Dentro del repertorio original de imágenes una de ellas - "sobra una palabra"- no sólo explicita la localización del error sino que en la práctica resuelve el problema, puesto que el alumno sólo tiene que retirarla. El esfuerzo cognitivo necesario pues resulta nulo y nos colocamos cerca de la retroalimentación directa y explícita. Un reproche similar podría realizarse a menudo a la flecha que indica cambio de localización de palabra y que en la mayor parte de los casos señala la ubicación necesaria del elemento en cuestión. Contravenimos de nuevo la filosofía que anima el sistema al proporcionar la respuesta correcta. Este símbolo resulta además problemático por confundirse a menudo con las flechas trazadas con la intención de relacionar anotación y punto específico al que se refiere o bien para vincular varios errores similares. Si intuitivamente se puede esperar una discriminación de un caso y otro, al tratarse de un sistema basado en un grupo limitado de marcas gráficas, un carácter diáfano y propio de cada una parece deseable.

- **ERRORES INNECESARIAMENTE SEÑALADOS:** Otra objeción legítima tiene que ver con los errores cometidos al manipular estructuras que no pertenecen al repertorio gramatical impartido y que se sitúan más allá del horizonte de progreso inmediato del estudiante, si por el mismo entendemos el total de los objetivos del curso en el que se encuentra. La aplicación del código de marcas reposa por principio en una cierta autonomía del aprendiente, que cuenta con el tiempo necesario para consultar recursos de aprendizaje tales como diccionarios o gramáticas. Si el procedimiento puede resultar en principio asumible para errores de tipo léxico, no parece razonable esperar que un estudiante subsane por sí solo, por ejemplo, una incorrecta selección de tiempo verbal cuando no conoce ni la morfología ni el uso del que habría correspondido. Partiendo de ese principio, todos esos errores no deberían señalarse puesto que no esperamos del estudiante su resolución. No obstante, analizando las copias corregidas, queda en evidencia una cierta inconsistencia. En algunos casos este tipo de problemas aparecen marcados y resueltos directamente, proporcionado explícitamente la alternativa correcta. En el siguiente caso, así, se sustituyen con un asterisco tres formas verbales conjugadas en indefinido que por la información aspectual que proporcionan deberían figurar en imperfecto, un tiempo que la alumna no había aprendido todavía ni aprendería hasta el curso siguiente:

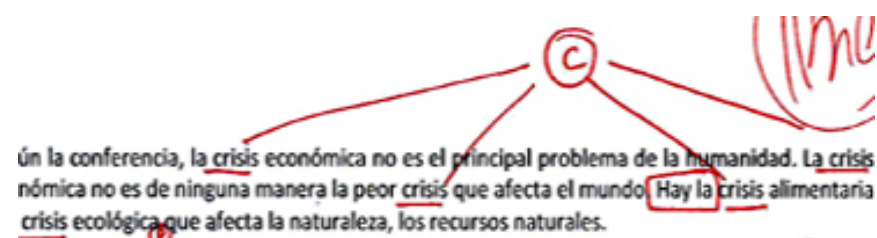




Suministrando la respuesta correcta el profesor parece tranquilizar su consciencia ya que no está validando una respuesta abiertamente incorrecta. Parece subyacer un cierto temor de que en el futuro la copia no corregida sea esgrimida para justificar un error que en ese momento sí que correspondería corregir, lo cual, desde una perspectiva racional, resulta en principio altamente improbable. No obstante, si se proporciona la forma correspondiente solo para que se integre tal cual en la revisión, el único beneficio posible estaría relacionado con la creación de una cierta conciencia en el aprendiente de que un tiempo diferente corresponde en determinados contextos, que, no obstante, no se han delimitado.

- **LA INOPERATIVIDAD DE LAS MARCAS DE COHESIÓN Y ADECUACIÓN:** Como hemos señalado anteriormente, la única diferencia sustancial entre el código utilizado para todos los niveles comprendidos entre A1 y B2 y el aplicado en adelante, radicaba en la inclusión de dos marcas adicionales, una para adecuación y otra para cohesión, ambas consistentes en la inicial de dichas palabras dentro de un círculo, análogas así a la marca de puntuación. Ahora bien, los problemas de puntuación suelen vincularse con un elemento o un lugar concreto del texto en el que falta una coma o bien se ha utilizado de forma inapropiada una letra mayúscula. La localización se explicita pero queda a criterio del alumno decidir el cambio pertinente dentro de un repertorio considerable de opciones. La autocorrección suele realizarse, así, de forma apropiada. Por el contrario, los problemas de adecuación no resultan tan fácilmente identificables con una señal de estas características. Si se trata de una palabra hay que vincularla con la señal, lo cual puede resultar más o menos legible. En ocasiones, por otra parte, se trata de un problema más estructural relacionado con el tono, en cuyo caso es necesario realizar una anotación que lo explicita, de tal forma que la señal resulta redundante.

Algo similar ocurre con los problemas relacionados con la cohesión. Si se trata de cohesión gramatical, resulta necesario marcar el punto del texto donde procedería utilizar un marcador textual que no aparece o bien un conector determinado inconvenientemente elegido. Si en el primer caso la ubicación es viable, en el segundo resulta más complicado relacionarlo y la anotación resulta en muchos casos imprescindible para aportar información adicional. En cualquier caso, para destacar el elemento problemático se termina haciendo referencia a círculos o cuadrados en función de si se trata de una palabra o de varias, lo que de alguna forma recalca que la lógica diferencial entre el círculo pequeño, el grande y el rectángulo termina operando a un nivel más cuantitativo (error en una letra, palabra o varias palabras) que cualitativo (error ortográfico, morfológico, sintáctico). El resultado, de todas formas, no parece siempre todo lo legible que sería deseable. Por otro lado, en casos de cohesión léxica, la propia naturaleza del error- la repetición de un mismo elemento en un espacio relativamente reducido- impone un círculo o una anotación similar para destacarlo y una flecha para relacionarlos. La "C" que constituye la señal queda aparte pero apenas sirve para clasificar el error sin proporcionar ninguna información adicional al alumno que habría identificado la naturaleza de la objeción vinculando las palabras repetidas:



- LA NECESIDAD DE UNA MARCA PARA CUESTIONES DE CONTENIDO Y COHERENCIA: Tras tener cubiertas con diferentes marcas corrección, adecuación y cohesión, quedaría pues fuera del sistema del código de marcas una cuarta característica del discurso escrito, a saber, la coherencia, relacionada con "la selección y la organización del contenido semántico del texto" (Cassany, 2009:53). En general, se trataría de señalar problemas de congruencia en el desarrollo de una idea, fundamentalmente en textos expositivos o argumentativos propios de un nivel superior, que afectarían así a la inteligibilidad del conjunto. Particularmente pertinente resulta en aquellos ejercicios que parten de un texto de entrada escrito u oral. De esta manera, al integrarse una destreza receptiva, se abre la posibilidad de un error de contenido referido al incorrecto procesamiento de la información, lo cual puede comprometer en última instancia la coherencia del mismo, como queda de manifiesto en el siguiente caso, en el que se debía sintetizar un fragmento de una conferencia y exponer posteriormente la propia opinión argumentada:

La crisis económica constituye el principal problema actual de la humanidad. Los impactos de esta crisis se traducen en 9 puntos mayores. La crisis alimentaria y la crisis ecológica. La crisis alimentaria es la causa de la muerte de 40 000 personas por año. <sup>en junio de 2008</sup> <sup>Hace 2 años</sup>, la FAO se reunió y decidió dedicar 50 000 millones de dólares para los bancos para terminar con el hambre. Tres meses después, la crisis

La ayuda a los bancos es diferente a la ayuda que recomendó la FAO

4) → Las crisis alimentaria y ecológica no son parte de la crisis financiera, sino que se producen de forma paralela.

