

## La retroalimentación en la corrección de la escritura

### Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos

María Isabel Silva Cruz

Nebrija Universidad.

msilvacruz@alumnos.nebrija.es

Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

#### RESUMEN

Este estudio se generó por el debate sobre el tratamiento del error y la conveniencia de la práctica de la corrección de errores dentro del proceso de aprendizaje de E/LE. Se hace una breve reflexión sobre cómo varía el error cuando los aprendientes reciben el método de corrección indirecta con pistas facilitadoras. Este tratamiento fue aplicado a dos producciones escritas de un corpus de 96 intervenciones en foros de opinión de 32 participantes norteamericanos alumnos de E/LE. La metodología que se empleó fue la presentación de tres vídeos sobre el tema de la tecnología para que los participantes opinaran en un foro de opinión. Los participantes recibieron corrección con pistas facilitadoras en la primera y tercera bitácora. Del análisis de resultados se desprende que los participantes cometieron una menor cantidad de errores en la tercera bitácora, siendo la mayoría de éstos errores gramaticales.

Palabras clave: corrección directa, corrección indirecta, retroalimentación, bitácora, autocorrección, corrección indirecta con pistas facilitadoras

#### ABSTRACT

*The current research work arose from the debate on error treatment and the convenience of the practice of correcting error as part of the learning process in teaching Spanish as a foreign language. This study briefly reflects on how errors vary when students receive corrections using the indirect correction method with facilitating clues. This treatment was applied to two written exercises produced from a corpus of 96 interventions in opinion forums by 32 American participants learning Spanish as a foreign language. The methodology used was the presentation of three videos on the subject of technology for participants to write their opinion on an opinion forum. The participants received corrections with facilitating clues for the first and third blog. The analysis of the results shows that the participants made less errors in the third blog, and that most of them were grammatical errors.*

*Keywords: direct correction, indirect correction, feedback, blog, self-correction, indirect correction with facilitating clues*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha centrado en la función de la retroalimentación en la evaluación de la escritura a través de la corrección y autocorrección de errores con pistas utilizando como guía un código de corrección de errores. Para este trabajo se tomaron en cuenta los resultados de las investigaciones precedentes (Greenslade & Félix-Brasdefer, 2006; Al Marzouqi, 2006; Erel & Bulut, 2007; Liu, 2008; Alghazo, Abdelrahman & Qbeitah, 2009; y Magno & Amarles 2011), pero en un entorno distinto, ya que no todas las investigaciones analizan los resultados del estudio del español como lengua extranjera.

A pesar de que los alumnos de una L2 no siempre son capaces de reconocer los errores que cometen a lo largo del

proceso de aprendizaje y, en muchas ocasiones, aún llamándoles la atención, no son capaces de corregirlos e incluso pueden correr el riesgo de cometer otros, cualquier tipo de intervención correctiva promueve actividades de refuerzo. Este es el contexto en el que se enmarca nuestra investigación y a partir de éste el profesor inicia el tratamiento del error, momento clave en el proceso de enseñanza.

En nuestra investigación, se considera que la labor de corrección debe brindar la oportunidad al alumno de participar activamente en la resolución del problema que se presenta en la redacción de su texto. Cabe presentar parte de una propuesta didáctica expuesta por Santos Gargallo (1990: 173), en la que propone elaborar una lista de frases incorrectas extraída de los trabajos escritos de los alumnos, que los hará reflexionar sobre el carácter gramatical y/o pragmático de los mismos para valorar la gravedad de los errores. De igual modo, plantea corregir los escritos señalando en el margen la causa del error y hacer que sea el propio alumno el que con la ayuda de diccionarios se autocorrija. De ello se deduce la consciencia que tendrá el alumno en torno a sus propios errores.

Uno de los tratamientos del error que le brindan la autonomía al aprendiz para corregir sus propios errores es la corrección indirecta. Este tipo de corrección facilita pistas a través de las cuales el profesor le indica al aprendiz el tipo de error que ha cometido y éste con la ayuda de un código de errores puede identificar los mismos y tratar de corregirlos.

Aunque sería deseable no corregir con el propósito de asignar una calificación, el sistema educativo norteamericano exige que este método forme parte del proceso de aprendizaje. El propósito de corregir debería ser para que los alumnos aprendan y no para evaluar o amedrentar.

El objetivo específico de la investigación es observar si la cantidad de errores que cometen los alumnos norteamericanos varía a partir de la corrección con pistas facilitadoras.

---

## 2. LA DIFERENCIA ENTRE CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN

---

Los términos de corrección y evaluación son confundidos con frecuencia. Corregir es una actividad que tiene como propósito mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores. El proceso no debe ser uno para juzgar o valorar los conocimientos del alumno. Sin embargo, Ribas y D'Aquino (2004: 32) definen el término como "dar un juicio de valor al resultado de una medición". Es decir, al evaluar el desempeño del alumno, vamos a medir el nivel de conocimiento y asignar una calificación.

Las consecuencias del contraste entre ambos términos en la metodología de la enseñanza de la LE se pueden concretar en la opción de evaluar y corregir el texto escrito para su mejor comprensión. Aunque son conceptos distintos, existe una relación inclusiva entre ambos fenómenos, tal y como señala Vázquez (2007: 114) al sostener que "no hay evaluación sin corrección pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global".

Por otro lado, Chaudron (1983: 429) define la corrección como "cualquier tipo de reacción del profesor, que ante una elocución dada, la transforma, la desapruueba o pide una mejora". Siguiendo este punto de vista, es primordial mencionar el concepto de retroalimentación o información que se le brinda al alumno sobre su utilización de la L2. La corrección de errores es un instrumento muy importante tanto para el profesor de lengua extranjera como para el alumno. La corrección permitirá al profesor verificar la metodología adoptada y modificar el programa de estudios según las necesidades del alumno y los objetivos del curso. De la misma manera, el profesor puede demostrar atención al proceso de aprendizaje del alumno. Desde el punto de vista del alumno, el proceso de corrección facilitará la identificación de puntos que debe mejorar, evitar la fosilización de formas incorrectas y superar la ansiedad que produce el acto de corregir.

