

## La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE

**Amparo Rodrigo-Mateu**  
**Universitat de València**  
**amroma@alumni.uv.es**



*Amparo Rodrigo es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Jaime I, en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Valencia, y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia. Su formación en ELE cuenta con un postgrado en la Universidad de Valencia, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo*

*de Olavide. Profesionalmente ha alternado su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai, en India (2013-2016). Forma parte del grupo de investigación Proyecto TALIS, en la Universidad de Valencia.*

### Resumen

Esta investigación se centra en una práctica de redacción contextualizada llevada a cabo con alumnos adultos de ELE en India, a partir de un ejercicio de corrección guiada. Su publicación final en formato de cuentos bilingües (español e inglés), en el marco de un proyecto intercultural coordinado desde la Universidad de Valencia, cumple con el objetivo comunicativo real preestablecido que ha guiado el proceso de redacción. Tanto el análisis como los resultados presentados se basan en ejemplos reales extraídos del aula, así como en evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por los alumnos participantes.

### Abstract

This research focuses on a contextualized writing practice through teacher-guided error correction with adult learners of Spanish as a Foreign Language in India. Its publication in the form of bilingual tales (Spanish and English), as part of an intercultural project

coordinated by University of Valencia, meets the pre-established ultimate communicative aim that has guided the writing process throughout. Both analysis and results presented are based on real examples from the classroom, as well as from evaluations and self-evaluations carried out by participant learners.

### **Palabras clave**

Español L2, expresión escrita, corrección gramatical, errores, competencia comunicativa.

### **Keywords**

Spanish as a foreign language, written production, grammatical accuracy, errors, communicative competence.

## **1. Introducción**

Presentamos una investigación basada en una práctica de redacción de cuentos y corrección guiada con alumnos de ELE en la Universidad de Mumbai<sup>1</sup>, en India, contextualizada y publicada dentro del programa de talleres de escritura creativa del Proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura<sup>2</sup>), de la Universidad de Valencia. El resultado final ha sido el volumen de cuentos bilingües (español-inglés) *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts...Tales from India* (Rodrigo Mateu, 2017).

El proyecto se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos, con tres grupos diferentes de alumnos, todos ellos estudiantes de nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER). En total, hemos reunido doce cuentos, de los cuales tres han sido redacciones de grupo y nueve individuales. Para este estudio nos centraremos en el proceso individual de redacción y autocorrección, relacionado siempre con la contribución al aprendizaje que ha tenido la redacción inicial de los cuentos de grupo.

## **2. Justificación**

Los orígenes de la literatura sobre el tratamiento de la escritura en el aula de lengua extranjera (en adelante, LE) se basan en observaciones sobre la enseñanza del inglés. Como apunta Ferris (2002: 3-4), a partir de los años 70 y en el contexto del aula de inglés como lengua materna (en adelante, L1), la escritura empezó a tener un enfoque más centrado en el proceso. Esto despertaría conciencias también en el aula de LE, al mismo tiempo que dudas sobre su posible extrapolación debido a la diferencia en la

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el contexto del programa Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras. Información disponible en [http://chutneyconsalsa.blogspot.com.in/p/cuentos\\_1.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.com.in/p/cuentos_1.html).

<sup>2</sup> [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com)

tipología de errores en cuanto a cantidad y naturaleza. Con todo, ya en los años 90, se originó un interés renovado en el tratamiento de la edición de textos por parte de aprendientes de lenguas extranjeras y segundas lenguas (en adelante, L2). Como consecuencia, tal y como apunta Hedge (2000: 300), en esta década, la metodología de enseñanza de la escritura -en su caso en el aula de inglés- evolucionó de forma dramática respecto a los enfoques tradicionales. Incidía la autora en que, sin embargo, dicha evolución tuvo lugar en la teoría pero que resultaba difícil determinar la incorporación de las nuevas ideas a las aulas, una opinión compartida, como podemos comprobar, por otros investigadores: “Little research has been conducted on what actually happens in writing classes. [...] What techniques and materials are used?” (Polio, 2003: 59).

Observamos, pues, un avance más bien tentativo, poco concertado y de investigaciones académicas y casos prácticos aislados en un campo sobre el cual, once años después, Manchón (2011: 5-6) opinaría que todavía quedaba relegado a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en contextos mayoritariamente universitarios de países de habla inglesa y que, aun así, la investigación empírica sobre el aprendizaje de la escritura continuaba quedando en un segundo plano.

En el contexto de ELE que nos ocupa, Cassany (2016: 309) apunta que la expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE. Es también la última destreza que se aprende (Williams, en Naghdipour y Noç, 2015: 389). Observamos como, a pesar del tiempo transcurrido desde la crítica de Hedge, la expresión escrita en ELE sigue requiriendo un mayor tratamiento.

Por tanto, si bien es difícil categorizar y comparar las investigaciones en el campo de la redacción en lenguas extranjeras por la divergencia de enfoques que presentan (Polio, 2003: 36), nos interesa familiarizarnos primero con análisis empíricos recientes contextualizados en el aula de ELE que nos permitan establecer una relación desde la cual analizar nuestra práctica y situarla en el lugar específico que le corresponde dentro del conjunto de los estudios de expresión escrita en ELE.

Así, Ruiz Herrero (2015) publica un estudio sobre la corrección guiada mediante marcas de corrección con estudiantes de tres niveles de ELE del Instituto Cervantes de Beirut. En él, el autor demuestra la utilidad de las marcas de corrección, así como su flexibilidad a la hora de adaptarse a los diferentes niveles y a las necesidades de los alumnos. Menciona también la posibilidad de reducir el número de marcas con alumnos de niveles inferiores y la necesidad de contemplar zonas de desarrollo próximo para cada alumno que permitan individualizar los procesos de corrección y el uso de marcas y de comentarios.

Por su parte, Lucha y Díaz (2016) basan la justificación de su estudio sobre la expresión escrita en ELE con alumnos multilingües de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona en la afirmación que existe escasez de bibliografía sobre resultados de trabajos longitudinales de la destreza escrita.

Observamos que ambos estudios, el primero por el tratamiento de la corrección guiada y el segundo por su enfoque longitudinal, presentan puntos de convergencia con nuestra práctica que, al mismo tiempo, se pretenden ampliar a partir del contexto y situación de trabajo específicos.

Consideramos importante el tratamiento de la escritura en el aula porque, como apunta Hedge (1988: 11), los procesos de escritura son más fáciles de controlar que los procesos de habla, ya que los primeros son más conscientes. Por tanto, podríamos afirmar que la escritura es un indicador más fiable del progreso del estudiante en la lengua y, por tanto, su práctica puede ser de ayuda al docente a la hora de evaluar y de detectar áreas que suponen dificultades para los alumnos.

En cuanto a la corrección guiada, a pesar de que algunos investigadores han cuestionado la utilidad de la retroalimentación (Hyland, 2011: 161), con este estudio queremos sumar pruebas a su constatación como herramienta de reflexión y de autoaprendizaje (Cassany, 1993: 39). Además, compartimos de antemano con el autor que los alumnos pueden mejorar la escritura si se les corrige durante el proceso de composición, antes de dar el producto textual por acabado.

Teniendo en cuenta que el aula de LE es un ente vivo y cambiante, creemos necesario analizar prácticas reales de expresión escrita a partir de evidencias empíricas para evaluar, así, diferentes enfoques y su eficacia a la hora de alentar procesos de redacción de textos completos como componente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obviamos, sin embargo, a Ferris (2002: 18) cuando apunta que el aprendizaje resultante de la corrección guiada del error puede estar también sujeto a otras variables no controladas, como son la instrucción, la práctica continua de la escritura o simplemente la exposición a la lengua de aprendizaje dentro y fuera del aula.

En cuanto a los niveles de lengua, Ferris y Hedgcock (1998: 202), al resumir las investigaciones publicadas hasta la fecha y relacionadas con la corrección escrita en la clase de inglés L2, muestran como la corrección directa se acepta como opción recomendable con alumnos de niveles bajos del idioma, mientras que la corrección indirecta es más aconsejable a partir de niveles intermedios.

A raíz de los aspectos planteados, creemos pertinente continuar sumando casos prácticos documentados en el contexto de ELE que demuestren la aplicabilidad de la corrección indirecta entre alumnos con niveles intermedios del idioma, con el objetivo de afianzar conocimientos y de trabajar contenido relacionado con su nivel de lengua, en prácticas, eso sí, debidamente contextualizadas.

Por último, y teniendo en cuenta la evolución del enfoque del tratamiento de la escritura en el aula de LE, creemos oportuno resaltar y demostrar la importancia de trabajar con los alumnos actividades con fines comunicativos y lectores reales, con la consiguiente atención a la forma que ello supone, en unos tiempos en los que parece imponerse la prevalencia de los contenidos.

Lejos de presentarse como categórico, este caso práctico pretende arrojar algo más de luz al campo del tratamiento de la expresión escrita en ELE, a partir del contexto concreto en el que se ha trabajado, una universidad en India, y de las especificidades del proyecto de redacción de cuentos de la Universidad de Valencia en el que se enmarca.

Tras esta exposición, resumimos y listamos, a continuación, los puntos que justifican nuestro estudio:

1. Necesidad de mayor investigación empírica de los procesos de escritura.
2. Necesidad de mayor investigación empírica de la escritura en el aprendizaje de ELE.
3. Importancia de contextualizar los procesos de redacción y de tratar el resultado final como fin comunicativo.
4. Utilidad de las marcas de corrección para el autoaprendizaje teniendo en cuenta el contexto y las destrezas de los alumnos para el aprendizaje como indicadores a la hora de modificar estas marcas e introducir nuevas.
5. Necesidad de adaptar dichas marcas a las especificidades de cada idioma.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1 La escritura en el aula de lengua extranjera**

Hedge (1988) aporta un nuevo enfoque a lo que, hasta la fecha, había sido el tratamiento de la expresión escrita en la clase de LE, en concreto del inglés. Así, se empieza a considerar la expresión escrita no como resultado final o actividad de cara a la consolidación del aprendizaje de estructuras y vocabulario nuevos, sino un como proceso de creación que permite a los aprendientes escribir textos comunicativos completos y contextualizados, relacionados con cualquier situación o interés, también externo al aula. En otras palabras, nuestro papel como profesores es construir potencial comunicativo (Hedge, 1988: 8).

Manchón (2011: 3), por su parte, se centra en una percepción bidimensional del tratamiento de la expresión escrita en L2. Según la autora, por un lado, tenemos la práctica de aprender a expresarse por escrito y, por el otro, el desarrollo de la competencia lingüística en L2 a través de la expresión escrita. Deducimos, con ello, la intervención de diferentes procesos cognitivos, tal y como apuntan Hayes (1996) y Hedge (2000).

En cuanto a la recreación del proceso de escritura en el aula, Hedge (1988: 25) incide en la necesidad de crear entornos que permitan a los estudiantes trabajar como si fueran escritores reales, es decir, que piensen en el objetivo del texto y en la audiencia para la que escriben, que elaboren un borrador, que lo revisen y que compartan sus escritos con otras personas. Se trata, en definitiva, de aprender a escribir escribiendo (Hedge, 2000: 301).