- ERRORES SUSCITADOS EN LA REVISIÓN: Haremos referencia en este epígrafe a los casos registrados en la muestra de problemas, fundamentalmente de ortografía y de terminaciones, surgidos en la revisión del texto, con elementos que en la primera aparecían de forma correcta y a propósito de los cuales no se había señalado marca alguna, como sucede en el siguiente par:

Finalmente, Hriel tiene el perfecto físico y el carácter ideal que usted busca en su agencia. Estoy segura que va a elegirlo. Gracias por su atención y un cordial saludo.

Finalmente, Hriel tiene el físico perfecto y el carácter ideal que usted busca en su agencia. Estoy segura de que va a elegirlo. Gracias por su atención y un cordial saludo.

Nos encontramos ante un descuido explicado por la falta de atención a la hora de realizar la tarea mecánica de copiar el texto tras haber resuelto los puntos problemáticos destacados con el código. Si su incidencia en el resultado final es mínima, no deja de

apuntar a la dirección exactamente contraria de la que anima la aplicación de la técnica, es decir, el empeoramiento de aspectos determinados del producto inicial. Entendemos, así, que se apunta directamente hacia una cuestión esencial de la gestión del código: cuándo y a quién se le debe proponer la reelaboración integral del texto. Así, nueve del total de los doce errores suscitados identificados en las copias se corresponden con tareas evaluables repetidas ante la perspectiva motivadora de mejorar la nota. De ellos, seis se encuentran en ejercicios que habían conseguido en su primera versión notas superiores o iguales a 8,5. Se trataría de replantear la gestión de las revisiones de ejercicios computables para nota de tal forma que la ambición legítima por arañar algunas décimas residuales no pervirtiera la filosofía de la autocorrección para convertirla en un ejercicio automático de escribano en el cual la falta de necesidad de poner en marcha procesos cognitivos de una cierta complejidad acabe sembrando el resultado supuestamente mejorado de erratas.

- **OBJECIONES ACERCA DE LAS ANOTACIONES:** El análisis de las copias corregidas nos llevó a señalar diferentes cuestiones problemáticas tanto a nivel del contenido como de la forma de las anotaciones realizadas con intención aclaratoria en el margen. Dentro de las primeras incluiremos situaciones donde la anotación no cumple el papel adicional de explicitación que le corresponde, ya sea por una cuestión de uso inadecuado del metalenguaje o bien por un redactado confuso que en la práctica añade más confusión. Valórese así el siguiente ejemplo:

muchas construcción. No se encuentran muchas parques ni árboles en el centro.

Utiliza alguna palabra o expresión para unir el significado de las frases sin quitar el punto.

Si con "utiliza alguna palabra o expresión para unir el significado de las frases sin quitar el punto" se pretende propiciar, en un nivel B1, la introducción de un marcador textual de adición sin echar mano de una terminología con la que los estudiantes no están todavía familiarizados, no puede obviarse la impresión de que la evitación del metalenguaje crea una alternativa similarmente engorrosa. Un más simple "Relaciona estas dos ideas" habría resultado probablemente suficiente.

Por último, en cuanto a problemas más relativos a la forma, se detectó un buen repertorio de anotaciones que, ya fuera por su inapropiada ubicación, por la escasez de espacio, por lo irregular del trazo o por lo descuidado de la letra resultaban de cuestionable legibilidad. Así pues, si las anotaciones deben cumplir la función de dirigir la revisión aportando información esclarecedora, asegurarse de que su plasmación reúne unas condiciones mínimas de claridad parece una condición de partida exigible.

## 7. AJUSTES PARA LA MEJORA DE LA HERRAMIENTA

A partir del análisis, se introdujeron las siguientes enmiendas, que agrupamos en los siguientes epígrafes:

- **MODIFICACIÓN DE MARCAS:** En primer lugar, se modifica la marca utilizada para señalar que sobra una palabra ( $\Delta$ ), que, colocada encima del elemento que se debía suprimir, juzgamos equivalente en la práctica a una respuesta directa. Se pasaría a colocar en el margen derecho o izquierdo de la línea en la cual se ubicara el término que debería suprimirse. El estudiante debería así identificar entre un repertorio restringido de posibilidades aquella palabra que convendría retirar, empleándose así de forma activa para resolver la cuestión.

La segunda alteración parte del mismo principio y se refiere a la marca utilizada para designar cambio de ubicación de palabra. Evocábamos además la confusión potencial, en función de la copia en cuestión, con las flechas utilizadas para relacionar anotaciones con los elementos a los que se refieren o explicitar correcciones gramaticales relacionando palabras concordantes. Se crea entonces una marca que, conservando la apariencia de flecha, contraste de forma abierta con estas otras ( $\rightarrow$ ) plasmándola con menos cuerpo, más cabeza y un trazo más grueso ( $\Rightarrow$ ). Al igual que la marca anterior, se colocaría en el margen de la línea en la cual se situara el elemento en cuestión.

Por último, quisimos resolver la contradicción entre definición y aplicación de las dos marcas que emplean círculos. Sugerimos como propuesta de enmienda priorizar el objetivo fundamental de la técnica- servir como instrumento para localizar y permitir la revisión a los estudiantes- por encima de la mera clasificación formal de

errores que no constituye un fin sino en la medida en que facilita la autocorrección. La distinción debe realizarse pues a través de un criterio fácilmente distinguible y fundamentalmente cuantitativo, es decir, entre errores localizados que exigen alterar letras concretas dentro del conjunto de la palabra y otros que exigen un replanteamiento de una elección gramatical que afecta al conjunto de la misma. Atribuimos pues al primer grupo cuestiones ortográficas, faltas de concordancia y problemas de forma en morfología verbal relativos por ejemplo a formas irregulares. Quedarían en el segundo, por su parte, elecciones erróneas en pronombres personales, indefinidos o alternancias verbales como ser/estar o haber/tener. En cualquier caso, seguimos dejando espacios comunes, fundamentalmente en errores de elección temporal o modal. En caso, por ejemplo, de utilizarse un pretérito perfecto en vez de un indefinido o un imperfecto de subjuntivo en lugar de un pluscuamperfecto, nos encontraríamos en el segundo caso, fundamentalmente por la necesidad de pasar de tiempo simple a compuesto o viceversa. Ahora bien, la mayor parte de alternancias de esta clase se concentran de hecho en un morfema de desinencia verbal, como en la oposición entre "comía" y "comí" o "piensa" y "piense". Ciertamente es, al mismo tiempo, que si alguna de las formas involucradas fuera irregular, existiría cambio en el lexema y volveríamos al grupo anterior como en "tenía"-"tuviera" o "iba"-"fui". La casuística resultante se antoja, pues, fundamentalmente confusa. Determinamos, así, explicitar en la presentación del código, que todos los errores de selección de tiempo se determinarán con un círculo alrededor de la palabra, ya que entendemos que de este modo se significa la necesidad de replantearse un elemento de mayor complejidad. La redacción propuesta sería la siguiente:

Círculo dentro de una palabra	Error en una o algunas letras de la palabra (masculino/femenino, confusión de vocales, ortografía, problema con la terminación...)
Círculo alrededor de una palabra	Error en toda la palabra (tiempo verbal incorrecto, verbo o pronombre incorrecto)

- **DIVERSIFICACIÓN DEL CÓDIGO E INTRODUCCIÓN DE NUEVAS MARCAS:** La principal incorporación en este apartado se refiere a la creación de tres códigos separados para cada uno de los niveles A, B y C, en sustitución del anterior sistema. La diversificación tiene como objetivo atender a las necesidades específicas de cada uno de los tres bloques del proceso de aprendizaje, incorporando, suprimiendo y alternado marcas de forma progresiva.

Un ejemplo es la incorporación en la hoja de presentación del código del nivel B de la mención explícita acerca de la posibilidad de que dos marcas se acumulen en una misma palabra. Consideramos justificada la inclusión a partir del momento en el que los niveles intermedios y avanzados se caracterizan por el manejo simultáneo de diferentes elementos formales (oposición entre tiempos, oposición modal, usos de ser y estar) que elevan la probabilidad de que una incidencia similar se produzca. Formularlo desde la presentación de la técnica a los estudiantes no sólo advierte de la hipotética eventualidad sino que de alguna forma proporciona información sobre el carácter dúctil y no excluyente de las marcas.

Por su parte, en el nivel C los errores de cohesión y adecuación se marcarán no con señales propias, sino con colores distintos, respectivamente amarillo y verde para no interferir con ninguno de los normalmente utilizados por los estudiantes ni por el rojo con el que escribe sus observaciones el profesor. De esta forma se pueden

utilizar marcas existentes (círculos, rectángulos, líneas onduladas) que quedan diferenciadas con un recurso de inmediata entidad visual y asociadas a dos ámbitos distintos. Incorporamos además un tercer color, el morado, para destacar problemas de coherencia y contenido.

- **TRATAMIENTO DE ERRORES QUE SE SITUAN MÁS ALLÁ DEL NIVEL DE COMPETENCIA DEL ESTUDIANTE:** Partimos del principio de que los ejercicios planteados dentro del aula no tienen como objetivo ni pretensión crear un producto final incuestionable desde el punto de vista formal. Si el sentido de la corrección procesual es el de favorecer la concienciación acerca de diferentes pasos del proceso de escritura y el de fomentar la autonomía en la edición de errores propios, la perfección no constituye, pues, un valor prioritario. Así las cosas, procederemos a no marcar por norma general ni a dar la respuesta correcta de forma explícita en primeras versiones para cualquier cuestión susceptible de sistematización que no se vaya a abordar durante el presente curso. Para aquellos puntos que se vayan a tratar a lo largo de ese período, se puede considerar una retroalimentación explícita entendiéndola que ofrece *input* significativo rentable a corto plazo. En cuanto a los elementos léxicos, puesto que en principio existen herramientas para revisar y tratarlos a disposición del estudiante, se señalarán siempre y cuando no se consideren excesivamente idiosincráticos o se estime que la alternativa correcta no supone beneficio alguno para el aprendiente.

- **REVISIÓN DE LAS ANOTACIONES:** En primer lugar, y de forma prioritaria, se prestará particular atención a que las anotaciones resulten lo suficientemente legibles para poder cumplir con la labor explicativa que les corresponde. Ello significa asegurarse de que se dispone de un espacio mínimo antes de proceder a escribir, prever un margen

cuando se proporcione el formato físico del ejercicio y reclamarlo cuando no sea el caso y el estudiante no lo presente.

En segundo lugar, entrando en el contenido, se trata de generalizar en la medida de lo posible instrucciones operativas que señalen de forma clara al estudiante cómo debe proceder, utilizando imperativos o fórmulas de propuesta o sugerencia e incluyendo verbos como "reformular", "revisar", "ampliar", "cambiar" o "sustituir" que marquen una pauta concreta en el proceso de revisión.

La tercera cuestión relativa a las anotaciones reconoce la importancia de la afectividad en los procesos de revisión de textos y la comunicación entre estudiante y docente. Se trata de generalizar la retroalimentación positiva por medio de anotaciones señalando explícitamente los puntos positivos de cada texto y con una nueva marca destinada a felicitar o aplaudir fragmentos, construcciones o elecciones léxicas particularmente acertados con el símbolo de visto (✓), acumulables para significar intensidad de la misma forma que la marca que señala problema grave (!), de la cual se presenta como correlativo opuesto. Se incluirá así en los tres códigos para sancionar su presencia de forma explícita.

- **GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA HERRAMIENTA:** Como respuesta a los errores suscitados en segundas versiones revisadas de textos que originalmente ya habían obtenido una alta calificación, se señalará de forma explícita en los ejercicios que se presten en principio a una segunda versión si se han de repetir o no. Entendemos que la revisión íntegra tiene sentido cuando los problemas de un texto no están localizados en elementos puntuales subsanables de forma quirúrgica con sustituciones y cambios de forma. Un texto que merece ser repetido se caracteriza fundamentalmente por

problemas de estructura, de organización y de adecuación a la tarea planteada que permiten replantearse y resolverse de forma global en un segundo trabajo. Así, se señalará explícitamente quién debe rehacer el texto y quién puede limitarse a una revisión "epidérmica" consignando las formas correctas con otro color en la misma hoja original o de forma aislada en otra aparte. En las tareas en las que se permita subir nota, se considerará necesaria la revisión si se ha obtenido menos de 6/10 en la primera oportunidad, voluntaria con menos de 8/10 e imposible a partir de esa referencia. A este último grupo se le propondrá un segundo ejercicio escrito, desde la convicción de que un nuevo texto resultará una práctica más motivadora y beneficiosa para el desarrollo de sus habilidades escritas.

Consignamos, pues, en los anexos, la configuración definitiva de los tres nuevos códigos.