Ante esta cantidad de posibilidades, Torijano Pérez (2004: 32) propone, como criterio de evaluación que los errores que causan irritación pero no bloquean la comprensión deben recibir un tratamiento de prioridad inferior a la de aquellos que imposibilitan la comprensión entre los interlocutores. Además, considera que corregir es solucionar el problema, al brindarle mecanismos al alumno para lograrlo.

En fin, tanto el proceso de corregir como el de evaluar son partes integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Como bien menciona Fernández (1988: 28), "la evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

### 3. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA CORRECCIÓN

La retroalimentación que se da en la clase de lengua consiste en la información que se proporciona al alumno sobre su actuación en una determinada tarea de aprendizaje, con la intención de mejorarla. Como indica Brown (1994: 219), "una de las claves para un aprendizaje exitoso reside en el feedback que el aprendiente recibe de los demás". Generalmente, el profesor es quien proporciona distintas maneras de retroalimentación, por ejemplo, decir que está bien hecho, poner una nota en un trabajo, hacer comentarios o hacer gestos. Sin embargo, con el paso de los años el proceso de retroalimentación en la corrección ha ido evolucionando.

Un componente de la retroalimentación efectiva es cuando el profesor sirve de guía para brindar consejos a cada alumno sobre cómo puede mejorar. Es importante proporcionar estrategias al alumno sobre cómo lograr el objetivo al momento de recibir su texto corregido.

Existen dos tipos de retroalimentación que se discuten en nuestro estudio: la directa y la indirecta. La retroalimentación directa está más relacionada con la corrección que con la retroalimentación de errores. Este tipo de corrección indica la presencia del error y da la solución. No fomenta la participación del alumno, ya que éste recibe pasivamente la retroalimentación o feedback por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error.

La retroalimentación indirecta, por otro lado, evidencia el error sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas; en cambio, proporciona símbolos que ayudan a los alumnos a descifrar el error. El profesor debe elaborar previamente un sistema de signos o marcas que funcionen como pistas para los alumnos, a fin de que éstos puedan descifrar el tipo de error que ha cometido. Una ventaja de este tratamiento del error es que los alumnos pueden reconocer los errores y autocorregirse, ya que les proporcionan pistas facilitadoras.

Ellis (2009: 99) encontró que el método directo de retroalimentación requiere un proceso mínimo por parte del alumno, y, a pesar de que le facilita la forma correcta, no es una verdadera retroalimentación para que éste corrija su trabajo, por lo cual no contribuye al aprendizaje a largo plazo.

Esta es una de las razones por las que el método de corrección indirecta ha recibido más apoyo por parte de investigadores, tales como: Ferris, 2002; Hendrickson, 1984; Lalande, 1982 y Robb, 1986. Estos han reportado con sus estudios que es más efectivo utilizar la retroalimentación indirecta ya que ésta puede ayudar con el proceso de aprendizaje puesto que brinda autonomía al alumno al exponerlo a que resuelva el problema del error por su cuenta.

Siguiendo la misma línea, Ferris (2002: 21) considera que si se utiliza un código de errores claro y consistente, los alumnos podrán presentar mayor progreso a largo plazo que si los errores son sólo subrayados, es decir, sin brindar una pista facilitadora.

No obstante, Hendrickson (1980), según citado por Cassany (2004: 74), distingue los dos tipos de marcas indirectas y directas, con la distinción establecida entre marcar la incorrección y dar la solución correcta. Para Hendrickson es posible combinar los dos tipos de marcas en un mismo escrito:

Se utilizan las primeras cuando el autor está capacitado para autocorregirse, sea analizando el error cometido o, también, con la ayuda de manuales de consulta; y las segundas cuando se presupone que el alumno no será capaz de enmendar el error por su cuenta y necesita más información. (Hendrickson, 1980, traducido por Cassany 2004 :74).

En consecuencia, nos parece muy importante presentar la contribución de Cassany al respecto, quien considera que la utilización de marcas para informar al alumno del tipo de falta que ha cometido es una de las técnicas de corrección más útiles. Cassany (2004: 73) destaca:

Creo que los primeros en desarrollarla fueron los profesores de inglés, pero lentamente ha penetrado en el resto de idiomas y actualmente ya está muy difundida. Según la norma más sencilla de utilizarla, marcamos los errores con unas señales previamente establecidas que pueden ayudar al alumno a mejorarlo. (Cassany 2004 :73).

De esta forma se presenta al alumno capaz de responsabilizarse de su propia corrección, aunque reciba ayuda del profesor.

## 2.1 LA AUTOCORRECCIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

Es importante que se presente la corrección como instrumento para ampliar la competencia y capacidad comunicativa del alumno en la lengua que está estudiando. El profesor debe guiar al alumno a desarrollar su autonomía y a potenciar la autocorrección. Como hemos mencionado anteriormente, el profesor se convierte en un guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que luego pone en práctica en el texto escrito. Ferris (1995: 8) menciona: "Because I will not always be there to help my students, it is important that they learn to edit their own work successfully". Es decir, enfatiza la importancia de que los alumnos aprendan a hacer correcciones de sus propios textos con éxito ya que ella no estará siempre presente para ayudarlos.

El trabajo individual de la autocorrección tendrá más sentido para el alumno ya que va a revisar su propio texto. El profesor nunca debe dejar al alumno con un texto sin sugerencias o guías para corregir sus textos escritos, ya que puede sentirse inseguro en el momento de autocorregirse. Se debe orientar al alumno a leer y revisar su texto antes de entregarlo, ya que es la primera etapa de la autocorrección.

Riddell (2001: 157) señaló que los profesores pueden usar códigos de corrección como retroalimentación de las tareas escritas por sus alumnos para guiarlos a corregir los errores por su cuenta. Además, Riddell (2001: 152) considera que esta estrategia fomenta la independencia del alumno y le crea responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

La actitud de autocorrección implica un cambio general en la dinámica de la clase, que supone poner en el centro del proceso al alumno. Aquí nos centramos en la importancia del papel del profesor en el proceso, ya que éste debe ayudar al alumno a reconocer sus errores para poder autocorregirse. Además, es importante que el profesor entregue el escrito mientras las ideas estén frescas en la mente del alumno.