Frente a esto, algunos autores también nos recuerdan que, desde el punto de vista estratégico, retórico y lingüístico, la redacción en L2 difiere en gran medida de la redacción en L1 (Silva, en Ferris y Hedgcock, 1998: 14) y que, además, como siguen apuntando Ferris y Hedgcock, influyen otras variables en el proceso, como son la motivación, la edad o la aptitud. Es lo que Cassany describe como perfil alfabético

(2005: 52) y que tendremos que considerar y acomodar a la práctica de escritura en LE. En palabras de Hedge (2000: 330), cada docente deberá buscar una metodología para la enseñanza de la expresión escrita que integre, al mismo tiempo, las necesidades específicas de los alumnos.

Es importante, asimismo, secuenciar el ciclo de redacción y establecer objetivos que tengan en cuenta las destrezas que adquirirán los aprendientes. Esto ayudará a enfocar adecuadamente los contenidos de trabajo y de enseñanza. Preveremos, eso sí, que a los alumnos les podrían surgir nuevas necesidades a lo largo del proceso y que, por tanto, el enfoque debe ser dinámico y evolucionar a partir de las mismas necesidades (Ferris y Hedgcock, 1998).

En cuanto a la delimitación y organización del tiempo dedicado a la expresión escrita, debemos plantearnos el grado de integración que tienen las prácticas de redacción en la clase de lengua general. Cumming (2003: 77-78) distingue, en el contexto del inglés L2/LE, entre cursos independientes de escritura, integración de la escritura en el currículo e integración parcial de la escritura en el currículo.

Según la autora, se ha justificado la instrucción independiente, primero, en casos en los que los estudiantes dominan aspectos básicos de otras destrezas comunicativas y, segundo, con estudiantes que presentan destrezas para la escritura insuficientes, tanto en LE como en L1.

Por su parte, la práctica integrada ha sido apoyada por docentes que consideran que existe una interdependencia holística entre la escritura y otras formas de comunicación.

Por último, la situación intermedia que supone una práctica parcialmente integrada se ha utilizado sobre todo en contextos en los que se relaciona estrechamente la escritura con destrezas concretas, como pueden ser la lectura (Raimés, 1983: 116) o la expresión oral.

Como ya se ha mencionado, la motivación también es un aspecto útil y determinante a la hora de escribir adecuadamente. Raimés (1983) habla de la importancia de tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de seleccionar los temas de redacción. Prosigue la autora con la importancia de que los alumnos entiendan cuál es el objetivo comunicativo de la tarea, más allá de la práctica lingüística, y de que elijan temas que les interesen, a partir de sus experiencias y observaciones.

Para terminar este punto, y a modo de recapitulación, nos remitimos a Hayes (1996: 5):

Writing is a communicative act that requires a social context and a medium.  
It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory.

### 3.2 El proceso de redacción

Según Cassany (2016), conviene organizar la tarea de escritura en fases que permitan trabajar los diferentes procesos de composición y potenciar la interacción entre los aprendices.

1. Motivación para escribir 2. Reunión de ideas.	1. Preescritura 2. Planificación y primera redacción (extensiva).
---	--

3. Planificación y guion. 4. Anotaciones. 5. Primera redacción. 6. Revisión y segunda redacción. 7. Edición y preparación para publicación. Adaptado de Hedge (1988: 21)	3. Reescritura y revisión (paralelas). 4. Retroalimentación, incubación y revisión. 5. Edición final. 6. Publicación. (Ferris y Hedgcock, 1998)
---	---

Tabla 1: Procesos de escritura y sus etapas

En ambos procesos vemos claras las fases de planificación, redacción, revisión y publicación. La principal diferencia es un énfasis más dilatado del proceso de escritura, también paralelo al de revisión, en la propuesta de Ferris y Hedgcock. Otra diferencia que podemos deducir a partir de esta observación es la necesidad, en esta segunda opción, de invertir más tiempo y trabajo de aula.

En la fase previa a la composición, Hedge (1988: 21-22) nos hace plantearnos los dos aspectos siguientes:

1.º El objetivo del texto, su funcionalidad. Esto determinará la estructura y organización del texto, así como el lenguaje. Es lo que la autora denomina *sentido de finalidad*.

2.º Los lectores, la audiencia a la que va dirigida el texto. Tener en mente al futuro lector ayuda a seleccionar la información y a presentarla con un estilo adecuado. Hablaríamos aquí de *sentido de audiencia*.

Ambos puntos complementan la idea de Cassany (2016) acerca de la utilidad de realizar actividades previas a la escritura que permitan desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático o discursivo objeto de trabajo.

A continuación, atenderemos, en primer lugar, a la organización de ideas en forma de discurso coherente y, seguidamente, a aspectos relacionados con el formato, la organización de los párrafos, el uso de mecanismos de cohesión, la puntuación y la selección de vocabulario. En relación a este último, según Hedge (1988, 2000), una vez organizadas las ideas, a la hora de desarrollar un tema, es muy importante elegir palabras que transmitan significados precisos o provoquen efectos concretos.

Los profesores, por su parte, deben ofrecer el *input* lingüístico necesario para que sus alumnos puedan expresarse sin que las lagunas en el conocimiento de L2 bloqueen la composición (Hedge, 1988; Cassany, 2016). La práctica de la escritura en L2/LE se convierte, así, no sólo en un objetivo comunicativo meta (aprender a escribir en un nuevo idioma), sino también en una herramienta para aprender otros contenidos (reglas gramaticales, léxico y aspectos socioculturales, entre otros) (Cassany, 2016).

En lo que concierne a la retroalimentación, combinada con la reescritura, contribuye al aprendizaje del idioma, al facilitar procesos de toma de conciencia, de desarrollo de la atención y de comprobación de hipótesis (Hyland, 2011: 161). Aquí tiene cabida también la instrucción gramatical (individual, en grupos o para toda la clase) que puede diseñarse a partir del análisis de errores iniciales (Ferris, 2002: 59).

Sobre el papel de la memoria, a la hora de escribir un texto completo y contextualizado, los aprendientes pueden utilizar recursos lingüísticos ya adquiridos (Hedge, 2000: 326).

La memoria a largo plazo, existente en la mente y en recursos externos como son los libros, almacena información sobre el tema y la audiencia, así como sobre la planificación de la escritura y la representación de problemas. La dificultad con la memoria a largo plazo reside, primero, en extraer información de ella, es decir, encontrar la señal que nos permita recuperar una red de información útil. La segunda dificultad es reorganizar o adaptar dicha información a las exigencias de la situación (Flower y Hayes, 1981: 371).

Siguiendo a Flower y Hayes (1981), estos autores utilizan el término traducción para describir el proceso de organización de ideas en forma de lenguaje comprensible. Para ellos, la tarea del escritor es traducir un significado, el cual puede estar representado por palabras clave y organizado en una red compleja de relaciones, en forma de piezas lineales de escritura. Esto, cabe reconocer, también les somete a reglas de la lengua escrita, como son las sintácticas y léxicas, y podría sobrecargar a escritores más inexpertos (Nold, en Flower y Hayes, 1981: 373). Al fijar la atención en aspectos como la ortografía o la gramática, el acto de traducir puede interferir en el proceso más amplio de planificación de lo que se pretende decir. Otra opción sería el caso opuesto, es decir, ignorar las restricciones que nos plantea la lengua escrita. La primera conlleva un deterioro de la planificación, mientras que la segunda conlleva errores. Ambas, en definitiva, conllevan la frustración del escritor (Shaughnessy, en Flower y Hayes, 1981: 373).

### **3.3 La escritura como proceso comunicativo**

Como hemos visto en el primer punto del marco teórico, se aconseja aplicar procesos de escritura reales a la práctica en la clase de LE. En esta línea, Hedge (1988) afirma que el proceso de escritura implica también un acto de comunicación, ya que gran parte de lo que escribimos en la vida real lo hacemos con un lector en mente. Añade la autora que el hecho de saber quién es el lector proporciona al que escribe un contexto sin el cual resultaría complicado saber exactamente qué escribir y cómo hacerlo, y que es precisamente ese sentido de audiencia lo que determina la elección del contexto, de la forma y del estilo adecuados. Así, la escritura será más eficaz cuanto más familiarizados estén los estudiantes con el contexto y resultará más motivadora si el resultado son piezas auténticas de comunicación para una audiencia real. Todo ello facilitará el proceso de comunicación.

Relacionado con esta vertiente comunicativa, Moffet y Gibson (en Flower y Hayes, 1981: 365) agregan, además, que aspectos como la dicción, las estructuras sintácticas y organizativas y el contenido están determinados por el sentido de relación que se crea entre el hablante, el tema y la audiencia.

Para terminar, no hay que olvidar que habla y escritura interactúan formando discursos mixtos: escritos para ser dichos y escuchados (teatro) o dichos para ser grabados (entrevista), entre otros. Además, en muchas situaciones, la información y las formas lingüísticas pasan de la oralidad a la escritura, y viceversa, sin ninguna dificultad (Cassany, 2016: 311).



### 3.4 Escritura y trabajo en equipo

Se suele presuponer, erróneamente, que la producción escrita es una práctica individual y que puede realizarse provechosamente fuera del aula. La investigación didáctica, sin embargo, muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos (Cassany, 2016: 324). Escribir en grupo y crear, con ello, entornos de aprendizaje colaborativos y de apoyo en el aula ayudará a los alumnos menos hábiles en la escritura a desarrollar la confianza y las destrezas necesarias para escribir, luego y fuera del aula, con mayor motivación (Hedge, 1988: 11). Atendiendo a Hedge, además de la necesidad de dedicar tiempo en el aula a la escritura, el profesor debe saber seleccionar y diseñar actividades que ayuden a los alumnos a producir los textos.

En general, suele considerarse la escritura también como práctica silenciosa y aislada del resto de destrezas. Ante esta percepción, la escritura cooperativa implica un diálogo en L2 en voz alta entre coautores, así como entre aprendientes y docentes, durante la planificación. La oralidad funciona como instrumento de mediación de los procesos de composición y esta interacción beneficia el aprendizaje. Estas prácticas orales en grupos en contextos de escritura favorecen el desarrollo de destrezas individuales para la redacción, incrementan el *input* lingüístico e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos (Cassany, 2016: 324-325). La escritura colaborativa en clase, además, genera interacciones en las que los alumnos debaten e intentan mejorar sus propias frases al mismo tiempo que las escriben. Asimismo, todos los aprendientes sienten que han contribuido y esto anima a los menos aventajados. Por último, al tratarse de textos en proceso de creación, fragmento a fragmento, el profesor puede supervisar y ayudar de forma más eficaz en la tarea (Hedge, 1988: 133).

### 3.5 Tratamiento del error

Según Cassany (1993: 28), al escribir en una lengua que todavía estamos aprendiendo, los errores no sólo son inevitables, sino también parte normal del desarrollo de competencias (el alumno infiere la regla, la comprueba, se equivoca, la reformula...). La corrección puede ser, por tanto, un instrumento eficaz para el aprendizaje si se percibe como técnica didáctica. Debe, eso sí, resultar un ejercicio motivante, implicar al alumno y responsabilizarle de su propio aprendizaje. Deducimos, con ello, la importancia de que tanto alumnos como docentes adopten una actitud positiva frente al error.

Autoras como Ferris (2002: 86) también se suman a la opinión de la necesidad de informar a los estudiantes de que el error es un componente natural del proceso de adquisición del lenguaje y que podríamos considerarlo indicador más bien de un progreso que de una deficiencia. Se debe hacer ver a los aprendientes que el objetivo es la mejora constante y no la perfección, y que el proceso de adquisición de una lengua requiere tiempo, esfuerzo y paciencia.