## 8. RESULTADOS DE LA FASE DE APLICACIÓN

A partir de la constitución del segundo corpus se estudió el resultado de las innovaciones introducidas, con los siguientes resultados:

- **MODIFICACIÓN DE MARCAS:** Las dos primeras modificaciones atendían al excesivo nivel de explicitud de dos de las marcas- palabra que debe retirarse y cambio de ubicación- para convertirlas en señales homologables al resto que indican y tipifican errores pero no aportan la respuesta. Para valorar su adecuación y la forma en la que contribuyeron a mejorar los textos contabilizamos su recurrencia exclusivamente en aquellos ejercicios de los que se podía o debía entregar una segunda versión. A partir de esos textos, registramos el número de veces en el que los estudiantes habían proporcionado

posteriormente la forma correcta frente a los que no fue el caso. Así, en lo que se refiere a la marca que indica la necesidad de retirar una palabra ( $\lambda$ ), esto es lo que se desprendió de la revisión del corpus:

TABLA 3: Casos de uso de la marca de palabra innecesaria en ejercicios revisados y posterior tratamiento en la revisión

NIVEL	NÚMERO DE CASOS IDENTIFICADOS EN COPIAS POSTERIORMENTE REVISADAS	ERROR SUBSANADO	ERROR NO SUBSANADO	
			INSTRUCCIÓN IGNORADA	TRATAMIENTO INCORRECTO
A	0	0	0	0
B	18	7	11	0
C	8	3	3	2

Se pone así de manifiesto que en más de la mitad de los casos la marca no condujo a una revisión apropiada del error aludido: los porcentajes de acierto en los niveles B y C (38,8% y 37,5%) no alcanzaron en ningún caso el 50%. Más sorprendente resulta la constatación de que en la totalidad de casos en los que no se subsanó el error en el nivel B, ninguna palabra se retiró de las líneas que habían sido identificadas con la marca. Los estudiantes, así, o bien no supieron qué elemento excluir y optaron por no arriesgarse con ninguno o simplemente pasaron por alto- deliberadamente o no- el significado de la marca, incluso en textos en los que la revisión había resultado muy satisfactoria a nivel general.

En cuanto a la marca referida al desplazamiento de una palabra, las muestras revisadas del corpus arrojaron resultados exigüos:

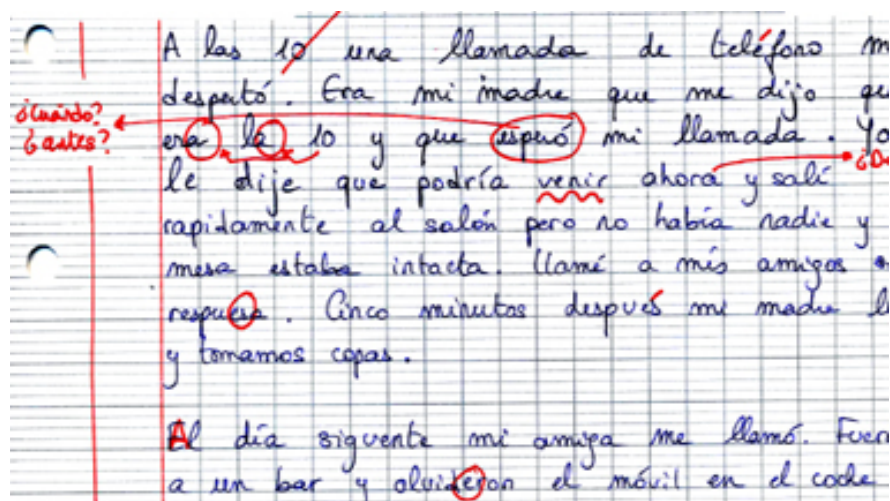
TABLA 4: Casos de uso de la marca de cambio de ubicación de palabra en ejercicios revisados y posterior tratamiento en la revisión

NIVEL	NÚMERO DE CASOS IDENTIFICADOS EN COPIAS POSTERIORMENTE REVISADAS	ERROR SUBSANADO	ERROR NO SUBSANADO	
			INSTRUCCIÓN IGNORADA	TRATAMIENTO INCORRECTO
A	1	0	1	0
B	2	1	0	1
C	1	1	0	0

Así, la mucho menor frecuencia del error señalado por la marca impiden realizar una mínima interpretación acerca de la legibilidad de su nuevo formato. En cualquier caso, quedó de manifiesto que, cuando la reubicación implica intercambiar la posición de dos elementos entre sí, la elección del margen y la dirección a la que apunta la flecha comporta un cariz arbitrario y potencialmente ambiguo, puesto que la colocación en el otro extremo y mirando hacia el lado contrario resultaría en principio igual de válida al apuntar al otro elemento implicado.

Por último, en lo que se refiere a la delimitación explícita entre las dos marcas circulares, la principal ventaja desde el punto de vista del docente-lector se refiere a la existencia de un criterio que permite aplicar de forma consistente la misma respuesta. La distinción operada entre error localizado para problemas morfológicos de confusión de sujeto y error general para confusión en la elección de tiempo resultó por añadidura particularmente útil en el nivel B, en aquellas tareas de carácter narrativo en las que el contraste de imperfecto e indefinido conducía a una recurrencia considerable de este tipo de errores. Esta diferenciación permitía así un etiquetado de problemas de selección vinculados con la perspectiva aspectual del tiempo que implicaban interpretaciones distintas, separados de descuidos morfológicos en la selección del morfema verbal.

Además, puesto que los primeros recibían anotaciones aclaratorias apuntando a la potencial distorsión comunicativa implicada, la oposición entre círculo grande y pequeño se justificaba jerárquicamente a partir del potencial efecto sobre la interpretación. He aquí un ejemplo de ello:



Así, aunque en última instancia los tres errores de morfología verbal presente en el fragmento se localizan en una o dos letras, la falta de concordancia entre "era" y "las 10", así como el descuido con la terminación de tercera persona del indefinido para el primer grupo no implican ambigüedad interpretativa posible. Por el contrario, la oscilación entre imperfecto e indefinido con el verbo esperar en la tercera línea sí que implica una relación diferente entre las acciones que componen la frase.