---

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Basándonos en una serie de estudios presentados anteriormente y en la experiencia en la enseñanza de la expresión escrita al alumnado norteamericano, surgen varias preguntas de investigación que pretendemos analizar con los resultados del estado en cuestión:

- ¿La cantidad de errores que produce un principiante del nivel III de E/LE en la redacción de trabajos escritos en español varía según reciba retroalimentación indirecta?
- ¿Cómo varía la cantidad de errores que comete un principiante de E/LE cuando recibe retroalimentación indirecta con el propósito de aprender del error para evitarlo en un futuro?
- ¿Se siente motivado el principiante de nivel III de E/LE a corregir su redacción con el propósito de mejorar su nota final?
- ¿Existe en el nivel III de E/LE de alumnos norteamericanos un número similar de errores en cada una de las categorías seleccionadas (gramatical, gráfica, léxica)?

### 3.2 CORPUS

El corpus a partir del que se ha desarrollado esta investigación está constituido por 32 alumnos de español como lengua extranjera en una escuela superior del estado de Georgia. Los alumnos participantes estudian el nivel III, considerado un nivel avanzado, ya que como requisito de graduación de escuela superior e ingreso a la universidad, sólo tienen que cursar dos niveles de la misma lengua extranjera.

La edad de los informantes oscila entre 15 y 16 años. El grupo lo conforma un total de 32 alumnos (22 del género

femenino y 10 del género masculino).

En cuanto a la formación académica de los participantes, éstos cursan el nivel III avanzado de E/LE. La lengua materna de todos los participantes es inglés.

En el centro de estudios donde se llevó a cabo el estudio, al momento del mismo había 4 grupos de nivel III avanzado, de los cuales escogimos dos grupos al azar para participar en esta investigación.

### 3.3 TÉCNICA DE OBTENCIÓN DE DATOS

Este estudio tuvo un periodo de duración de seis semanas. Los cursos se reunieron tres veces por semana en días alternos por un periodo de 90 minutos de clase.

El corpus analizado consta del estudio del vocabulario relacionado con el tema "La tecnología y su impacto en la sociedad actual". Los alumnos aprendieron el vocabulario relacionado con el tema. Además, se integró el estudio del tiempo presente del subjuntivo, para expresar opinión y recomendaciones.

Escogimos el modelo visual de tres vídeos relacionados con el tema, cada uno presentado por separado y siguiendo un plan de trabajo. El modelo textual elegido fue el de una bitácora de opinión", en el que se le pedía al participante que escribiera su opinión con relación al vídeo que se le había presentado del tema. El escrito debía contener un mínimo de 150 palabras, que es la cantidad mínima que se les exige a los alumnos del nivel III de E/LE en el programa de estudios de las escuelas en Georgia. Elegimos este formato expositivo por tratarse de una situación comunicativa a la que están acostumbrados y porque les permite abordar el tema que les resulta familiar. Además, les brindamos la oportunidad de utilizar el léxico básico de uso frecuente, lo que agilizó el proceso de escritura sin que la temática supusiera una dificultad añadida.

### 3.4 PROCEDIMIENTO

El tema de *latecnología y su impacto en la sociedad actual* se subdividió en tres unidades donde cada una fue presentada con un vídeo informativo. Dichos vídeos fueron seleccionados en la página de la red [www.univision.com](http://www.univision.com).

Uno de los objetivos de la unidad era que los alumnos aprendieran el vocabulario relacionado con la tecnología y pudieran ponerlo en práctica. Otro objetivo era que los alumnos aprendieran y practicaran el uso del subjuntivo con expresiones de duda, incredulidad, certeza, posibilidad e imposibilidad.

Además, era importante que los participantes estuvieran familiarizados con el código de corrección de errores que iban a utilizar para corregir su redacción. Los participantes habían tenido la oportunidad de utilizar el código de corrección de errores en actividades de clase, tales como oraciones con el vocabulario estudiado en cada unidad. El código de corrección utilizado fue el siguiente:

| Símbolo | Tipo de error  | Ejemplo  |
|---------|--|--|
| AC      | Acento( <i>missing or misplaced accent mark</i> )  | <u>dia</u> (día)   |
| AGR     | Concordancia( <i>agreement</i> ) <i>make sure subject agrees w/verb</i>  | Marta <u>estudian</u> . (estudia)  |
| ART     | Artículo( <i>wrong or missing</i> )  | Yo necesito <u>n sandalia</u> . (una)  |
| G       | Género( <i>Gender</i> ) <i>check whether noun is masculine or feminine and make it agree w/the article</i>                                       | El libro es <u>blanca</u> . (blanco)   |
| INF     | Infinitivo( <i>infinitive needed</i> )   | La madre va a la escuela <u>parahabla</u> con el profesor.(hablar)                 |
| I / S   | Confusión indicativo / subjuntivo  | Es bueno que ella <u>estudia</u> más (estudie)                                     |
| N       | Concordancia de número y sustantivo( <i>number wrong; check whether noun is singular or plural and make it agree with the article and noun</i> ) | Hoy él compró cinco <u>fresa</u> , tres <u>pera</u> y una manzana.(fresas / peras) |

|       |  |   |
|-------|--|---|
| P / P | Confusión por / para   | Marisol fue a la universidad <u>para</u> cinco años.(por) |
| S / E | Confusión con ser / estar  | Ana <u>es</u> muy enferma últimamente.(está)              |
| Sp    | Error de ortografía ( <i>Spelling error</i> )  | responsable ( <u>responsable</u> )                        |
| TNS   | Error tiempo verbal ( <i>tense incorrect</i> )   | Ayer, yo Pablo <u>estudié</u> mucho.(estudió)             |
| VF    | Verbo está conjugado incorrectamente ( <i>verb improperly conjugated</i> ) - <i>wrong form verbs, stem changing verbs</i>      | Yo <u>sabo</u> nadar. (sé)                                |
| WC    | Uso incorrecto de vocabulario ( <i>word choice; vocabulary error, may be the result of a direct translation from English</i> ) | En la casa hay una <u>tabla</u> para comer. (mesa)        |
| WO    | Orden incorrecto de palabras ( <i>word order incorrect</i> )   | El <u>feoperro</u> . (El perro feo)                       |
| (...) | Reescribir, no se entiende ( <i>re-write is not comprehensible</i> )   |   |
| X     | Omitir ( <i>delete</i> )   |   |
| ?     | Falta información ( <i>something is missing</i> )  |   |

**Tabla 1: Código para corregir errores**

El primer vídeo que vieron los participantes fue uno relacionado con el uso del celular en el aula. Antes de ver el vídeo, los participantes habían recibido una lista de vocabulario relacionado al tema. Luego de ver el vídeo, los participantes escribieron un texto de género *bitácora de opinión*, donde expresaron su opinión sobre el tema de acuerdo al vídeo que habían visto. Las instrucciones para la redacción exigían un escrito de longitud de un mínimo de 150 palabras.