El docente, por su parte, debe considerar que las diferencias entre la L2 y la L1 de los aprendientes pueden conllevar errores en la escritura. De la misma manera, el efecto de la instrucción gramatical y para la edición de textos podría depender también de los diferentes estilos de aprendizaje y de la motivación de los alumnos (Ferris, 2002: 46).

### 3.5.1 ¿Qué corregimos?

Según Hedge (2000: 307), lo más significativo no es la cantidad de revisiones que se realizan en un texto, sino el efecto de la práctica de la revisión sobre la mejora del aprendizaje alumno. Esto dependerá del grado en el que las revisiones ayuden a la redacción a expresar los objetivos de forma clara, a ajustarse al género y a alcanzar el nivel de formalidad adecuado. Cualquier actividad en el aula encaminada hacia procesos de revisión eficaces tiene que hacer ver a los estudiantes la relación de estos procesos con todos los aspectos de la escritura.

Cassany (1993: 31-32) organiza en cinco grupos una propuesta de aspectos susceptibles de corrección: normativa (ortografía, morfología, sintaxis y léxico), cohesión (puntuación, nexos y anáforas, entre otros), coherencia (información clara y relevante, progresión de la información, estructura del texto y estructura del párrafo), adecuación (variedad del lenguaje, registro y fórmulas y giros estilísticos) y otros (disposición del texto en la hoja, tipografía, estilística y variación).

Para Ferris (2002: 50-51), excepto en el caso de estudiantes avanzados, los docentes, al revisar, deben distinguir entre errores y diferencias de estilo, representadas estas últimas, por ejemplo, mediante palabras que, si bien no son completamente incorrectas, no se corresponderían con la forma que utilizaría un hablante nativo.

Resulta oportuno añadir aquí el apunte de Ruiz Herrero (2015: 21) sobre la revisión de errores vinculados con cuestiones formales situadas más allá del nivel de competencia del alumno y contemplar, así, la existencia de zonas de desarrollo próximo concretas para constituir, con ello, *input* significativo.

Tras lo expuesto, son diversos autores los que abogan por que la frecuencia de errores no sea ni el único indicador de la calidad general de la redacción, ni tan siquiera el de mayor importancia. Para los defensores de la importancia del proceso, los estudiantes aprenden básicamente a partir de la práctica de escritura. Los docentes deben facilitar y mediar en estos procesos y ayudarles a que una atención excesiva a la forma y al error no les bloquee (Krasen, 1984; Sommers, 1982; Spack, 1988; Zamel, 1982, 1985, en Ferris, 2002: 46-47).

### 3.5.2 ¿Cómo corregimos?

Según sea el momento de aplicación, Cassany (1993: 21-23) diferencia entre dos modelos de corrección: la corrección tradicional y la corrección procesal. Esta última se centra en el proceso de reformular y mejorar el escrito, a diferencia de la primera, que pone mayor énfasis en el texto como producto final. En el modelo procesal no se percibe la corrección, por tanto, como estadio final de producción y, como afirma el mismo autor (2016: 323), paralelamente al proceso de trabajo, se atiende también a la calidad de expresión.

En cuanto a la forma de corregir, Ferris (2002) recurre a la ampliamente discutida dicotomía entre retroalimentación directa y retroalimentación indirecta, atendiendo a investigaciones publicadas hasta la fecha (Bates, Lane y Lange, 1993; Ferris, 1995a, 1995c; Ferris y Hedgcock, 1998; Hendrickson, 1978, 1980; Lalande, 1982, en Ferris 2002: 18-19). Así, en la retroalimentación directa el docente corrige directamente sobre

el texto, mientras que en la indirecta se indica, con o sin el uso de códigos, que se ha cometido un error pero la corrección queda en manos del estudiante. Esta última les obliga a actuar de forma más reflexiva y analítica sobre los errores. Únicamente se recomienda la retroalimentación directa en las circunstancias siguientes:

- 1.<sup>a</sup> Cuando los estudiantes tienen un nivel inicial de la LE.
- 2.<sup>a</sup> Cuando los errores son *intratables*.
- 3.<sup>a</sup> Cuando queremos que el alumno se centre en errores concretos y no en otros.

En el caso de encontrarnos oraciones con abundantes errores que complican su comprensión, en lugar de tratar múltiples errores individuales, Ferris propone pedir al alumno que vuelva a escribir la totalidad del fragmento. Si es posible, el ejercicio se realizará en el aula, en un diálogo con el docente.

A modo general, tendremos en cuenta, en primer lugar, la alusión de Raimés (1983: 143) a la importancia de que la respuesta del docente a un texto escrito no sea juzgar la calidad de este, sino ayudar al alumno a saber cómo actuar a continuación. En segundo lugar, como menciona Ferris (2002: 65), un abuso de la retroalimentación directa podría interpretarse como la *apropiación del texto del alumno* por parte del docente.

Llegados a este punto, y relacionado con la justificación de nuestro estudio, nos remitimos a Cassany y a su interés por resaltar que, en raras ocasiones, los alumnos tienen la oportunidad de autocorregirse y mejorar sus escritos, y que esto resulta un impedimento a la hora de desarrollar autonomía en el proceso de escritura (Cassany, 1993: 16). Es importante, al mismo tiempo, tener en cuenta la opinión de los aprendientes sobre los procesos de retroalimentación y adaptarlos a unas preferencias individuales que dependerán del grado de exposición previa a la L2 y a la expresión escrita, de la motivación o del estilo individual de aprendizaje, así como de las diferencias y similitudes entre los sistemas sintácticos y morfológicos de la L1 y la lengua de aprendizaje (Ferris, 2002).

### 3.5.3 *¿Cuándo corregimos?*

Raimés (1983:139) introduce su capítulo sobre técnicas de respuesta para la redacción considerando esta misma respuesta como parte del proceso de enseñanza de la expresión escrita y no como tarea final del docente.

En la misma línea, Hedge (1988: 149) recomienda revisar y editar al máximo durante el mismo proceso de redacción, o inmediatamente después. La práctica, sin embargo, cobra sentido únicamente dentro de un ejercicio más amplio de planificación y composición. Así, los estudiantes deben estar seguros de que la estructura general de sus redacciones está bien organizada antes de prestar atención a otros aspectos que la autora considera más superficiales y secundarios, como son el orden de las palabras o la ortografía.

Según la misma investigadora (1988: 145), el proceso de mejora de un texto escrito abarcaría las actividades de revisión mediante marcas, reescritura y edición, todas ellas

en estrecha unión. Así, la revisión con marcas debe proporcionar a los alumnos la retroalimentación constructiva necesaria de cara a los dos procesos siguientes.

Para terminar, Ferris (2002: 76) recuerda a los docentes que la corrección de errores durante la redacción en LE debe planearse y ponerse en práctica con cuidado y formar parte de una estrategia más amplia de desarrollo de destrezas para la edición de textos por parte de los estudiantes.

### 3.6 Corrección guiada mediante marcas

Hedge (1988: 149-151) propone el diseño de pautas para la corrección que sigan una metodología consistente. La misma autora creó, junto con un grupo de estudiantes de nivel intermedio-avanzado de inglés, la siguiente lista de marcas, y que son las que hemos utilizado con nuestro grupo de alumnos:

FI	Forma incorrecta: <i>Es <u>muy</u> mejor</i>
PI	Palabra incorrecta: <i>Tú y <u>mi</u></i>
T	Tiempo verbal incorrecto: <i>Ayer <u>iré</u> contigo</i>
FV	Forma verbal incorrecta: <i><u>Andé</u> mucho</i>
^	Falta algún elemento: <i>Llegaste ayer por ^ mañana</i>
O	Error ortográfico/acento: <i><u>Produzen</u> errores... Se <u>fué</u></i>
OP	Orden incorrecto de palabras: <i>Ella ama <u>le</u></i>
P	Puntuación incorrecta: <i>Cuidado<u>,</u></i>
//	Comienza párrafo
—	Innecesario: <i>Su hermana <u>con nombre</u> María</i>
U	No hace falta una nueva frase. Se debe fundir en una
?	Incomprensible o difícil de entender
~~~~~	No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone
[ ]	Necesita una reestructuración
!!	Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!

Tabla 2: Claves de corrección (Hedge, 2000: 316) con ejemplos adaptados

En todo momento, los alumnos deben estar familiarizados con las marcas y con la terminología utilizada (Hedge, 1988: 152; Ferris, 2002: 69-70) y relacionar su uso con procesos de mejora de la práctica de redacción (Hedge, 2000: 316).

Según Ferris (2002: 64), cuando los aprendientes escriben oraciones correctas a partir de la corrección de errores, no solo están recibiendo *input* para la adquisición del lenguaje, sino que están siendo más conscientes de la necesidad de editar y de corregir su propio trabajo.

A pesar de lo expuesto, y como ya hemos apuntado anteriormente, el campo de la expresión y corrección escritas requiere una mayor exploración y ampliación en estudios empíricos. Así, el objetivo de nuestro análisis no es presentar o justificar el uso de una herramienta determinante, sino, siguiendo a Ruiz Herrero (2015: 22), validarla como técnica didáctica pertinente dentro de las coordenadas de nuestro contexto específico de enseñanza y contemplar, al mismo tiempo, la posibilidad de reformulaciones.

En esta línea, creemos también acertado considerar el inciso mencionado por Hyland (2011: 162) sobre la existencia de estudios que apuntan hacia un desarrollo del idioma más a largo plazo y no tanto derivado de la capacidad de corrección del alumno

inmediatamente después de la retroalimentación recibida del profesor. No podríamos determinar, por consiguiente, esta capacidad como evidencia de aprendizaje sin tener en cuenta un progreso más dilatado en el tiempo.

## **4. Resultados y análisis**

### **4.1 Situación de aprendizaje**

El proceso de redacción se ha llevado a cabo durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 en la Universidad de Mumbai, con alumnos adultos de ELE. A diferencia del grupo de estudio de Lucha y Díaz (2016), nuestros aprendientes no viven en un contexto de inmersión de lengua y cultura.

De un total de doce cuentos redactados, tres han sido cuentos de grupo (redactados en el aula) y nueve cuentos individuales (redactados fuera del aula). Este estudio se basa en el análisis del proceso de redacción a partir de la corrección guiada en ocho de los nueve cuentos individuales, citando, al mismo tiempo y como hemos avanzado en la introducción, todas las aportaciones positivas que la redacción del cuento de grupo inicial han tenido en el trabajo individual posterior. Los autores han sido siete estudiantes de grado de Francés, de entre 20 y 28 años, y una alumna mayor de 65 años, todos ellos con niveles B1 del idioma.

Por último, los alumnos saben que su cuento se enmarca en un proyecto internacional, con miras a una publicación final, y que, por tanto, sus textos van enfocados a lectores en países extranjeros. Lo explicamos con detalle en el punto siguiente.

### **4.2 Consideraciones antes de escribir**

Como hemos comentado en la introducción, el trabajo se enmarca en el programa de talleres de escritura creativa del Proyecto TALIS. El primer paso, por tanto, ha sido dar a conocer a los alumnos las pautas comunes establecidas para las redacciones de los cuentos. Las más importantes para nuestro caso son las siguientes:

- Deben tener una extensión máxima de dos páginas.
- Deben estar contextualizados en India. Por tanto, tienen que aparecer nombres de lugares, de personas, expresiones y tradiciones del país.
- Deben transmitir valores relacionados con los derechos humanos: igualdad, diversidad, desarrollo, salud...
- Pueden ser cuentos inventados o adaptados.
- Las expresiones y referencias culturales deben traducirse o explicarse.

Los puntos anteriores delimitarán tanto el contenido general como las opciones a lo largo del proceso de composición de los textos (Flower y Hayes, 1981: 371).

Únicamente dos de los cuentos individuales respetan la extensión máxima indicada. El resto presentan una extensión variable, la cual se ha permitido porque se ha considerado que ayudaba a cada autor a estructurar e incluir todo lo que deseaba expresar. Sugerir a los autores reducir su texto habría supuesto una reestructuración y selección de contenidos nuevas que podría haberlos desmotivado.

Las referencias culturales se han aclarado mediante notas al pie, así como las palabras en otros idiomas, que se han marcado en cursiva. Con ello se tiene en mente a lectores de otras culturas. Se escribe, por tanto, con sentido de audiencia (Hedge, 1988) (Ver apéndice).

La procedencia no india de la profesora juega también un papel importante a la hora de hacer ver a los alumnos aspectos de su cultura que no quedarían claros para un lector extranjero o que, si no se explican, pasan desapercibidos. Un ejemplo es la ubicación de accidentes geográficos importantes, como es el caso del río Ganges en uno de los cuentos (Ver apéndice).

En cuanto a la temática, de los doce cuentos, nueve de ellos tratan temas directamente relacionados con los derechos humanos. Los otros tres, si bien presentan un enfoque ligeramente diferente, son propuestas que han despertado la motivación de sus autores y que, a su vez, reflejan situaciones comunes e inherentes a su sociedad, como es el caso de las supersticiones o las ambiciones personales y profesionales (Rodrigo Mateu, 2017: 23).

### **4.3 Proceso de composición de los cuentos**

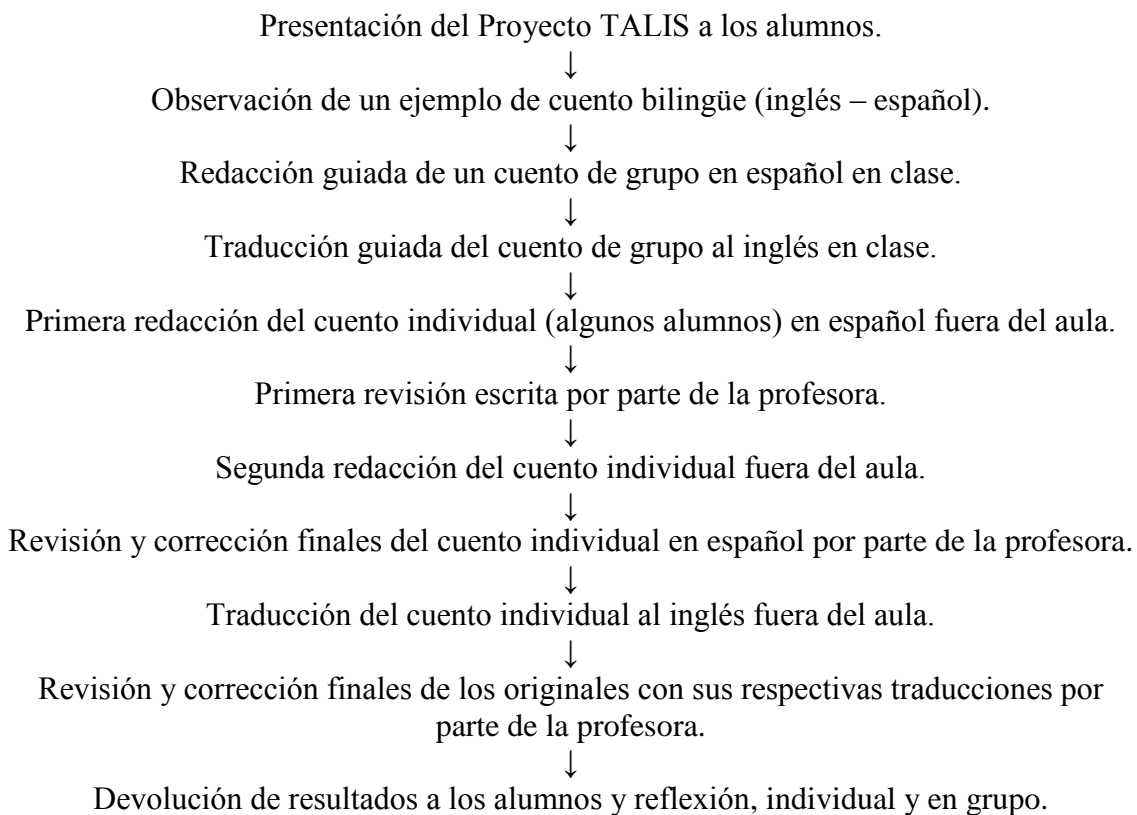
El trabajo realizado se ha planteado como un proyecto. Según los métodos de trabajo que describe Aguirre Beltrán (1998: 24), existe una tarea final amplia hacia la cual se trabajará a lo largo de varios meses del curso académico. Todas las actividades intermedias están enfocadas, por tanto, hacia esta tarea final. Se ha relacionado, además, con la experiencia de los alumnos participantes, aspecto este recomendable. Así, por un lado, está vinculado a la clase de ELE y, por el otro, van a narrar historias relacionadas con su entorno. Cabe aclarar, sin embargo, que, a pesar de tratarse de una actividad orientada hacia un producto final, el aprendizaje de los alumnos se ha centrado en el proceso, en un enfoque también por tareas que ha sentado las bases y que les ha permitido desarrollar destrezas de cara a un proyecto final motivador y con resultados tangibles.

En una primera fase de trabajo, como hemos visto en el punto anterior, se ha sido introducido el proyecto TALIS a los alumnos, con el fin de darles un marco de trabajo real y con significado. Tras comentar el formato y las características de los cuentos, se ha preguntado a los alumnos si les motivaba la tarea de redactar un cuento en español, una lengua extranjera para ellos. La respuesta positiva ha sido unánime. Con motivación y confianza, el trabajo y el aprendizaje serán más productivos y agradables para todos.

Tras la presentación, y como punto de partida, los alumnos saben que van a redactar una historia en forma de cuento, en la que la acción discurra en India y que trate algún problema social, cultural o medioambiental. Debe ser una historia que, al mismo tiempo, muestre la vida en sus comunidades, pueblos y ciudades; que introduzca formas particulares de relación de las personas (entre ellas y con su entorno natural); que hable de estructuras familiares, sociales y culturales, así como de valores religiosos y éticos. Al final, la historia debe contener un mensaje o solución. Se debe prestar atención, por tanto, a una serie de principios que sirven de guía para la actividad (personajes, temas, derechos humanos...), de cara a guardar coherencia con el proyecto internacional en el que se enmarca la actividad.



La secuenciación del proceso de composición ha sido la siguiente (Rodrigo Mateu, 2017):



Hemos trabajado los cuentos paralelamente a la clase de lengua, dedicando a ellos una parte acordada de la asignación horaria semanal (Rodrigo Mateu, 2017). El aprendizaje derivado del proceso de redacción de los cuentos, por tanto, se ha integrado en la clase de lengua general.

Cabe resaltar que la profesora conoce tanto a los alumnos como el proyecto en el que se enmarcan las redacciones. Se prevé, por tanto, el trabajo de uso del lenguaje que requerirán los primeros, esto es, vocabulario y sinónimos, conectores del discurso, puntuación y tiempos verbales (los más destacados). Se hará, al mismo tiempo, incidencia en estos aspectos en la clase regular de lengua, a modo de *input* significativo, puesto que los alumnos no son hablantes nativos del idioma y, por consiguiente, la disponibilidad de recursos lingüísticos para expresarse es más limitada.

#### ***4.3.1 El trabajo en grupo como punto de partida***

La redacción inicial de los cuentos de grupo en el aula ha permitido a la profesora guiar a los estudiantes en una tarea nueva para ellos. En cuanto a la temática, su ideación ha sido un proceso de descubrimiento por parte de los alumnos, al hacerles reflexionar y observar con una nueva perspectiva la realidad de su país para detectar o, al menos, nombrar los problemas sociales y medioambientales que ellos consideran que existen. El tema del cuento de grupo se ha elegido mediante un diálogo en clase. Seguidamente, los alumnos han debatido para buscar las causas de los problemas que han destacado y, una vez identificadas, intentar buscar una solución. Esto les ha ayudado a establecer

una secuencia lógica de las ideas hasta conformar la historia.

Al mismo tiempo, fuera del aula y a lo largo de todo el proceso de creación del cuento en grupo, cada alumno ha tenido la tarea de reflexionar, de pensar y de imaginar cómo podía evolucionar la historia, cómo podía contribuir con ideas nuevas o cómo se podía mejorar el trabajo realizado en la clase anterior. Este proceso continuo de reflexión ha ayudado a retomar la tarea con mayor fluidez en la clase siguiente, puesto que los alumnos han llegado preparados para aportar y debatir sus sugerencias de cara a la evolución del cuento y, en general, del trabajo en equipo.

De esta manera, durante la redacción en clase, los alumnos han valorado y debatido todas las aportaciones en cuanto a la estructura y evolución de la historia, y han introducido las modificaciones necesarias hasta llegar al desenlace final. La última parte del trabajo, ya familiarizados con el relato, ha sido elegir un título adecuado y, finalmente, traducir el cuento al inglés.

El proceso de redacción del cuento de grupo ha sido, en todo momento, colaborativo, basado en un diálogo continuo entre todos, alumnos y profesora. La consideración de propuestas y la revisión se han realizado paralelamente al proceso de composición del cuento en la pizarra.

El trabajo en grupo en el aula ha tenido también la finalidad de guiar a los alumnos a través de un proceso de pensamiento, de debate y de redacción iniciales, en la medida de lo posible, en LE y siempre adaptado a sus conocimientos del idioma y a las destrezas desarrolladas. Recordamos aquí la relación entre escritura y oralidad de la que nos habla Cassany (2016). Asimismo, si bien los cuentos publicados son narraciones escritas en origen y siguen características estilísticas propias de la literatura escrita, la corta extensión de la mayoría de ellos, el uso de diálogos y las fórmulas de comienzo y de conclusión del relato les confieren una oralidad propia y una entonación y formas de captar la atención del lector que los acercan a las narraciones orales:

Había una vez un pueblo llamado Kochi. Era un pueblo muy bonito... (Comienzo del cuento *La madre preocupada*, Shimani Sarkar)

Hace algunos años, en Sundarpur, un pueblo pequeño y tranquilo en el centro de India... (Comienzo del cuento *...Y el bosque se salvó*, cuento de grupo)

El *zamindar* estaba rabioso porque había perdido una oportunidad de oro. Quizás tenga suerte cuando los gallos pongan huevos. (Final del cuento *Una decisión inteligente*, cuento de grupo)

De esta manera, Narayan *saheb* ha contribuido a no empeorar el calentamiento global. Además, no ha contaminado el aire. Y todos ustedes, ¿qué van a hacer? (Final del cuento *Un paso seguro*, Roydon Ménézes)

El componente de oralidad en nuestros cuentos queda demostrado, también, con las grabaciones posteriores en formato audio y vídeo, publicadas en el blog de la asignatura<sup>3</sup>.

La traducción de los cuentos al inglés se ha realizado con el cuento en español ya revisado y concluido, para que los alumnos pensaran, desde un principio, en español e

---

<sup>3</sup> [http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos\\_1.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html).



intentaran expresar sus ideas de forma sencilla y eficaz con vocabulario conocido como primer recurso. En este sentido, se han esforzado por poner en práctica una variedad de estructuras lingüísticas y también por ampliar el vocabulario en español, como parte del proceso de aprendizaje del idioma y de desarrollo de destrezas escritas, de un modo diferente al que estaban acostumbrados. El proceso ha supuesto un enriquecimiento lingüístico que, a su vez, les ha despertado un mayor interés por el idioma.

El ritmo de trabajo se ha adaptado a las características y a las necesidades de aprendizaje de cada grupo. En los tres grupos hemos empezado con un cuento colectivo y ha sido la primera vez que los alumnos han participado en una actividad de escritura colectiva. Se ha prestado especial atención a la organización y distribución de los párrafos, al uso de marcadores del discurso y a la progresión temática, sin olvidar el vocabulario y de la gramática.

Redactar este cuento colectivo ha permitido a los alumnos trabajar juntos, compartir ideas y motivarse unos a otros. Esta fase ha sido especialmente útil para aquellos a los que, en un principio, les ha supuesto una gran dificultad el hecho de expresarse, y más todavía por escrito, en una lengua que todavía están aprendiendo. En ese sentido, los alumnos han valorado el trabajo inicial en equipo de forma positiva por lo que supone, de un lado, la mejora de destrezas para el trabajo participativo y colaborativo y, del otro, una mayor conciencia y confianza a la hora de trabajar el idioma, también de forma individual.

En general, los alumnos han disfrutado del trabajo en equipo al redactar el cuento de grupo. Ver el resultado final les ha motivado a la hora de crear sus cuentos individuales. Asimismo, el trabajo sistemático en el aula ha servido de práctica para secuenciar y afrontar con mayor claridad y confianza las diferentes fases de la redacción individual posterior. Llegados aquí, los estudiantes saben exactamente lo que se espera de ellos a la hora de escribir de forma más independiente. Será, además, donde cada uno tendrá la oportunidad de reflejar su propio estilo de composición y de narración de historias.

It was a very nice experience for me to work in group because I like discussing points with people. Such discussions in class helped me express what I think and also I came to know about other's thoughts. Writing a story in a foreign language was a challenge for me especially when my group members and I had to replace some words which were used several times. Searching synonyms for such words was fun. [...] Writing the story all alone and without any help of others was very challenging. I wrote the story in the past tense. I had to be very careful with the tenses. I have improved my grammar and vocabulary. [...] I have thoroughly enjoyed the story writing process because I came to know that I can write, edit and translate a story.

Samidha Kadam