- **DIVERSIFICACIÓN DEL CÓDIGO E INTRODUCCIÓN DE NUEVAS MARCAS:** La novedad más significativa derivada de la adaptación del código a los tres niveles A, B y C se refería a la introducción de señales de colores

para los errores de adecuación, cohesión y la nueva marca de contenido y coherencia. Su aplicación resultó fundamentalmente positiva. Así, al trabajar con textos de una cierta complejidad y extensión, se incidía de forma extremadamente gráfica sobre la necesidad de considerar toda una serie de parámetros a la hora de redactar un texto, más allá de la mera corrección formal de la secuencia de elementos que lo componen. La marca de coherencia y contenido permitió así centrar la atención de los aprendientes en la formulación y desarrollo de sus ideas como escritores que transmiten un mensaje, extrayendo la tarea de unas pautas exclusivamente formales de cariz prácticamente escolar. Así, sin entrar a valorar ni a enjuiciar las ideas expresadas, se exigía un mínimo rigor en su plasmación. La nueva marca permitía, pues, destacar gráficamente un problema recurrente y encaminar por medio de anotaciones directivas la revisión. Las tres marcas, por otra parte, a partir de su carácter diferenciado, mostraron una cierta flexibilidad para adoptar diferentes formas gráficas pertenecientes a otras marcas, especificando así la información que se pretendía transmitir. De esta forma, si bien las combinaciones posibles entre el repertorio de señales gráficas y los tres colores revelan un potencial interesante, una hipotética sistematización en este sentido podría terminar manejando demasiados parámetros y abrumar a unos estudiantes que, en su mayor parte, nunca antes han manejado esta herramienta. Parece pues apropiado continuar con la aplicación del nuevo código para determinar hasta qué punto la aplicación intuitiva resulta más apropiada que un nivel mínimo de concreción directiva para favorecer una mínima consistencia.

En cuanto al uso de dos marcas en la misma palabra o grupo de palabras, sistematizado como novedad dentro del código del nivel B, esta es su incidencia registrada en el corpus:



TABLA 5: Uso de la doble marca y categorización

NIVEL	DOS CÍRCULOS GRANDES	CÍRCULO GRANDE Y PEQUEÑO	CÍRCULO Y LÍNEA ONDULADA	CÍRCULO Y RECTÁNGULO	TOTAL DE INCIDENCIAS
A	0	0	0	0	0
B	4	1	2	2	9
C	0	0	2	0	2

Los casos registrados confirman que se trata de un fenómeno que se repite con mayor recurrencia en el nivel B, lo que justificaría su inclusión, si bien es cierto que el total de copias presentes en el corpus de este nivel totalizaba más del 50% del mismo. En cualquier caso, se encontraron hasta cuatro casos de doble error gramatical en un elemento verbal, en los cuatro casos confusiones con los usos de ser y estar junto con una elección incorrecta de tiempo o de persona, lo que apuntábamos como característica común en los escritos de esta etapa. En el nivel C, por otro lado, se utilizó dos veces la combinación de marcas, que, si bien no se había incorporado de forma concreta en la presentación del código, resultó legible aplicando la simple intuición.

- **TRATAMIENTO DE ERRORES QUE SE SITUAN MÁS ALLÁ DEL NIVEL DE COMPETENCIA DEL ESTUDIANTE:** Los resultados demuestran una cierta inconsistencia en la aplicación del principio establecido, a saber, no marcar ni corregir explícitamente todos aquellos errores que no se encontraran dentro de los contenidos del curso en el que el estudiante se encontraba inscrito. Revisamos, pues, todos los ejercicios corregidos de los niveles A y B, a partir de la consideración de que ninguna cuestión puntual no sería susceptible de tratamiento en el nivel C.

TABLA 6: Errores detectados en copias corregidas referidos a cuestiones no tratadas anteriormente y tratamiento por parte del profesor

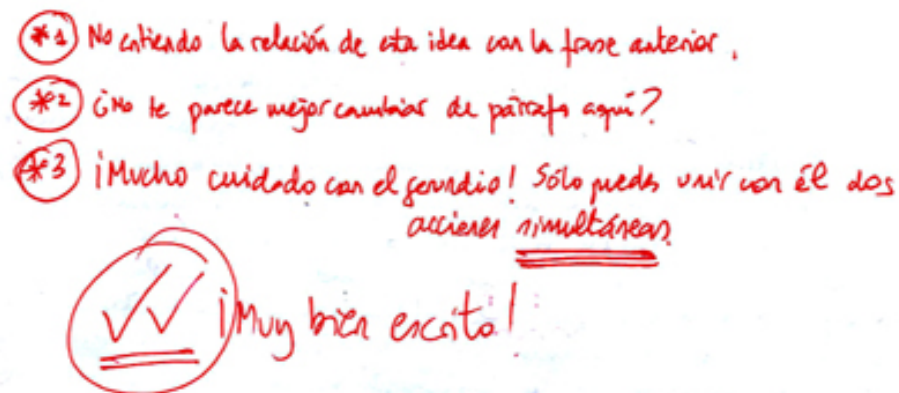
NIVEL	ERRORES POR ENCIMA DEL NIVEL	CUESTIONES QUE SERÍAN TRATADAS DURANTE EL CURSO	ERRORES CORREGIDOS	ERRORES MARCADOS CON CÓDIGO	ERRORES IGNORADOS
A	10	0	5	1	4
B	22	8	8	2	12

Así, en el nivel A ninguno de los diez errores se referían a cuestiones sistematizadas en las unidades posteriores. Cuatro de ellos efectivamente no se tuvieron en cuenta y todos ellos compartían un mismo patrón: se requerían formas verbales que todavía no se habían presentado a los estudiantes (tres casos de indefinido en lugar de imperfecto y una estructura de subjuntivo). Sin embargo, tres de los que sí recibieron respuesta compartían el uso de una forma verbal cuya morfología no se sistematizaría hasta el nivel siguiente, a saber, el gerundio. El tratamiento que se realizó no parece pues justificable: la omisión de respuesta habría resultado lógica en los tres casos.

Ahora bien, la inconsistencia no siempre pareció, a reflexión posterior, carente de pertinencia. Así, otros tres casos del nivel A se correspondían con problemas de colocación del pronombre objeto colocado antes de un infinitivo, un error interlingual común del francés, que constituye la primera L2 de los estudiantes en cuestión. La sistematización completa de la colocación de los pronombres se realiza en cualquier caso en el cuarto nivel dentro de la organización lectiva del centro (B1.1) si bien en el tercero ya se avanzan algunas de sus reglas, entre ellas ésta, si bien de forma un tanto tangencial. En cualquier caso, el Plan Curricular del Instituto Cervantes introduce la colocación de los pronombres enclíticos con infinitivo

dentro del repertorio gramatical de A2 en sus apartados 7.1.2 y 9.4.1. Contrariamente al caso anterior, se están manipulando formas conocidas y la corrección explícita puede suponer un beneficio a nivel de *input* apropiado suministrado, si bien la medida en que éste sea integrado *a posteriori* dependerá en buena medida de las capacidades y estado de interlengua del aprendiente más allá del curso concreto en el que se encuentra inscrito. El ejemplo, en cualquier caso, apunta la oportunidad de considerar parámetros lingüísticos e individuales para matizar el principio de actuación adaptado.