Los participantes recibieron su bitácora corregida utilizando las pistas facilitadoras del código de corrección. Luego, comenzaron a hacer sus correcciones y reescribieron su texto para recibir una calificación de acuerdo a los criterios del baremo.

El segundo vídeo estaba relacionado con el tema del uso del celular al conducir. Una vez más, los participantes expresaron su opinión en una bitácora para expresar su opinión de acuerdo al vídeo. La participación en la bitácora debía tener una extensión mínima de 150 palabras.

Antes de comenzar la actividad los alumnos recibieron las instrucciones. En esta ocasión, los participantes no tuvieron que hacer correcciones, ya que el profesor calificó la redacción de acuerdo a los criterios del baremo.

El último vídeo que fue presentado en clase, exponía el tema de la privacidad en las redes sociales en internet. Los participantes redactaron otra bitácora donde manifestaban su opinión sobre el tema con los mismos parámetros de un mínimo de 150 palabras. Antes de comenzar a ver el vídeo, nuevamente los participantes recibieron las instrucciones por escrito. Luego, los participantes recibieron la bitácora corregida utilizando las pistas facilitadoras del código de corrección para que hicieran sus correcciones y reescribieran su opinión en la bitácora.

### 3.5 INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS

Para cada una de las correcciones de la primera y tercera bitácora seguimos un mismo patrón de trabajo. Cada participante recibía la corrección donde se señalaba el error con la etiqueta establecida. Luego, el participante con ayuda del código de corrección reflexionaba sobre el error cometido y trataba de encontrar una solución. Más tarde, escribía su texto con las correcciones y lo entregaba para recibir la nota final de acuerdo al baremo.

Como parte de nuestra investigación queríamos conocer los errores que cometían los participantes y decidimos utilizar una tipología de errores. La tipología de errores adoptada fue básicamente la propuesta por Fernández (2005: 44-47) a base de una que elaboró a título experimental para un estudio.

De acuerdo con el código de errores que utilizamos y con la tipología experimental propuesta por Fernández (2005: 44-47), clasificamos los errores en *Gramaticales*, *Gráficos* y *Léxicos*. Para ello, presentaremos la clasificación de errores resultante de acuerdo con nuestra investigación:

| ERRORES GRAMATICALES  |
|---|
| AGR - Concordancia ( <i>agreement</i> ) <i>make sure subject agrees w/verb</i>  |
| ART - Artículo ( <i>wrong or missing</i> )  |
| G - Género ( <i>Gender</i> ) <i>check whether noun is masculine or feminine and make it agree w/the article</i>                                       |
| INF - Infinitivo ( <i>infinitive needed</i> )   |
| N - Concordancia de número y sustantivo ( <i>number wrong; check whether noun is singular or plural and make it agree with the article and noun</i> ) |
| P/P - Confusión por / para  |
| TNS - Error tiempo verbal ( <i>tense incorrect</i> )  |
| VF - Verbo está conjugado incorrectamente ( <i>verb improperly conjugated</i> ) - <i>wrong form verbs, stem changing verbs</i>                        |
| WO - Orden incorrecto de palabras ( <i>word order incorrect</i> )   |
| I/S - Confusión entre el uso del indicativo y subjuntivo  |

**Tabla 2: Tipología de errores gramaticales de acuerdo con el código de corrección**

La tipología de errores *gramaticales* contiene una gran cantidad de conceptos que los participantes han aprendido en sus años de estudio de E/LE, pero como es común pueden ser confusos al momento de redactar sus escritos.

El código de corrección que recibieron los participantes se limitaba a dos errores *gráficos*, debido a que éstos son los más conocidos en cuanto a su nivel de lengua. Además, en clase no se le da tanta importancia a las reglas de puntuación y el uso de mayúsculas, que formarían parte de los errores *gráficos*.

| ERRORES GRÁFICOS                                       |
|--|
| AC - Tilde ( <i>missing or misplaced accent mark</i> ) |
| SP - Error de ortografía ( <i>Spelling error</i> )     |

**Tabla 3: Tipología de errores gráficos de acuerdo con el código de corrección**

En cuanto al error *léxico* presentamos la confusión que puede tener el alumno al escoger una palabra. Además, cuando incluye información que no es necesaria o no tiene sentido.

| ERRORES LÉXICOS   |
|---|
| S/E - Confusión entre el uso de ser y estar   |
| WC - Uso incorrecto de vocabulario ( <i>word choice; vocabulary error, may be the result of a direct translation from English</i> ) |
| X - Omitir ( <i>delete</i> )  |
| (...) - Reescribir, no se entiende ( <i>re-write is not comprehensible</i> )  |

**Tabla 4: Tipología de errores léxicos de acuerdo con el código de corrección**

Este instrumento fue de gran ayuda al momento de clasificar los errores en el apartado de discusión de resultados para determinar la mayor cantidad de errores cometidos por los participantes. Cabe señalar que si el participante no recibía corrección con pistas facilitadoras, sólo recibía la calificación, no utilizamos la tipología de errores para analizar sus errores.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 RESULTADOS DE LA PRIMERA BITÁCORA

Los resultados que obtuvimos del análisis estadístico que presentamos a continuación van acompañados de consideraciones sobre el total de errores cometidos en la primera redacción que recibió el tratamiento de corrección con pistas facilitadoras y por otro lado, a base de la tipología de errores utilizada para la clasificación de errores.