En palabras de Flower y Hayes (1981: 377), para esta alumna, escribir ha sido una serendipia, un descubrimiento también de que se trata de un proceso sobre el cual puede ejercer control (Hedge, 2000: 302).

It was a very difficult but an innovative idea of improving our Spanish, especially the grammar, the usage of tenses and punctuations. Writing a group tale was very easy because all of our ideas were merged which created a wonderful tale. It was a process in which we had to put efforts and I also learned how to use synonyms, which enhanced my writing skills. Writing an

individual tale was more interesting because it involved individual thinking. I enjoyed the process of correction because I had to correct my mistakes. At first, it seemed very difficult and tricky but it was challenging.

Havovi Palkhiwalla

The group tale was more of a learning experience to me compared to the individual one because we understood the concept from each one's point of view. I loved the idea of students discussing the concept as it directs us to a wider aspect of writing a story.

Arzoo Thakar

The group tale is a good way of learning the process of writing in another foreign language. The best part was editing. I learnt the art of editing. The way I can write a sentence or a paragraph in a more better way without losing its actual meaning. While working in a group I could understand the correct meaning of team work and also how other people work. [...] I understood the correction process very well. I found it very easy to make the corrections. Obviously, I made mistakes but I feel mistakes are the best teachers. I enjoyed this short story writing process very much because it enhances your writing skills. It is way better than mugging the grammar rules and giving tests. Finally, the best part was the satisfaction I got in writing in another language.

Dhanashri Kadam

### 4.3.2 El cuento individual

Flower y Hayes (1981: 377) distinguen entre objetivos relacionados con el proceso y objetivos relacionados con el contenido. Los primeros se refieren al desarrollo del proceso de escritura y los segundos a aquello que se quiere comunicar a una audiencia. También es cierto que algunos objetivos, sobre todo aquellos relacionados con la organización, se centran tanto en el contenido como en el proceso. Veamos, a modo de ejemplo, la cronología del proceso guiado de generación de ideas para la redacción del cuento individual *Un nuevo amanecer en Janakpur*:

- 1.º La alumna llega a clase con su *tema* elegido: La educación de las niñas.
- 2.º La alumna explica el *motivo* de la elección del tema: En los pueblos de India, los hombres no quieren que las niñas estudien. Como consecuencia, muchas mujeres sufren porque dependen de ellos.
- 3.º En diálogo con la profesora, la alumna elige el *lugar* y los *personajes*. Mostramos en qué medida se ha ajustado la redacción al planeamiento inicial:

<i>Planeamiento antes de la redacción</i>	<i>Redacción</i>
<i>Lugar</i> : Norte de India, porque se dan más casos de discriminación. Elige, en un principio, la región de Bihar. Hay 50 familias en el pueblo.	No nombra el Estado de Bihar: <i>Janakpur era un pueblecito de cincuenta familias en la India rural del norte.</i>
<i>Personajes</i> : El padre es un agricultor sin tierras y la madre es ama de casa. Tienen un hijo de diez años y una hija de ocho.	No especifica que el padre no posee tierras. El hijo tiene ocho años y la hija seis.

Familia pobre.	No describe, explícitamente, a la familia como pobre, sino al padre como una persona convencional. Sí que habla, más adelante de que el hijo empezó a trabajar con el padre en el campo nada más terminar sus estudios y de que su hija estudió gracias a becas.
Viven en una casa pequeña, sin muchas cosas.	No describe la casa.

*Tabla 3: Ideación del lugar y los personajes del cuento Un nuevo amanecer en Janakpur y correspondencia con la redacción final*

4.º *Argumento*: La hija consigue estudiar gracias a la perseverancia de la madre. Llega a ser médica y salva a la gente de una epidemia.

5.º Se busca un comienzo para la historia y se esbozan la *estructura* y los *contenidos*:

1. *Hace 20 años, en un pueblo de Bihar, vivía una familia bastante pobre.*
2. Descripción del pueblo y de la gente.
3. La familia y su situación<sup>4</sup>.
4. La familia trata su situación (conflicto entre el padre y la madre) mientras los vecinos critican.
5. La familia soluciona la situación y da ejemplo al pueblo.

De estos cinco puntos, únicamente difiere el primero en la redacción, es decir, la frase de comienzo, tal y como se ha mostrado en la tabla anterior.

Con esta información de base, la alumna se encuentra, de antemano, contextualizada en lo que va a narrar de forma individual y, además, ha organizado la información que desea transmitir. Esto le ha aportado mayor seguridad a la hora de realizar cambios que ha creído oportunos, sin que ello afecte ni a la estructura inicial del cuento ni al proceso de composición.

La planificación inicial del cuento, en colaboración con la profesora, ha permitido a la alumna centrarse mejor en el uso de la lengua durante el proceso de redacción de la primera versión. La participación en el cuento inicial de grupo, como leemos a continuación, le ha servido también de gran ayuda:

In the third year of the course our teacher asked me if I could write a short story in Spanish with the same guidelines. Having enjoyed writing a story in a group, I thought I should give it a try. This time I took up the issue of gender equality. In many villages in India, even today, education of the girl child is completely neglected. So I had to weave a story around it, highlight the problem and show the need for a change in the mindset of the people and the great benefit to society as a whole. I chose a village in North India and gave it the name of Janakpur and wrote a story of a progressive thinking woman's lone fight against all odds to educate her daughter.

Komala Devarajan

<sup>4</sup> Relacionado con el carácter convencional del padre. Él no quiere que su hija estudie pero la madre insiste en que continúe con los estudios.

De cara a la búsqueda de ideas y de recursos lingüísticos para la redacción, tanto en el cuento de grupo como en los cuentos individuales, se ha animado a los alumnos a utilizar información conocida y útil almacenada en la memoria. De esta manera, hemos planteado una actividad de escritura en la que el uso de conocimientos ya adquiridos fuera siempre superior al de aprendizaje nuevo. En este sentido, se ha priorizado la práctica y asimilación de conocimientos que los alumnos ya han tratado anteriormente en el aula frente al aprendizaje nuevo que, inevitablemente, iba a surgir durante el proceso de composición. Este último ha sido, sin embargo, importante de cara al desarrollo potencial de los conocimientos de los alumnos más allá de su nivel de competencia.

#### **4.4 La corrección guiada**

Expresarse en un idioma diferente a nuestra L1 puede resultar complejo, sobre todo cuando sentimos que carecemos de los recursos necesarios para comunicarnos. Somos conscientes de que la posibilidad de cometer errores es mucho más elevada que cuando hablamos o escribimos en nuestro idioma, y el miedo a ello puede frenar el proceso de aprendizaje.

Como hemos visto anteriormente, el objetivo del trabajo en grupo inicial ha tenido varias vertientes. Otra utilidad importante ha sido trabajar en equipo con los alumnos la pérdida de la vergüenza o el miedo frente al error al intentar expresarse en LE. El papel del docente aquí consiste en hacer ver al alumno que arriesgar y cometer errores es parte inherente al proceso de aprendizaje. Debemos motivarles a arriesgarse y darles las herramientas necesarias para que, en la medida de lo posible, practiquen la autocorrección o, en caso necesario, guiarles hacia ella mientras exploran las diferentes posibilidades que les ofrece la lengua de aprendizaje.

El proceso de corrección en el cuento de grupo se ha realizado de manera simultánea a la redacción en clase, párrafo a párrafo. Esto, primero, ha ayudado a los alumnos a desinhibirse y a relajar la frustración que puede suponer un proceso de escritura de estas características en otro idioma y, segundo, les ha ayudado como ejercicio colectivo de corrección guiada y cooperativa de calidad antes de la redacción de los cuentos individuales.

La corrección del cuento colectivo en equipo ha sido un trabajo exhaustivo en el que se ha atendido tanto a la forma como a la riqueza expresiva de los textos. Se ha convertido el aula en un laboratorio de lengua para analizar no solo cuestiones gramaticales y de vocabulario, sino también relacionadas con estructuras, contenidos y significados. El papel de la profesora ha sido, en gran medida, ayudar en la organización de los párrafos y de la información, en el uso de los conectores del discurso, en la ampliación del vocabulario mediante sinónimos y con los tiempos verbales del pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto).

Asimismo, la corrección guiada en grupo y en el aula ha permitido poner en práctica técnicas de reformulación *in situ*. Estos procesos de reformulación, en palabras de Hedge (1988: 159-160), han alentado a los estudiantes a debatir aspectos importantes, si bien a menudo descuidados, en las actividades de corrección, como son la organización general, el desarrollo de ideas, el sentido de audiencia y el estilo adecuado.

A continuación, durante el proceso de escritura individual, los alumnos han redactado una primera versión de sus cuentos. La corrección se ha realizado mediante la aplicación de marcas en el punto del error, así como algunos comentarios en los márgenes y al final de la redacción, estos últimos más generales o explicativos. Cabe aclarar aquí que los signos utilizados se han trabajado anteriormente en clase con los alumnos. Están, por tanto, familiarizados con ellos.

Las marcas de corrección indican a los alumnos dónde está el error y el tipo de error de que se trata, sin ofrecerles, en ningún momento, la solución. A partir de estas indicaciones, los alumnos deben reflexionar sobre el error cometido y buscar una alternativa que consideren más correcta, es decir, autocorregirse. De esta manera, utilizamos la corrección como técnica didáctica para que el alumno modifique partes del texto y mejore su redacción, no sólo desde el punto de vista gramatical, sino también en lo que se refiere al contenido y a la estructura.

Esta modalidad de corrección les ha invitado a reflexionar sobre el uso del lenguaje, de cara a la redacción de una segunda versión del texto más esmerada. Esto se ha conseguido partiendo del error como fuente de aprendizaje y con un elevado grado de motivación por parte de los alumnos, al sentirse más propietarios y responsables de sus textos. Con ello se ha despertado, al mismo tiempo, un interés hacia los procesos de corrección.

A lo largo de la actividad, se ha buscado que los estudiantes fueran conscientes de todas las fases del proceso de redacción. Para ello, entre otros, se han facilitado las labores de revisión y edición durante el mismo proceso, en los cuentos de grupo, o inmediatamente después, en el caso de los cuentos individuales. Los alumnos han formado parte, en ambas situaciones y en todo momento, del proceso de colaboración continua con la profesora de cara a la mejora de la escritura.

Se ha corregido directamente sólo cuando se ha considerado que el alumno, por su cuenta, no iba a ser capaz de corregir el error, atendiendo a su nivel individual del idioma y destrezas. El grado de familiaridad con los alumnos por parte de la profesora, en términos de conocimientos y de destrezas para el aprendizaje, ha jugado un papel crucial a la hora de utilizar las marcas, de realizar correcciones directas o de escribir comentarios explicativos en las revisiones.

Por último, recalamos que, a diferencia de los estudios de Ruiz Herrero (2015) y de Lucha y Díaz (2016) mencionados al comienzo de este artículo, nuestros alumnos han contado, primero, con un cuento de la colección TALIS como referencia para redactar el cuento de grupo y, a continuación, con el cuento de grupo como referencia antes de redactar los cuentos individuales. Esto les ha facilitado en gran medida los procesos de composición, entiéndase redacción y corrección.

#### ***4.4.1 Marcas de corrección***

Consideramos que guiar a los estudiantes hacia procesos de autocorrección es un aspecto clave en el aula de LE. Con este objetivo, para la actividad, hemos decidido poner en práctica el listado de marcas elaborado por Hedge (2000: 316), citado en el marco teórico, y determinar su utilidad en nuestra situación concreta de aprendizaje. Se

trata, en palabras de Ferris (2002), de un ejercicio de retroalimentación codificada e indirecta.

Llegados a este punto, resulta oportuno analizar si las indicaciones y marcas de corrección utilizadas por la profesora han servido a los aprendientes para realmente conseguir versiones mejoradas de sus textos, así como valorar la utilidad y las posibilidades de mejora y de adaptación de las marcas empleadas.

Como primera consideración, nuestros alumnos cuentan con un nivel B1 de español, que es algo inferior al de los alumnos que participaron en la actividad de Hedge. Esta inferioridad de niveles se ha compensado con una contextualización de la actividad y con la delimitación de objetivos y contenidos previos. El resultado, como veremos a continuación, puede considerarse positivo. Sin embargo, pretendemos abordar un análisis pormenorizado que revele, más allá de su utilidad general, aspectos susceptibles de mejora, teniendo en cuenta nuestro grupo concreto de trabajo y la posibilidad de adaptación de un conjunto de marcas que no consideramos, en absoluto, cerrado.

Como ya hemos apuntado, la revisión de los cuentos individuales se ha realizado inmediatamente después de la primera redacción. Se ha considerado crucial dejar pasar el mínimo espacio de tiempo posible, con el objetivo de no desalentar al alumno o distraerlo de la dinámica de trabajo. En general, comprobamos que la revisión con marcas ha motivado a los alumnos a la hora de escribir la segunda redacción de sus cuentos (y de escribir, en general) y que se han sentido más dueños (y, por tanto, más responsables) de los textos. Consideramos, pues, que esta técnica ha convertido el error en *input* para el aprendizaje.

I really liked the procedure of writing my own short tale. First, I had to think of my background story, then I had to write it in Spanish. This helped me to know my command over the language. After submitting my story my professor corrected it. She only marked out my mistakes. I had to then think over my mistakes. This was a very interesting process. This activity was learning with enjoyment. I'm sure I will write more tales.

Ginelle D'Souza

Writing an individual tale was more interesting because it involved individual thinking. I enjoyed the process of correction because I had to correct my mistakes. At first, it seemed very difficult and tricky, but it was challenging.

Havovi Palkhiwalla

The evaluation technique made me think and understand how and why I had made the errors. This entire process enabled me to think in Spanish and write the story, rather than think in English, translate it into Spanish mentally, and then write. I think this is the essence of learning a new language, the ability to think in that language.

Komala Devarajan

#### 4.4.2 Categorización y ejemplificación de los errores

En el conjunto del análisis de los ocho cuentos individuales, se han marcado 405 errores en la redacción inicial, repartidos de la siguiente forma:

Error (signo y significado)	N.º incidencias	N.º correcciones correctas
__ (Innecesario)	92	51
PI (Palabra incorrecta)	83	46
T (Tiempo verbal incorrecto)	57	26
O (Error ortográfico/acento)	52	45
FI (Forma incorrecta)	38	29
^ (Falta algún elemento)	30	16
P (Puntuación incorrecta)	25	20
? (Incomprensible o difícil de entender)	9	1
// (Comienza párrafo)	9	2
~~~~ (No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone)	6	2
!! (Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!	3	0
OP (Orden incorrecto de las palabras)	1	1
Total	405	239