- **CLARIDAD Y CONTENIDO DE LAS ANOTACIONES:** Las dos primeras modificaciones propuestas a este respecto constituían más bien desideratas que propiamente novedades que se incorporasen a la herramienta. Prestar una atención adicional a la plasmación formal y al carácter comprensible de las instrucciones venían a suponer recordatorios acerca de máximas básicas que de alguna forma o al menos puntualmente se habían desatendido. Así, al partir de una consideración valorativa subjetiva, resulta pues complicado calibrar de qué forma se integraron teniendo en cuenta que el docente que aplicó las medidas se corresponde con el posterior observador de su regularidad. En lo relativo a la forma, se habilitaron márgenes en todas las tareas para las cuales se presentaba un formato para el texto de respuesta y se aumentó en aquellas que se volvían a utilizar y que no garantizaban un espacio suficiente para observaciones. En aquellos casos donde el espacio resultaba exiguo se aplicó un sistema de llamada por asteriscos que remitía al final del escrito:



En cuanto al contenido, se prestó particular atención a la generalización de instrucciones operativas que explicitaran el paso a seguir en la siguiente versión o que, señalando la inoportunidad de un elemento, dieran a entender que su cambio era necesario. Su uso se relaciona particularmente con cuestiones de estructura y puntuación, así como con las tres marcas distinguidas con colores. En aquellas revisiones donde se solicitaba una reformulación profunda, las observaciones al respecto se agrupaban al final como una pauta compuesta para guiar la reformulación.

→ *Chelbel*, repite el texto corrigiendo los errores, revisando la estructura y desarrollando los párrafos donde tú expresas tu opinión. Te recomiendo que elabores un esquema antes de empezar a escribir.

La verdadera novedad se refiere a la generalización de la retroalimentación positiva, que se introdujo de forma permanente, con la intención explícita de destacar elementos positivos en la totalidad de los textos, ya fuera como un reconocimiento a logros meritorios o como estímulo afectivo en ejercicios que acumulaban diferentes cuestiones problemáticas. La nueva marca *ad hoc* se utilizó así autónomamente al final de párrafos o en márgenes para denotar aprobación acerca de diferentes elementos. Alternativamente, se destacaban con anotaciones los puntos fuertes del texto y se felicitaba a los autores cuando el conjunto resultaba merecedor de aplauso. Las apreciaciones positivas revisadas en el corpus se refieren a cuestiones de estructura (buena introducción, buena conclusión, buena distribución de párrafos), de léxico, de contenido, de estilo, de cohesión o de complejidad sintáctica.

- **MODIFICACIONES INTRODUCIDAS EN LA GESTIÓN DOCENTE DE LA HERRAMIENTA:** Como señalamos anteriormente en las tareas evaluativas cuya segunda versión implicaba una oportunidad para mejorar la nota aplicamos un criterio clasificatorio en función del cual ésta quedaba como obligatoria para aquellos que hubieran obtenido 6 o menos y se excluía para los que habían superado el 8. En el nivel B éstos últimos recibieron una propuesta alternativa de escritura mientras que los que quedaban entre ambas referencias podían elegir mejorar el texto inicial o realizar uno nuevo.

Sin embargo, en los grupos A y C se optó por un tratamiento distinto como resultado de dos consideraciones concretas: por un lado su reducido volumen (3 y 7 respectivamente alumnos al llegar a la Tarea 1) y por otro el exiguo número de estudiantes que en cada caso deberían realizar imperativamente la revisión del texto anterior (1 y 2 respectivamente). En semejantes condiciones, la formulación de una tarea alternativa habría supuesto una exclusión casi *ad*

*hominem* de personas concretas e identificables abiertamente, lo que, en las coordenadas humanas de cada grupo se entendió como potencialmente estigmatizador. En el nivel C se optó pues por presentar la revisión como obligatoria. No obstante, sólo aquellos estudiantes a los que se había pedido una revisión integral y que debían replantear aspectos estructurales del texto podían mejorar la nota asignada. El resto, por su parte, debía tan solo revisar las cuestiones señaladas, en la misma hoja con un color distinto o en otra localizando los elementos destacados y adjuntando la primera versión. El formato de revisión parcial, aplicado a ejercicios de una determinada complejidad en los que se habían realizado numerosas anotaciones sobre cuestiones de estructura, adecuación o estilo tuvo el mérito de crear un diálogo sostenido entre estudiante y profesor acerca de trabajos muy satisfactorios ya en su primera versión. En ocasiones, así, se respondió con comentarios adicionales a aquellos que el docente había apuntado en el texto original, con lo que se creaban conversaciones reales y significativas acerca de la intención que se quería expresar en las que se podían aceptar las sugerencias planteadas o por el contrario manifestar objeciones al respecto.

Por su parte, el nivel A, compuesto tan solo por tres personas, permitió un tratamiento extremadamente individualizado: una estudiante había obtenido la máxima nota posible, otra había obtenido una buena nota que en principio no permitía aumento de nota y el tercer miembro del grupo sí que podría optar al mismo. Así las cosas, se impartió individualmente una consigna oral a medida que se consultaban las dudas tras la devolución del ejercicio: a la primera persona se le propuso para la clase siguiente un ejercicio de gramática complementario del libro, a la segunda se le pidió una solución concreta de los problemas marcados en una hoja aparte,

mientras que a la tercera se le dio la oportunidad de revisarlo íntegramente para mejorar la calificación.

Por otra parte, para el resto de tareas escritas no evaluables, se reservó un espacio exclusivo al inicio de la clase para proceder a una revisión individual. Se trataba de garantizar que el proceso de resolución de problemas detectados se reflejara explícitamente en la organización del curso. Para ello se redistribuyó el protocolo de inicio de clase, que suele ocupar la primera media hora del total de dos horas y media de una sesión, de tal forma que en las sesiones en las que se devolvía un ejercicio escrito, este punto ocupara el último de la batería de pasos que caracteriza el inicio de la clase para favorecer la presencia del mayor número posible de estudiantes.

## 9. CONCLUSIONES

Procede ahora responder a las preguntas planteadas al principio de la investigación y determinar hasta qué punto las modificaciones introducidas refuerzan la herramienta del código de marcas o ponen en evidencia su inoperatividad. Retomaremos así las interrogantes formuladas en la presentación del estudio en su mismo orden.

1. En primer lugar nos interesábamos por la eficiencia de las marcas utilizadas, con la pretensión de detectar un nivel satisfactorio de explicitud que garantizase su legibilidad pero que al mismo tiempo propiciara un determinado esfuerzo de corrección. La detección de dos de ellas (supresión de palabra y cambio de ubicación) que se aproximaban a una corrección directa nos condujo a reformularlas en el margen de la línea, clasificando pero no localizando el error. Las muestras revisadas de la fase de aplicación arrojaron unos resultados ambiguos que parecían cuestionar la apropiada

utilización de este nuevo formato por parte de los estudiantes. La relativamente menor frecuencia de ambas marcas, al tiempo que impedían constituir un grupo nutrido de casos que hubieran arrojado una respuesta más tajante, sirve al mismo tiempo de elemento explicativo: al contarse con una menor exposición a la señal, su significado se procesó con mayor dificultad. El principio planteado se antoja en cualquier caso legítimo, aunque parece apropiado flexibilizar su aplicación, en parte en función del nivel (reservar la antigua formulación explícita para el nivel A y mantener la localización al margen para el B y C), pero sobre todo en función del estudiante. Así, atendiendo a la cantidad de errores formales señalados en una copia en cuestión, la posibilidad de jugar con dos niveles de explicitud con estas marcas permitiría neutralizar determinados casos para no sobrecargar la tarea de corrección o bien incidir en cuestiones puntuales si se considera que el estudiante está en condiciones de responder apropiadamente.