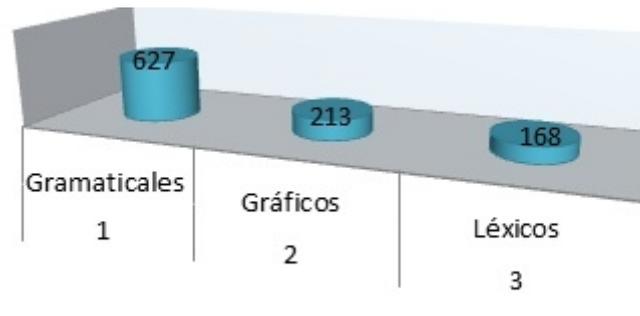
| Participantes | Número de errores | Media | Desviación estándar |
|---------------|-------------------|-------|---------------------|
| 32            | 1,008             | 31,5  | 11,9                |

**Tabla 5: Errores, media y desviación estándar del primer foro de opinión**

El total de desviaciones recogidas que componen la muestra de la primera bitácora, es de 1008 errores. Lo que arroja una media de 31,5 errores por aprendiz en dicho texto. La desviación estándar fue de 11,9.

Con el objetivo de determinar si los participantes cometían el mismo error en una redacción posterior, se creó una grilla donde se especificaba la tipología de errores: *errores gramaticales*, *errores gráficos* y *errores léxicos*. Se desglosaron los resultados a dicha tipología, para luego hacer una lista de los errores que habían cometido los participantes.

El siguiente gráfico muestra la cantidad de errores que cometieron los participantes en la primera bitácora, de acuerdo a la tipología de errores utilizada.



**Gráfico 1: Número de errores por tipo en el primer blog**

Como podemos observar en el gráfico, el mayor tipo de errores que cometieron los participantes en la primera bitácora fueron los errores gramaticales (falta de concordancia en género y número y uso de tiempos gramaticales incorrectos), los cuales afectan la competencia gramatical. Le siguen los errores gráficos tales como: mal uso de tildes y faltas de ortografía. Después de éstos, encontramos los léxicos con un total de 168 errores. En esta categoría, hay problemas con selección de palabras adecuadas, uso de ser y estar, necesidad de omitir una palabra. Estos errores afectan la competencia léxico-semántica de los participantes a la hora de expresar su opinión en la tarea escrita.

Al margen del análisis de errores, se presentan algunos ejemplos de la tipología de errores de los participantes. Se incluyen dos ejemplos de cada tipología de error.

1. En mi opinión **teléfonos** celulares son un parte importante de **tecnología** (ejemplo de error gramatical - ausencia de artículos y concordancia de género).
2. Parece mentira que **estudiantes** usen los teléfonos móviles para hacer trampa porque como una estudiante yo no estoy segura que yo haría trampa si mis amigos **había** enviado una chuleta (ejemplo de error gramatical - ausencia de artículo y concordancia entre sustantivo y verbo).

De acuerdo a la tipología de errores que se utilizó, se clasificaron dos errores gráficos; uno es el de ausencia de tilde o mala colocación de la misma y el error de ortografía. A continuación se señalan dos ejemplos de la redacción de la primera bitácora que redactaron los participantes:

1. No estoy segura que el principal **forze** a los estudiantes a reciben un **zero** sobre la tarea (error gráfico - ortográfico).
2. A mí, es increíble que los personas usen tecnología hacer trampa en sus exámenes (error gráfico - ortográfico).

En cuanto a los errores léxicos que clasificamos dentro de la tipología se clasifican la selección adecuada de una palabra, la confusión entre ser y estar, el uso incorrecto de vocabulario, la necesidad de omitir una palabra o frase, falta de información y/o re-escribir porque no se entiende. Presentamos dos ejemplos de los errores léxicos.

1. Luego, en los minutos antes del timbre, el maestro pueda **volver** los celulares a los estudiantes (error léxico - uso incorrecto de vocabulario).
2. Es fácil que los estudiantes **para** hacer trampa con sus teléfonos celulares en vez de para copiarse (error léxico - omitir).

#### 4.1 RESULTADOS DE LA TERCERA BITÁCORA

En nuestra investigación, los participantes no recibieron el tratamiento de corrección indirecta en la segunda bitácora. Sin embargo, en la tercera bitácora, sí la recibieron ese tipo de corrección con pistas facilitadoras. Los resultados de la tercera bitácora fueron los siguientes:

| Participantes | Número de errores | Media | Desviación estándar |
|---------------|-------------------|-------|---------------------|
| 32            | 392               | 12,3  | 6,7                 |

*Tabla 6: Errores, media y desviación estándar de la tercera bitácora*

El total de desviaciones recogidas que componen la muestra de la tercera bitácora escrita por los participantes, es de 392 errores. Lo que arroja una media de 12,3 errores por aprendiz en dicho texto. La desviación estándar fue de 6,7. En esta ocasión fue la segunda vez que los participantes recibieron el mismo tratamiento del error. Ya habían corregido sus errores al recibir la corrección indirecta o corrección con pistas facilitadoras en la primera redacción. El propósito de la tarea era que los participantes corrigieran sus errores utilizando el código de corrección y lo reescribieran para entregarlo y recibir la nota. Era de esperarse que disminuyeran el número de errores.

Luego de un análisis de la tipología de errores de la tercera bitácora, la muestra arroja los siguientes resultados:



*Gráfico 2: Número de errores por tipo en el tercer blog*

Como se puede observar en el Gráfico, los *errores gramaticales* siguen siendo los de mayor recurrencia, pero con un índice mucho menor. Le siguen los errores gráficos con un total de 99 errores. Y los errores léxicos vuelven a ser los de menor cantidad. En el próximo apartado se compara la información de una forma más específica.

En la tercera redacción los participantes cometieron 225 errores gramaticales, a continuación se presentan algunos ejemplos:

1. Los niños pueden enviar comentarios **inapropiado** o fotos **inapropiado** en la página (error gramatical - concordancia de género y número)
2. También es posible que usted **puede** conectar con amigos y **charla** con mucha gente (error gramatical - confusión del uso del indicativo / subjuntivo ; necesidad de infinitivo).