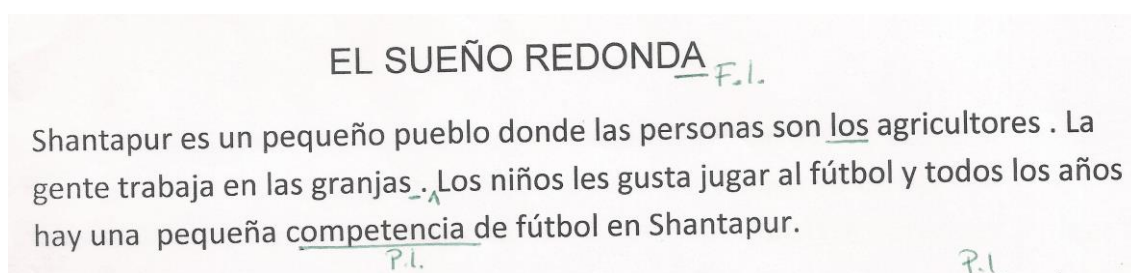
Tabla 4: Errores detectados en la primera revisión

#### Errores más frecuentes

Observamos, en primer lugar, que el error más acusado se corresponde con algún elemento innecesario. Dicho error se relaciona, en un número elevado de casos, con el uso de espacios de más entre palabras y, sobre todo, antes de la puntuación final de la oración.

Relacionado con el aprendizaje de lengua, hemos detectado tres tipos de errores principales que ejemplificamos a continuación:

#### Palabra incorrecta



De un total de 83 palabras incorrectas, los alumnos han corregido correctamente 46, es decir, un 55%. Acusamos el error a una posible falta de vocabulario y, en ocasiones, de fijación en el uso del idioma.

#### Tiempo verbal incorrecto

Este error se relaciona, principalmente, con el uso del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto:

En este viaje, hubo siete colegas más conmigo. Cuando llegamos allí, nos quedamos fascinados por la belleza y la tranquilidad de este ciudad. Pasamos dos días en la exploración de la ciudad. Dhruv y Meena, mis colegas les encantaron la gastronomía de Jaisalmer. Me encantó kalakand<sup>2</sup>. Compré tres cajas de este dulce.

De los 57 errores iniciales relacionados con tiempos verbales, se han corregido correctamente 26, esto es, un 46%.

### Ortografía/acento

Dentro de este grupo encontramos errores ortográficos derivados de la puntuación y también relacionados con el uso de mayúsculas.

En cuanto a los acentos, exceptuando algunos casos relacionados con el nivel de lengua de los alumnos y siempre y cuando no ha sido un error frecuente, se han corregido directamente sobre el texto ya en la primera versión. De lo contrario, la sobrecarga de correcciones podría haber desmotivado al alumno.

La ortografía destaca con 45 correcciones correctas frente a 52 errores iniciales, un 88% en total.

A continuación, analizaremos diferentes tipologías de errores cometidos, bien por su recurrencia, bien por su pertinencia en los niveles de lengua que nos ocupan.

### Preposiciones

- Errores por ausencia de una preposición necesaria:

prep. <sup>esto</sup> Este escandalizó <sup>a</sup> los aldeanos y empezaron a mofarse de Ramprasad;  
prep. <sup>P.I.</sup> "Ahí va el loco que no podrá nunca encontrar ~~a~~ un marido para su hija."  
prep. <sup>a</sup> "Quién va <sup>a</sup> casarse con una chica que va con los chicos a la escuela?"  
"Ella va <sup>a</sup> traer deshonra a la familia."  
"Ella va <sup>a</sup> traer deshonra al pueblo."

- Errores por uso de una preposición incorrecta:

<sup>P</sup> Le pusieron en una habitación oscura con otros cuatro niños. <sup>P.I.al</sup> El día siguiente, el hombre les mandó a Dharavi<sup>3</sup>. Allí, tuvieron que trabajar en una fábrica. Muchas noches se dormían sin comida.

Rahul lloraba y pensaba <sup>en</sup> de su familia. Estaba muy triste.

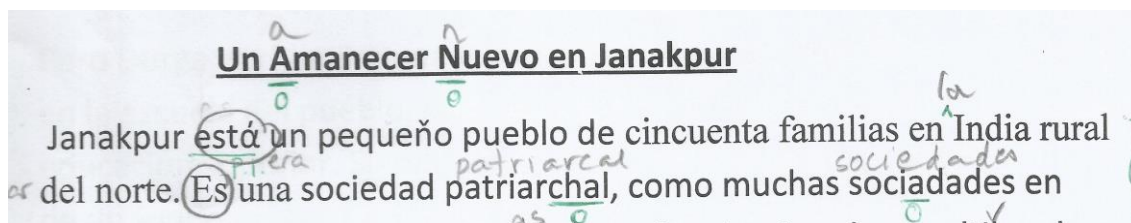
<sup>P.I.</sup> <sup>P.I. huir</sup>



### Interferencia de otras lenguas

Observamos, a continuación, diferentes grupos de errores originados por influencia de patrones del inglés, lengua que, si bien no puede considerarse materna de todos los alumnos, sí que han estado expuesta a ella en todos los ámbitos de sus vidas.

- Ortografía de sustantivos y uso de mayúsculas en los sustantivos del título:



En general, los alumnos han sido capaces de corregir los errores iniciales y de observar también que, en ocasiones, se han debido a la interferencia de otras lenguas, sobre todo del inglés, como es el caso, junto con el ejemplo anterior, de los dobles consonánticos /mm/ y /ss/. Se trata de un error de fácil corrección, en caso necesario, con ayuda del diccionario.