2. En cuanto a la consistencia de las marcas y la apropiada categorización efectuada, el criterio aplicado para distinguir entre aquellas que revelaban cierta competencia (el círculo pequeño y el grande) parece satisfactoriamente justificado desde el punto de vista docente. Al privilegiar un criterio cuantitativo (número de letras que concentran el error) frente al cualitativo previo de error ortográfico y gramatical, se incide en el carácter manejable de la herramienta por parte de sus destinatarios.

3. La flexibilización del código para dirigirse a los tres grandes niveles distinguidos por el MCER con la consiguiente creación de tres sistemas paralelos constituye probablemente la modificación de mayor calado de todas las introducidas. El nuevo sistema permite reducir el repertorio de marcas a un número mínimo en los niveles A, en los que la capacidad de autocorrección resulta más reducida, y

enriquecerlo para atender a cuestiones de estructura, estilo y cohesión de forma explícita a medida que se alcanzan niveles más avanzados. Por otro lado, la introducción de las tres marcas cromáticas para la adecuación, cohesión y contenido-coherencia consiguieron centrar el trabajo de revisión en cuestiones estructurales y propiciar en algunos casos revisiones de fondo que constituían verdaderos paradigmas de aquello que se puede esperar desde una corrección procesual.

4. En cuanto al tratamiento de errores vinculados con cuestiones formales situadas más allá del nivel de competencia del alumno, se adoptó una solución que proporcionaba la respuesta explícita para elementos de próxima sistematización en el mismo curso en el que se encontraba el aprendiente y pasaba por alto el resto. Ahora bien, parece igualmente apropiado aquí atender a una cierta capacidad de individualización de la respuesta en aquellos casos en los que el estudiante ha decidido deliberadamente manipular una forma con la que no está familiarizado, ya sea como resultado de una estrategia de transferencia de otra L2 perteneciente a la misma familia lingüística o como una experimentación autónoma de una estructura que ha buscado para la ocasión. Así, sería razonable contemplar la existencia de zonas de desarrollo próximo concretas en un grupo cuyos horizontes van más allá del contenido estipulado para el nivel en cuestión. La respuesta proporcionada de forma explícita podría en ese caso constituir *input* significativo que reconoce la asunción de un riesgo. Evidentemente, tan sólo un nivel determinado de conocimiento del alumno-escritor y de su capacidad comunicativa permitirían adoptar soluciones de este tipo.

5. En cuanto a las anotaciones, establecimos la necesidad de respetar unas mínimas condiciones formales de legibilidad, así como de generalizar instrucciones operativas que guiaran la revisión. Tras

la fase de aplicación no definimos criterios exhaustivos que permitieran evaluar de forma objetiva la medida en que ambos principios fueron respetados. En cualquier caso, la reformulación del código atendió en todos los niveles a una integración explícita de retroalimentación positiva desde la convicción de que la respuesta proporcionada no debe limitarse a recalcar los elementos mejorables del escrito. No obstante, si la inclusión de la marca *ad hoc* constituye una aportación significativa en ese sentido, resultaría conveniente atender a una mayor explicitud de este tipo de información que de alguna forma verbalice de forma concreta aquellos recursos o aquellas aportaciones que se consideran particularmente acertados.

6. Las novedades introducidas en lo que se refiere a la gestión de la herramienta atendían de forma más explícita que ninguna otra al contexto de enseñanza. La limitación de las pautas explícitas de revisión a un primer ejercicio de presentación y a las tareas evaluables parece, pues, un criterio adecuado, sin comprometer la iniciativa espontánea de aquellos estudiantes que deseen revisar la totalidad de ejercicios escritos evaluables. En cualquier caso, las experiencias en este ámbito pilotadas en la fase de aplicación redundaron de forma sensible en la flexibilización del principio. Así, la recomendación de una segunda tarea para aquellos textos considerados satisfactorios en su primera versión, así como la delimitación de una franja de calificaciones en la que se podía optar por reescribir o un nuevo tema- en el nivel B- privilegió la autonomía y la motivación de los estudiantes en su práctica escrita y arrojó un resultado muy positivo. No obstante, el reducido volumen de los grupos A y C impuso una solución de circunstancia- revisión total con mejora de calificación, revisión parcial en anotaciones aparte- que se reveló igualmente efectiva y que, al tiempo que garantizaba una relectura de los escritos y un proceso de intercambio entre alumno y profesor independientemente del resultado obtenido,

atendía apropiadamente a las necesidades diferentes de los aprendientes.

7. Por último, y como resultado de todos los interrogantes anteriores, se trataba de validar la herramienta como técnica didáctica pertinente dentro de las coordenadas de nuestro contexto de enseñanza o, por el contrario, plantear la necesidad de una reformulación profunda de su uso o simplemente su descarte. El estudio tuvo el mérito, desde la perspectiva reflexiva del docente, de plantear toda una serie de direcciones exploratorias de la herramienta que venían a redundar en su interés fundamental, a saber, el establecimiento de un canal de comunicación claro y rentable que convierta la revisión de los textos en un proceso activo de mejora, propiciando una concienciación de las propias dificultades, así como la consiguiente capacidad de editar los propios escritos. A la luz de lo expuesto en las páginas anteriores, la característica fundamental que legitima la utilización de la herramienta la constituye su considerable margen de flexibilización. Así, la técnica plantea un formato cerrado codificado que, no obstante, permite una manipulación elástica para atender al nivel de competencia, al tipo de tarea propuesta pero, sobre todo, a las necesidades y capacidades evidenciadas por cada grupo y cada estudiante. De esta forma se abre un espacio de control y decisión constante por parte del docente para decidir si en este texto en concreto la marca de supresión de palabra puede representarse de forma menos explícita, para determinar si en este grupo la revisión de la tarea evaluativa presentará un aliciente en la calificación sólo para aquellos que hayan recibido menos de 6 o bien 7, para calibrar, en fin, cuándo un determinado error merece un comentario de revisión, una respuesta explícita o, simplemente, una omisión. La capacidad de experimentar y alternar distintos planteamientos se revela pues como una verdadera fortaleza de la herramienta, como

todas aquellas, en definitiva, que saben responder a una necesidad concreta del aula adaptándose a situaciones muy diversas.