La cantidad de errores gráficos en la tercera bitácora fue de 99 errores. A continuación se presentan algunos ejemplos. En la categoría de errores gráficos se clasifican los errores de tilde, ya sea por omisión o mala colocación, y problemas ortográficos.

1. Su madre no tiene la **custodía** del niño así que ella sigue el chico en la red y invade su privacidad (error gráfico - tilde).
2. Las **paginas** de Facebook revelan mucha información en los jóvenes todo el mundo (error gráfico - tilde).

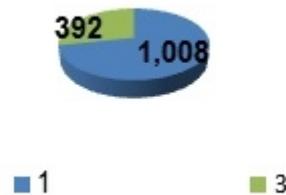
Por otra parte, dentro de la categoría de errores léxicos los participantes pueden tratar de expresar su opinión y escoger una palabra que no sea adecuada y eso puede causar que no se entienda el mensaje porque la elección de la palabra hace que la frase que no tenga sentido. Se presentan dos ejemplos:

1. Pero muchas personas no **son** a favor de sociedad social en la Red (error léxico - confusión ser / estar).
2. En las páginas de Facebook, es muy fácil **para** navegar (error léxico - omitir).

Según los resultados presentados, una vez más, se puede ver cómo el proceso *decorrección indirecta* con pistas facilitadoras puede proveer información valiosa para investigaciones, ya que permite clasificar los errores y hacer un análisis más exhaustivo de la cantidad de errores que se repiten.

#### 4.2 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LA PRIMERA Y TERCERA BITÁCORA

El siguiente gráfico muestra una comparación entre la cantidad de errores que los participantes cometieron en la primera y tercera bitácora.



**Gráfico 3: Comparación de número de errores en la primera y tercera bitácora**

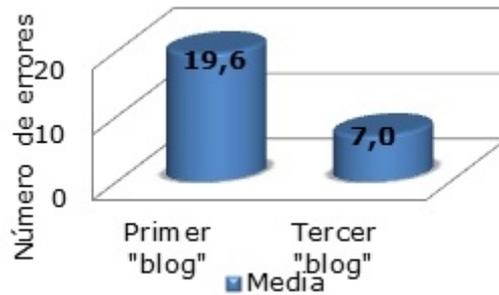
Se muestra mediante estos datos que los participantes redujeron considerablemente los errores en la tercera bitácora, luego de haber tenido la oportunidad de corregir sus errores utilizando las pistas facilitadoras en conjunto con el código de errores para tener una pista para encontrar la solución adecuada.



**Gráfico 4: Media de errores marcados**

Según nos indica el Gráfico 4, la media de errores de los 32 participantes en el primer *blog* fue de 31,5 errores. En el tercer *blog* la media de errores de los 32 participantes redujo a 12,3. Después de la corrección con pistas facilitadoras, los resultados muestran que los participantes redujeron el número de errores casi un 50%.

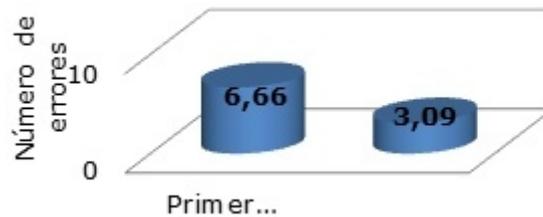
A continuación se presentan unos gráficos que representan la media de errores de acuerdo a la cantidad de participantes. Los resultados se presentarán de acuerdo a cada tipología de error. Se determinó la media de acuerdo a la cantidad de errores cometidos por cada participante en cada uno de los tres tipos de error.



**Gráfico 5: Media de errores gramaticales**

La media de errores gramaticales en la primera bitácora fue de 19,6. Es decir, cada participante cometió una media de 19,6 errores gramaticales en la primera tarea. Sin embargo, en la tercera bitácora, los participantes cometieron una media de 7,0, lo que demuestra que a pesar de que la mayor cantidad de errores fueron los gramaticales, éstos redujeron en la tercera bitácora, luego del tratamiento del error con pistas facilitadoras.

En cuanto a los errores gráficos, en la primera bitácora los participantes cometieron 213 errores y en la tercera bitácora sólo cometieron 99 errores. Estos datos se representan en el siguiente Gráfico.



**Gráfico 6: Media de errores gráficos**

Como se observa en el Gráfico 6, la media de errores gráficos de los 32 participantes en la primera bitácora fue de un 6,66. Sin embargo, en la tercera bitácora, los participantes disminuyeron la media de errores a 3,09 luego de recibir retroalimentación indirecta.

En cuanto a los errores léxicos, los cuales pueden afectar el mensaje que el participante quiere expresar, resulta llamativo que son la minoría de errores cometidos por los participantes de acuerdo a la tipología presentada.



**Gráfico 7: Media de errores léxicos**

Una vez más se repiten las tendencias que se vienen apuntando en este apartado de que los errores que cometieron los participantes en la primera bitácora disminuyeron considerablemente en la tercera bitácora al recibir retroalimentación indirecta.

Estos resultados se contrastan a continuación en un gráfico en el que se compara la desviación estándar de la primera y tercera bitácora.



**Gráfico 8: Desviación estándar del primer y tercer blog**

En la siguiente tabla presentamos la cantidad de errores de cada participante. De esta forma se puede tener una visión clara de la información ilustrada en el gráfico 8.

| Participante | Cantidad de errores primera bitácora | Cantidad de errores tercera bitácora |
|--------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1A-1         | 21                                   | 13                                   |
| 2A-1         | 36                                   | 14                                   |
| 3A-1         | 37                                   | 17                                   |
| 4A-1         | 45                                   | 5                                    |
| 5A-1         | 41                                   | 10                                   |
| 6A-1         | 17                                   | 10                                   |
| 7A-1         | 26                                   | 10                                   |
| 8A-1         | 47                                   | 7                                    |
| 9A-1         | 40                                   | 19                                   |
| 10A-1        | 37                                   | 11                                   |
| 11A-1        | 46                                   | 12                                   |
| 12A-1        | 21                                   | 14                                   |
| 13A-1        | 37                                   | 18                                   |
| 14A-1        | 26                                   | 11                                   |
| 15A-1        | 41                                   | 11                                   |
| 16A-1        | 15                                   | 8                                    |
| 17A-1        | 30                                   | 7                                    |
| 18A-1        | 25                                   | 15                                   |
| 19A-1        | 25                                   | 3                                    |

|       |       |     |
|-------|-------|-----|
| 20A-1 | 11    | 3   |
| 21A-1 | 65    | 23  |
| 22A-1 | 27    | 21  |
| 23A-1 | 23    | 18  |
| 24A-1 | 45    | 13  |
| 25A-1 | 17    | 4   |
| 26A-1 | 25    | 1   |
| 27A-1 | 27    | 18  |
| 28A-1 | 50    | 24  |
| 29A-1 | 29    | 16  |
| 30A-1 | 26    | 7   |
| 31A-1 | 28    | 13  |
| 32A-1 | 22    | 16  |
| TOTAL | 1,008 | 392 |