- Calcos estructurales:

1.ª redacción:

Al día siguiente, empezamos nuestra investigación sobre los fuertes. Para el almuerzo, llegamos cerca de un pueblo.  
? Sorpresivamente, vi a la misma niña que vi un día antes en el teatro. Estaba llorando. Le pregunté : había visto

2.ª redacción:

Al día siguiente, empezamos nuestra investigación sobre los fuertes. Para el almuerzo, llegamos cerca de un pueblo. Sorprendentemente, vi a la misma niña que había visto un día antes en el teatro. Estaba llorando. Le pregunté:

- Ausencia del artículo determinado e indefinido en oraciones en las que el inglés prescinde de dicho artículo:

La policía le llevó a Apna Ghar NGO<sup>4</sup>. Rahul estuvo con la ONG para diez años. La ONG le cuidó. Le dio alimentos, ropa y albergue. Le educó. Rahul estudió mucho. Después cumplió su educación y ahora es profesor.  
P.l. terminó / completó

Rahul ha vuelto a su aldea. Ha empezado una escuela de educación gratuita para los niños. Explica la importancia de la educación en la vida de todos.

Aquí la alumna ha interpretado correctamente el signo ^ (falta algún elemento) y ha introducido el artículo correspondiente en su corrección.

### Sintaxis

A nivel sintáctico, las palabras en español no siguen un orden tan estricto como en otros idiomas. Es por ello que se ha detectado un único error relacionado con el orden de las palabras en el total de los ocho cuentos. Este dato resulta, a su vez, positivamente sorprendente si consideramos el inglés como lengua materna o influyente en nuestros alumnos. En este idioma, los adjetivos suelen anteponerse a los sustantivos, una práctica más inusual y poco recomendable en español. Así, la influencia del inglés en este aspecto ha sido prácticamente inexistente.

### Ser/estar

Los usos de los verbos *ser* y *estar* suelen llevar a confusión, sobre todo en hablantes de idiomas en los que no existe tal diferencia:

1.ª redacción:

Un Amanecer Nuevo en Janakpur  
Janakpur está un pequeño pueblo de cincuenta familias en India rural del norte. Es una sociedad patriarcal, como muchas sociedades en

2.ª redacción:

Un amanecer nuevo en Janakpur  
Janakpur era un pequeño pueblo de cincuenta familias en la India rural del norte. Era una sociedad patriarcal, como muchas sociedades en

### Deixis

- Deixis locativa, mediante el uso de determinantes demostrativos:

Este viaje a Jaisalmer se hizo más especial. Tuve buenos recuerdos gracias a Bharti. Narré todo a mis colegas. Estaban orgullosos de mí por hacer algo tan bueno para Bharti. Ese día, me sentía orgulloso de mí mismo.  
FIN  
(¿el narrador es un hombre o una mujer?)

- Deixis temporal:

Después de una hora, Dhruv me dijo que tiene unos pases de un teatro donde podemos ver la danza folclórica de Rajasthan y disfrutar de la música clásica. Le dije que tenemos que ir, porque a partir de mañana, no vamos a tener tiempo para disfrutar y relajarse.

Estos ejemplos, junto con otros similares, proceden del mismo texto. Al tratarse de un error recurrente, se ha propuesto que la alumna, con la ayuda de indicaciones, pueda llegar a localizarlo y entenderlo. Así, hemos marcado la palabra incorrecta con el signo correspondiente y, al mismo tiempo, se ha añadido una nota clara y explicativa al final del documento.

A partir del comentario, la alumna ha corregido seis de los siete errores deícticos de su primera versión del cuento. Se ha optado por el inglés en algunas notas aclaratorias cuando se ha creído necesario para garantizar la correcta comprensión del error por parte del alumno.

*Dificultad en saber el origen del error:*

Me sorprendió. "La muerte de la persona que obstruyó mi éxito" era raro. Era muy curiosa. Caminé hacia el gimnasio. Vi a mis compañeros que ya estaban

En el ejemplo anterior, la primera frase de la segunda línea puede tener las siguientes interpretaciones, ambas correctas:

- a) El hecho era curioso. En ese caso, la frase correcta sería *Era muy curioso*.
- b) La persona que se sorprendió tenía mucha curiosidad. Aquí la frase correcta sería *Tenía/sentía mucha curiosidad*.

Se ha marcado, en un principio, como forma incorrecta, al pensar que la opción *a* podía ajustarse más. Finalmente se ha optado, sin embargo, por una conversación en el aula con la alumna para aclarar el doble significado inicial.

*Oraciones con errores abundantes y de difícil comprensión*

Aplicado a oraciones o párrafos enteros, este tipo de error se ha marcado con el signo ? (incomprensible o difícil de entender). Según la naturaleza de los errores, y teniendo en cuenta tanto el nivel de lengua de cada alumno como sus destrezas en el idioma, la profesora ha trabajado la reescritura directamente con aquellos cuyo nivel de lengua y destrezas en el idioma eran insuficientes para corregir los errores cometidos.

### UN VIAJE INOLVIDABLE

Era un día ventoso de diciembre. Todos mis compañeros y yo estaban muy emocionados porque íbamos a Jaisalmer<sup>1</sup>. Este viaje fue muy especial para mí, porque algunos de los compañeros trabajadores fueron seleccionados para ir a Jaisalmer para hacer un documental sobre las diferentes fortalezas de Jaisalmer.<sup>2</sup>

–Es muy tarde ahora. Te prometo que mañana vamos a ir al pueblo del Sarpanch.<sup>2</sup>

Sonrió y dijo:

– De acuerdo.

- ① Palabra muy repetida en el mismo párrafo. Busca alternativas
- ② Escribe las palabras extranjeras en cursiva.

En el primer caso nos encontramos con una repetición excesiva del topónimo. Si bien la primera nota al pie correspondería a una sugerencia de estilo, se ha pensado que la corrección no comportaba mayores dificultades para la alumna y, al mismo tiempo, que se podía mejorar el texto final.

En algunos casos, se ha optado por corregir directamente en la primera redacción errores de naturaleza compleja para el nivel de lengua de los alumnos, relacionados, en su gran mayoría, con tiempos verbales.

#### *Imperativo*

Hemos detectado la ausencia de uso de un modo imperativo requerido en dos de los textos. Carecemos de marca que indique que el error está en un modo verbal que, al contar con diálogos, se vuelve necesario. Hemos optado aquí por una marca que los alumnos pudieran entender y relacionar, como FI (forma incorrecta) o T (tiempo verbal incorrecto). El resultado, como vemos a continuación, ha sido positivo:

1.ª redacción:

P.I.  
de P.I. P.I.  
“Esto es para informarle que ha sido un triste fallecimiento de la persona que obstruye su éxito en esta empresa. Por favor, asisten a los servicios fúnebres de la persona cerca del gimnasio.”  
F.I.

#### 2.ª redacción:

se ha producido  
“Esto es para informarle de que ha habido el triste fallecimiento de la persona que obstruye su éxito en esta empresa. Por favor, asistan a los servicios fúnebres de la persona cerca del gimnasio.”  
+

Desde una perspectiva generalizada y aglutinadora, los errores que han supuesto mayor facilidad de corrección para los alumnos han sido los siguientes:

- Ortografía.
- Puntuación.
- Influencia de otras lenguas.

En el otro extremo, los errores que han supuesto mayor dificultad de corrección han sido los siguientes:

- Tiempos verbales (presente, pretérito indefinido y pretérito imperfecto) y su combinación en la narración de historias.
- Preposiciones.
- Fragmentos incomprensibles.
- Formato del texto.

#### 4.4.3 Aislamiento y explicación de errores en grupo

La interacción en el aula para el tratamiento del error de forma individual con cada alumno se ha centrado en la aclaración de contenidos que la profesora no ha conseguido interpretar a partir de la primera redacción y en conversaciones para garantizar la correcta comprensión de las notas aclaratorias introducidas al final de algunos textos.

Tras la compleción de los cuentos individuales con uno de los grupos (siete de los nueve cuentos individuales), hemos realizado una revisión general en clase de algunos errores, a partir de las anotaciones de la profesora tras la primera fase de corrección. Los aspectos tratados han sido los siguientes (aportamos ejemplos únicamente de casos no documentados en el punto anterior):

- *Formato*. A menudo no se han seguido las indicaciones iniciales acerca del tipo y tamaño de letra (Times New Roman 12), el interlineado (1,5 líneas), los márgenes (3cm), la justificación del texto (ambos lados) y la sangría (primera línea, excepto en los diálogos). Esto, además de afectar al aspecto, a la presentación y a la lectura de los textos, ha dificultado las labores de revisión y anotación por parte de la profesora.



- *Pronombres personales* y posesivos. En español, su uso no es tan frecuente como en inglés. No se trata de un error, pero sí de una forma de expresarse diferente a como lo haría un hablante nativo (Ferris, 2002).

- *Conectores del discurso*. Su uso es necesario cuando existe un cambio en el espacio y en el tiempo, para no confundir al lector:

(later, some time later)  
Link  
she returned to her desk

Cuando entré en mi oficina, me fui primero a la cantina para tomar un café. Me senté en mi escritorio y analicé la lista de tareas para el día. He buscado en Internet, para comprobar si hay ofertas de trabajo. No estaba satisfecho con mi trabajo actual. De hecho, todo el mundo estaba, pensé. Pensé en lo que había logrado en los últimos días. Nada. En mi escritorio, vi la lista de resolución de Año

- *Repetición de palabras*: necesidad de buscar alternativas o sinónimos.

- *Deixis espaciales y temporales*.

- Uso de la expresión *etcétera*. Se trata más bien de un aspecto de estilo pero, al aparecer en tres de los textos, se sugiere a los alumnos que traten de evitar su uso y que busquen alternativas que aporten mayor riqueza.

No se ha creído necesario recurrir a una corrección velada, todo lo contrario, hemos implicado a los propios autores en el debate sobre posibles correcciones y en el hecho de compartir con el resto del grupo cómo han asimilado la corrección y, por tanto, el aprendizaje. Se les ha animado a reflexionar en clase, frente a sus compañeros, sobre las razones por las que han cometido ciertos errores, los aspectos que les han resultado más laboriosos y cómo, individualmente, han sacado el proyecto adelante de forma satisfactoria. Se trata, en definitiva, de compartir estrategias de trabajo y de aprendizaje que, a la larga, puedan resultar útiles también para sus compañeros. Cabe mencionar que el grado de familiaridad entre los alumnos y las redes de apoyo en las que se basan su trabajo y rutina diarias han sido clave para determinar que una revisión final abierta se adaptaba al grupo.

Se reconoce la utilidad de este tipo de instrucción en grupo a lo largo de todo el proceso de redacción, y no únicamente al final. En nuestro caso, se ha optado por aportar a los alumnos más retroalimentación individual continua durante el proceso, pues se ha considerado que su nivel de lengua requería, por un lado, un tratamiento más individualizado de los problemas y, por el otro, no sobrecargarles con errores que no han cometido o en los cuales no nos interesa que se centren, por diferentes motivos.

Los errores comunes relacionados con el nivel de lengua de los alumnos se han visto paralelamente como contenido de la clase de lengua general, incluido en el programa de la asignatura. No se ha dedicado, por tanto, una instrucción aislada, sino que se han tratado en la rutina de clase. Ha sido el caso, por ejemplo, de la formación del modo imperativo y del uso de los tiempos del pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto), combinados también con el presente en la narración de hechos.

## 5. Valoración y propuestas de mejora

En general, y exceptuando algunos casos puntuales, los alumnos han interpretado correctamente las marcas utilizadas. Confirmaríamos con esto que estudiantes de nivel intermedio, con un cómputo de errores, en ocasiones, sistemático, son capaces de corregir los errores marcados por la profesora, gracias, por un lado, a la debida contextualización de la práctica y, por el otro, a un ejercicio de escritura previo en grupo que les ha ayudado a desarrollar las técnicas necesarias para la redacción y autocorrección posteriores.