Finalmente, parece conveniente consignar de forma explícita algunas de las limitaciones del estudio. En primer lugar, y de forma más importante, las derivadas del carácter individual fundamentalmente introspectivo de todo el planteamiento, a partir del momento en el que el docente que aplicaba la técnica y el investigador que la analizaba constituían una misma persona. En segundo lugar, el rígido desarrollo cronológico que el diseño de investigación impuso al estudio como resultado de la ordenación administrativa del centro en el que se imparte docencia. Y, por último, el carácter extremadamente reducido del grupo de nivel inicial que correspondió en la fase de aplicación y que en algunos casos comprometió la validez de las observaciones planteadas.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

Ahmadi-Azad, S., 2014. The Effect of Coded and Uncoded Written Corrective Feedback Types on Iranian EFL Learners' Writing Accuracy. *Theory & Practice in Language Studies*, 5, Vol. 4, 1001-1008.

Black, P., Wiliam, D., 1998. *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.

Breeze, R., 2012. *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Rodopi, Amsterdam.

Cassany, D., 1993. *Reparar la escritura*. Graó, Barcelona.

- Cassany, D., 2009. *La composición escrita en E/LE. marcoELE* 9, 47–66.
- Dohrer, G., 1991. Do Teachers' Comments on Students' Papers Help? *College Teaching* 39, 48–54.
- Erel, S., Bolut, D., 2007. *Error Treatment in L2 Writing: a Comparative Study of Direct and Indirect Coded Feedback in Turkish EFL Context. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı* 397–415.
- Faigley, L., Witte, S., 1981. *Analyzing Revision. College Composition and Communication*, 32, 400–14.
- Ferris, D., 1999. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1–10.
- Ferris, D., 2011. *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. The University of Michigan Press.
- Guenette, D., 2007. Is Feedback Pedagogically Correct?: Research Design Issues in Studies of Feedback on Writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40–53.
- Hendrickson, J.M., 1980. The Treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal*, 64, 216–221.
- Higgs, T.V., 1979. Coping with Composition. *Hispania*, 62, 673–678.
- Russell, J., Spada, N., 2006. The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A meta-analysis of the research. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*, 133–164. Philadelphia: John Benjamins.
- Sampson, A., 2012. Coded and Uncoded Error Feedback: Effects on Error Frequencies in Adult Colombian EFL Learners' Writing. System: *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 40, 494–504.
- Semke, H.D., 1984. Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195–202.
- Truscott, J., 1996. The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- Vyatkina, N., 2010. The Effectiveness of Written Corrective Feedback in Teaching Beginning German. *Foreign Language Annals*, 43, 671–689.

## 11. ANEXOS

Descripción de los códigos renovados aplicados en la segunda fase tal como se presentaron a los estudiantes (en cursiva, las modificaciones realizadas)

### NIVEL A

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
Círculo dentro de una palabra	Error en una <i>o algunas letras de la palabra</i> (masculino / femenino, confusión de vocales, ortografía, <i>problema con la terminación...</i> )
Círculo alrededor de la palabra	<i>Error en toda la palabra</i>
Rectángulo alrededor de un grupo de palabras o una frase	La construcción de la frase es incorrecta
Una V inserta entre dos palabras	Falta una palabra <i>aquí</i> .
Una V inversa <i>en el margen de la línea</i>	Sobra una palabra <i>en esta línea</i> .
Una flecha <i>gruesa en el margen de la línea</i> apuntando a derecha o izquierda	Cambia de lugar <i>una palabra de esta línea</i> .
Una línea ondulante debajo de una palabra	Error de vocabulario
Una letra "pe" mayúscula dentro de un círculo <i>ubicada en el lugar del error</i>	Error de puntuación (puntos, comas, mayúsculas, <i>signos de exclamación o interrogación...</i> )
<i>Una marca de visto</i>	<i>¡Bien! (Buena introducción, buena distribución de párrafos, buen léxico, historia divertida...)</i>

### NIVEL B

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
Círculo dentro de una palabra	Error en una <i>o algunas letras de la palabra</i> (masculino / femenino, confusión de vocales, ortografía,

	<i>problema con la terminación...)</i>
Círculo alrededor de la palabra	<i>Error en toda la palabra (tiempo verbal incorrecto, verbo o pronombre incorrecto)</i>
Rectángulo alrededor de un grupo de palabras o una frase	La construcción de la frase <i>o de parte de la frase</i> es incorrecta
Una V inserta entre dos palabras	Falta una palabra <i>aquí</i> .
Una V inversa <i>en el margen de la línea</i>	Sobra una palabra <i>en esta línea</i> .
Una flecha <i>gruesa en el margen de la línea</i> apuntando a derecha o izquierda	Cambia de lugar <i>una palabra de esta línea</i> .
Una línea ondulante debajo de una palabra	Error de vocabulario
Una letra "pe" mayúscula dentro de un círculo <i>ubicada en el lugar del error</i>	Error de puntuación (puntos, comas, mayúsculas, <i>signos de exclamación o interrogación...</i> )
<i>Dos círculos superpuestos en una frase, un círculo grande combinado con una línea ondulante en otra.</i>	<i>Las marcas se pueden combinar si hay varios errores diferentes juntos.</i>
<i>Un signo de exclamación</i>	¡Atención! Error grave.
<i>Una marca de visto</i>	<i>¡Bien! (Buena introducción, buena distribución de párrafos, buen léxico, historia divertida...)</i>

### NIVEL C

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
Círculo dentro de una palabra	Error en una <i>o algunas letras de la palabra</i> (masculino / femenino, confusión de vocales, ortografía, <i>problema con la terminación...</i> )
Círculo alrededor de la palabra	<i>Error en toda la palabra (tiempo verbal incorrecto, verbo, pronombre, preposición o adverbio incorrecto)</i>
Rectángulo alrededor de un grupo de palabras o una frase	La construcción de la frase <i>o de parte de la frase</i> es incorrecta



Una V inserta entre dos palabras	Falta una palabra <i>aquí</i> .
Una V inversa <i>en el margen de la línea</i>	Sobra una palabra <i>en esta línea</i> .
Una flecha <i>gruesa en el margen de la línea</i> apuntando a derecha o izquierda	Cambia de lugar <i>una palabra de esta línea</i> .
Una línea ondulante debajo de una palabra	Error de vocabulario
Una letra "pe" mayúscula dentro de un círculo <i>ubicada en el lugar del error</i>	Error de puntuación (puntos, comas, mayúsculas, <i>signos de exclamación o interrogación...</i> )
<i>Una línea de color verde que subraya una palabra o un fragmento de texto</i>	Error de adecuación: palabra o expresión no adecuada para el registro en cuestión
<i>Una línea de color amarillo que subraya una palabra o un fragmento del texto o un círculo amarillo alrededor de una palabra</i>	Error de cohesión: palabras repetidas, faltan conectores, ideas sin enlazar.
<i>Una línea de color morado que subraya un fragmento de texto</i>	<i>Error de coherencia: las ideas son contradictorias, el contenido no se corresponde con la información del texto original.</i>
<i>Un signo de exclamación al lado de tres ejemplos</i>	¡Atención! Error grave.
<i>Una marca de visto</i>	<i>¡Bien! (Buena introducción, buena distribución de párrafos, buen léxico, historia divertida...)</i>

FECHA DE ENVÍO: 10 DE DICIEMBRE DE 2014