**Tabla 8: Cantidad de errores por participante - primera y tercera bitácora**

Se evidencia con los datos aportados en la Tabla 10 que los participantes redujeron notablemente la cantidad total de errores en la tercera bitácora si se compara con la cantidad de errores de la primera bitácora.

Sin embargo, se puede concluir afirmando que, si se considera como media global la cifra de 31,5 errores por participante en el primer *blog*, sólo 6 participantes pasaron de la desviación estándar de 11,9. Estos participantes tuvieron una cantidad de errores mayor que la mayoría del corpus. Por otro lado, 4 participantes estuvieron por debajo de la desviación estándar, es decir sus errores fueron menos de 19 en la primera bitácora.

Lasegunda ocasión en que recibieron retroalimentación con pistas facilitadoras, la media fue de 12,5 y la desviación estándar fue 6,7 y sólo 5 participantes cometieron un número mayor de errores que la mayoría del corpus analizado. Sin embargo, hubo 4 participantes que cometieron menos de la media de error que era 5,6.

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con los resultados que se discuten a continuación pretendemos responder a cada una de las preguntas de investigación y se pueden considerar como una tendencia de un grupo específico de norteamericanos que son alumnos de E/LE. No podemos hacer una generalización en cuanto a los resultados ya que nuestro estudio tenía un corpus muy reducido, de sólo 32 participantes. Por otro lado, nuestra investigación tuvo una duración de 6 semanas, un período de tiempo reducido para medir la efectividad total del tratamiento del error que hemos empleado. Consideramos que nuestro estudio puede ser un modelo para presentar un corpus más amplio con más cantidad de redacciones para presentar un análisis de errores más profundo y específico.

Según el análisis de cantidad de errores, los participantes cometieron 1,008 errores en la primera bitácora. Cabe mencionar que en esa primera redacción los participantes recibieron retroalimentación indirecta con pistas facilitadoras. En la segunda bitácora no recibieron retroalimentación indirecta y sólo recibieron la calificación de acuerdo a los criterios establecidos en el baremo. Sin embargo, en la tercera bitácora recibieron retroalimentación indirecta con pistas facilitadoras por segunda ocasión y sólo cometieron 392 errores. De acuerdo a la cantidad de errores que los participantes cometieron en la primera bitácora con relación a los que cometieron en la tercera vemos una reducción de 616 errores. Por otro lado, de acuerdo a la información de la media de errores con respecto a la tipología de errores que utilizamos para este estudio, la media del error disminuye en las tres categorías: errores gramaticales, errores gráficos y errores léxicos.

Por otro lado, la cantidad de errores varió en comparación con la tercera bitácora. Podemos referirnos a la información que arroja la media y la desviación estándar de ambas redacciones donde los participantes recibieron *corrección indirecta*. La media de errores en la primera bitácora fue de 31,5 y la desviación estándar fue 11,9.

En cuanto a la tercera bitácora la media de error fue 12,3 y la desviación estándar fue de 6,7 errores. Podemos concluir que la cantidad de errores cometidos varía de una primera a una tercera bitácora, debido a que la media de errores de una primera bitácora fue de 31,5 y en una tercera bitácora fue de 12,3. Si tomamos esta información en consideración, podríamos decir que el propósito del principiante de E/LE es aprender del error para evitarlo.

En cuanto a la motivación del principiante, podemos deducir que los principiantes de nivel III de E/LE que participaron en nuestro estudio sí se sintieron motivados a corregir su redacción con el propósito de mejorar su nota final. Esto es así porque uno de los criterios del baremo que utilizamos para la calificación de los textos escritos tenía como criterio el número de errores y si el participante cometía pocos errores, menos de 15 errores obtenía 10/10 en el criterio. A base a esta información y de la reducción de errores de un primer texto escrito al tercero, podemos concluir que los participantes sintieron motivación de no cometer tantos errores para mejorar su nota final. Para llegar a esta conclusión partimos de la información presentada en el apartado anterior que señaló que la media de calificación de la primera bitácora fue de 38,6 de 50 puntos y en la tercera bitácora la media de calificación de los 32 participantes aumentó a 44,4 de 50 puntos posibles.

En cuanto a los errores cometidos de acuerdo a las categorías gramaticales, gráficas y léxicas podemos decir que no existe un número similar de errores en cada una de las categorías seleccionadas (gramaticales, gráficos y léxicos). Según los resultados que arroja la tipología de errores que utilizamos, los participantes cometieron un mayor número de errores en la categoría gramatical, en segundo lugar de mayor cantidad de errores resultaron ser los gráficos y en un tercer lugar los errores léxicos. Para obtener estos resultados creamos una grilla donde contabilizamos cada error del participante dentro de la tipología de errores adoptada para este estudio. Según los resultados la cantidad de errores no fue similar en cada categoría. En la primera bitácora los 32 participantes cometieron 627 errores gramaticales, 213 errores gráficos y 168 errores léxicos. En esas cantidades no hay similitud y predominan los errores gráficos. En la tercera bitácora los participantes cometieron 225 errores gramaticales, 99 errores gráficos y 68 errores léxicos. Una vez más los errores gramaticales son los de mayor recurrencia y no hay semejanza en la cantidad de los errores cometidos.

---

## 6. CONCLUSIONES GENERALES

---

Al analizarlos resultados, comprobamos que nuestra hipótesis de que los alumnos disminuyen la cantidad de errores al recibir retroalimentación con pistas facilitadoras ha sido validada y hemos podido demostrar que los participantes de nuestro estudio disminuyeron la cantidad de errores al recibir retroalimentación con pistas facilitadoras.

Dentro de la disciplina de la corrección de errores con pistas facilitadoras, las investigaciones publicadas por Greenslade & Félix-Brasdefer (2006), Liu (2008), Alghazo, Abdeirahman & Qbeitah (2009) y Erel & Bulut (2007) han servido de base para elaborar nuestro estudio. Dichos estudios utilizaron como instrumento de recogida de datos ilustraciones, literatura y en algún caso audios. Sin embargo, al diseñar nuestra investigación consideramos la necesidad de analizar los fenómenos que puedan estar relacionados con el uso de vídeos y la opinión del alumno sobre éstos. Nuestro objetivo era integrar el uso de la tecnología, tan presente en la vida de los jóvenes puesto que en los últimos años éste ha sido un instrumento innovador para la enseñanza de una lengua extranjera. Entendemos que este factor motivó a los participantes del estudio porque además de que se les presentaban temas pertinentes a la realidad actual, las imágenes visuales les permitían tener un mejor entendimiento del tema que les estábamos presentando.

Los resultados de la investigación muestran que los participantes redujeron la cantidad de errores que habían cometido en una primera redacción al recibir una corrección indirecta, donde ellos tuvieron que encontrar la solución al error.

Encuanto a la segunda hipótesis de nuestro estudio podemos afirmar que la cantidad de errores varió y es posible que se sientan motivados a aprender del error para evitar cometer el mismo en el futuro.

Según la tercera hipótesis de nuestra investigación podemos concluir que los participantes hicieron sus autocorrecciones para mejorar su nota final. Esto es así debido a que disminuyeron considerablemente la cantidad de errores para así obtener una mejor calificación de acuerdo con el baremo.

Sin embargo, la cuarta hipótesis de nuestro estudio cuestionaba si los alumnos cometieron un número de errores similar en cada una de las categorías seleccionadas (gramaticales, gráficos y léxicos). Según el análisis de la información recogida en la tipología de errores que utilizamos demostró que los alumnos norteamericanos cometieron errores en las tres categorías a igual medida. Es decir, en las tres tareas, el mayor número de errores fue en la categoría gramatical, luego en la categoría de errores gráficos y por último errores léxicos. Aún cuando recibieron el mismo tratamiento de corrección en la tercera tarea escrita, presentaron la misma dificultad gramatical, pero en menor grado.

En fin, tras analizar los resultados de nuestra investigación, nos inclinamos a pensar que corregir errores no es en absoluto una actividad negativa ni perjudica al aprendiente. Es por esto que el profesor de una lengua extranjera debería no solamente corregir, sino también explicar los errores que resulten difíciles de comprender para sus alumnos.

Por último, solamente nos queda reafirmar la opinión de Ribas y D'Aquino (2004:34), "la corrección es un instrumento útil para la adquisición /aprendizaje de una L2". Y, con el objetivo de darle un buen tratamiento al error de los alumnos terminar el pensamiento con la propuesta didáctica presentada por Santos Gargallo (1990: 173), que propone: "corregir los escritos señalando en el margen la causa del error y hacer que el propio alumno el que con ayuda de gramática y diccionarios se auto-corrija". De esta manera, el alumno será parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y sentirá que está construyendo su segundo idioma.

---

## 7. POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS

---

Como hemos mencionado a lo largo de nuestra investigación, se ha debatido bastante sobre cómo poner en práctica la corrección de errores en el aula. Hemos observado algunos factores que pueden hacer posible mejorar nuestro estudio y que el nuestro sea una base para posibles estudios en el futuro.

Los resultados de este estudio han sido limitados por el número de participantes del mismo y por la duración del tratamiento, sólo seis semanas. Es por esta razón que las conclusiones no pueden ser generalizadas a todos los alumnos norteamericanos de E/LE. Sería necesario e importante observar los efectos de la retroalimentación indirecta con pistas facilitadoras y no recibirla; con una investigación longitudinal.

Otro factor que puede ser beneficioso para otros estudios es utilizar un grupo de control que reciba corrección sin pistas facilitadoras pueden recibir corrección en algunas redacciones y no en otras para así poder comparar los resultados de los participantes que sí reciben corrección con pistas facilitadoras.

Por otro lado, sería muy productivo para el área de lingüística aplicada que se hicieran más estudios relacionados con la retroalimentación con pistas facilitadoras con alumnos norteamericanos de E/LE. La mayoría de los estudios que encontramos estaban relacionados con el aprendizaje de inglés como LE.

A partir de los resultados obtenidos es de interés ampliar el tema y buscar otro método para recopilar los datos en un estudio que sustituya el método tradicional de redacción en un papel por el de la bitácora en una plataforma virtual. La plataforma virtual se presenta como un instrumento de interés para los jóvenes que participan en la investigación, esto es así ya que el mundo está cada vez más orientado hacia la tecnología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. S. Sánchez Lobato e I> Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera (L2) / lengua extranjera (LE)* (917-942). Madrid: SGEL.

- Chaudron, C. (1988). *A descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors*. W. Wallace y J. Schachter (eds.) 428-466. Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.
- Ellis, R. (2009). [en línea]. *A typology of written corrective feedback types*. *ELT Journal* Volume 63. Disponible en: <http://rc.cornell.edu/events/09docs/ellis.pdf> [12/2/2010]
- Fernández, S. (1988). [en línea]. *Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa*. ASELE. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0017.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf) [12/3/2010]
- Fernández, S. (2005). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferris, D. (1995c). *Teaching ESL composition students to become independent self-editors*. *TESOL Journal*.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. The University of Michigan Press.
- Ribas, M. D. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.
- Riddell, D. (2001). *Teach yourself. Teaching English as a foreign language*. London: Hodder Headline Ltd.
- Santos Gargallo, I. (1990). *Análisis de errores: Valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica*. ASELE, (169-174). Madrid.
- Torijano Pérez, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros.
- Vázquez, G. (2007). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1-10.