Los errores en la corrección se han debido, mayoritariamente, a dos factores: por un lado, a la necesidad de una práctica más extendida de desarrollo de las destrezas requeridas para una actividad novedosa y, por el otro, al nivel de lengua y de fijación en el idioma por parte de los alumnos. Este último factor queda patente en los errores y correcciones relacionados con los tiempos verbales y el uso del vocabulario en contexto.

El número de marcas utilizadas, a pesar de haber sido creado para alumnos de nivel intermedio-avanzado, a diferencia de la flexibilidad para reducirlo mencionada por Ruiz Herrero (2015: 20) y de la sugerencia de Cassany (1993: 73) de limitarlas a un número inferior a diez, no se ha considerado excesivo y no ha supuesto mayores complicaciones a la hora de desarrollar la actividad. Es más, tras analizar la práctica, consideramos que, en el caso de realizarse de nuevo, sería conveniente añadir signos más explícitos. Lo aclaramos a continuación:

El listado de Hedge para el inglés cuenta con dos signos para la corrección verbal, T (tiempo verbal incorrecto) y FV (forma verbal incorrecta). Creemos oportuno, por las especificidades y la complejidad de las conjugaciones y de los usos verbales en español, desglosar esta categorización superior en diferentes subcategorías, tal y como sugiere Ferris (2002: 68-69), y ampliar la lista de marcas para la corrección de verbos en español. En relación con nuestra práctica, se sugieren marcas nuevas para los siguientes casos:

- *Persona verbal*. Observemos a continuación, como el uso de una marca tan general como FI (forma incorrecta), no consigue guiar al alumno en la corrección:

1.ª redacción:

Rohan, hijo de un *chaiwala*<sup>P.I.</sup> quiere ser futbolista . Quiere unirse al campo de entrenamiento . He trabajado mucho . En cinco meses había ahorrado dinero .  
F.I.

2.ª redacción:

Rohan, hijo de un *chaiwala*<sup>P.I.</sup> quiere ser futbolista . Quiere unirse al campo de entrenamiento . Trabaja<sup>He</sup> mucho Y En cinco meses ahorra<sup>do</sup> dinero . Comienza<sup>do</sup>

- *Preposición incorrecta y Falta preposición*. Compartimos con Lieberman (2009) la consideración que el significado nocional de las preposiciones no coincide de lengua en lengua y que, por tanto, merecen un capítulo aparte dentro de la gramática, también porque su adquisición no siempre resulta sencilla.

Si bien el Plan Curricular del Instituto Cervantes no trata las preposiciones de forma individualizada y propone abordarlas desde el punto de vista léxico y no estrictamente gramatical, consideramos acertado el uso de una marca específica para que los alumnos se fijen en el uso de estas unidades complejas y, a su vez, importantes para una articulación correcta y fluida de las oraciones. Convendría adaptar, sin embargo, la frecuencia de uso de esta marca al nivel de lengua de los alumnos y aplicarla sin abusos para no abrumarles con un tema, como hemos apuntado, complicado.

- *Repetición o uso innecesarios. Busca alternativas.* Utilizaríamos esta marca para casos de repeticiones como las que han aparecido en los textos: topónimos, antropónimos, pronombres personales y pronombres posesivos. En nuestro ejercicio lo hemos indicado con anotaciones al final del texto.

- *Error de género.* Puesto que el español cuenta con dos géneros gramaticales, a diferencia del inglés, añadiríamos este tipo de error a la lista de Hedge, ya que consideramos que recursos como O (ortografía) o PI (palabra incorrecta) no se corresponden con el tipo de error específico. Con ello, se fijarán en un aspecto del idioma que afecta a otras unidades que acompañan a los sustantivos, como son los artículos, los pronombres y los adjetivos. Este tipo de error conlleva, como vemos, errores a nivel sintagmático y, por tanto, creemos acertado tratarlo de forma específica.

- *Corrección colaborativa.* Indicar al alumno que el error marcado se corregirá con la ayuda del docente.

A partir de estas sugerencias, y teniendo en cuenta nuestro contexto de trabajo específico, proponemos adaptar la tabla de claves de corrección de Hedge, de cara a usos futuros (las nuevas marcas sugeridas se muestran sombreadas):

FI	Forma incorrecta: <i>Es <u>mu</u>y mejor</i>
PI	Palabra incorrecta: <i>Tú y <u>mi</u></i>
G	Error de concordancia de género: <i><u>La</u> clima es <u>húmeda</u></i>
T	Tiempo verbal incorrecto: <i>Ayer <u>iré</u> contigo</i>
FV	Forma verbal incorrecta: <i><u>Andé</u> mucho</i>
PV	Persona verbal incorrecta: <i><u>Él</u> quiere ser futbolista. <u>Trabajo</u> mucho para conseguirlo.</i>
Pp	Preposición incorrecta / Falta preposición: <i>Raúl pensaba <u>de</u> su familia / Trabajo <u>_____</u> la tarde.</i>
^	Falta algún elemento: <i>Llegaste ayer por <u>^</u> mañana</i>
O	Error ortográfico/acento: <i><u>Produzen</u> errores / Se <u>fué</u></i>
OP	Orden incorrecto de palabras: <i>Ella ama <u>le</u></i>
P	Puntuación incorrecta: <i>Cuidado<u>,</u></i>
//	Comienza párrafo
—	Innecesario: <i>Su hermana <u>con nombre</u> María</i>
R	Repetición. Busca alternativas: <i>Quiero ir a <u>Granada</u> porque <u>Granada</u> es una ciudad histórica y en <u>Granada</u> está la Alhambra. Me gusta mucho <u>Granada</u>.</i>
U	No hace falta una nueva frase. Se debe fundir en una
?	Incomprensible o difícil de entender
~~~~~	No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone
[ ]	Necesita una reestructuración
!!	Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!
CC	Corrección colaborativa en el aula

Tabla 5: Claves de corrección, con ejemplos adaptados. Hedge (2000) y elaboración propia



Para terminar, se ha mencionado ya que el seguimiento de las pautas de formato acordadas de antemano con los alumnos no ha sido excesivamente riguroso en las primeras redacciones. Incluimos, entre estas pautas, la observación en clase de ejemplos de formato para los diálogos, es decir, sobre el uso de los dos puntos para la introducción del estilo directo, los cambios de línea y el uso de rayas. Todo ello demuestra la necesidad de invertir tiempo en el aula en el desarrollo de habilidades para la edición de textos, si queremos tener en cuenta el formato y la presentación de cara a la publicación final. Como apunta Ferris (2002: 101):

Under no circumstance should a writing class be turned primarily into a grammar class, as there are many other issues besides linguistic accuracy that are critical to students' writing development.

## 6. Conclusiones

La actividad llevada a cabo con alumnos de ELE de la Universidad de Mumbai ha seguido una planificación previa rigurosa en cuanto al desarrollo y a su integración en las clases de lengua. Como parte del proceso de aprendizaje del alumno, se ha enfocado de cara al trabajo y mejora de múltiples destrezas.

Se ha proporcionado a los alumnos un contexto realista para un proceso de escritura elaborado y enmarcado en un proyecto y temáticas concretos. Esta contextualización inicial y clara ha sido de gran ayuda a la hora de sentar una base sólida de trabajo y de referencia para redactar y revisar textos comunicativos completos a partir de la corrección guiada. Así, con este estudio pretendemos aportar pruebas empíricas sobre la importancia de basar los procesos de redacción en lenguas extranjeras en casos reales, en situaciones alta y debidamente contextualizadas y con futuros lectores en mente.

El marco del proyecto TALIS de la Universidad de Valencia ha dotado a la práctica de una proyección internacional que los alumnos han tenido presente en todo momento. Esto ha despertado una consciencia transcultural motivadora en el aula que les obligado a buscar formas de expresarse con una finalidad comunicativa real. Además, la publicación última del libro ha cumplido con el sentido de finalidad y audiencia que ha tenido el proceso de redacción desde sus orígenes.

Los ejemplos aportados demuestran que los alumnos han mejorado el nivel de lengua dentro de los límites individuales del idioma. Cabe reconocer que no tenían práctica previa en este tipo de escritura y esto ha influido también en el proceso. Convendría constatar si la práctica ha servido a los estudiantes en la mejora de la producción escrita a largo plazo. Sólo ha podido realizarse el seguimiento en el aula de uno de los participantes y el resultado ha sido positivo.

Sí que podemos confirmar que, a pesar de esto y de no contar con un corpus significativo, el trabajo realizado y conseguido, así como las grabaciones posteriores de los cuentos, demuestran una mejora de las destrezas generales de la lengua a largo plazo, más allá del período de tiempo dedicado a la autocorrección. A su vez, son una prueba de que las destrezas en el aprendizaje de un idioma están entrelazadas y se complementan. Ampliamos, por tanto, la valoración de las destrezas también a la influencia que unas tienen sobre el desarrollo de otras, como ha sido nuestro caso entre escritura y oralidad.

## 7. Referencias bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, B., 1998: “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”, *Carabela* 44: 5-29.

CASSANY, D., 2016: “La expresión escrita”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2016): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, vol II.

CASSANY, D., 2005: *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

CASSANY, D., 1993: *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

CUMMING, A., 2003: “Writing instructors’ conceptualizations on teaching”, en Kroll, B. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

FERRIS, D., 2002: *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.

FERRIS, D. y HEDGCOCK, J.S., 1998: *Teaching ESL composition. Purpose, Process and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

FLOWER, L., & HAYES, J., 1981: “A Cognitive Process Theory of Writing”, *College Composition and Communication*, 32(4): 365-387.

HAYES, J., 1996. “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, en C. Michael Levy y Sarah Ransdell (eds.) (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HEDGE, T., 2000: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

HEDGE, T., 1988: *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

HYLAND, F. 2011: “The language learning potential of form-focused feedback on writing”, en Manchón, R.M. (ed.) (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

INSTITUTO CERVANTES, 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 y A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LIEBERMAN, D. I., 2009: *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica* (2a. ed.). Buenos Aires: Eudeba.

LUCHA, R. y DÍAZ, L., 2016: “El efecto positivo del trabajo de la expresión escrita en un curso de ELE general: un estudio empírico longitudinal con aprendices multilingües”, *MarcoELE*, 23.

MANCHÓN, R.M. 2011: “Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing”, en Manchón, R.M. (ed.) (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

NAGHDIPOUR, B y KOÇ, S., 2015: “The Evaluation of a Teaching Intervention in Iranian EFL Writing”, *The Asia-Pacific Education Researcher* 24(2): 389–398.

POLIO, C., 2003: “Research on second language writing: An overview of what we investigate and how”, en Kroll, B. (ed.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAIMES, A., 1983: *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

RODRIGO MATEU, A., 2017. *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MonSul.

RUIZ HERRERO, J.M., 2015. La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas: análisis crítico de una herramienta docente, *MarcoELE*, 20.

## 8. Apéndices

Fragmento del cuento *Una decisión inteligente*:

En un año de lluvias torrenciales, el pueblo de Baliganj, en la desembocadura del río Ganges<sup>1</sup>, quedó completamente inundado. Murió mucha gente y también animales.

Baliganj era un pueblo típico de la región de Sunderbans, al este de India. Como los otros pueblos de la zona, estaba rodeado de agua y protegido por manglares. La agricultura y la pesca eran las fuentes principales de subsistencia de sus habitantes.

Una semana después de las inundaciones, cuando bajó el nivel de agua, el *sarpanch*<sup>2</sup> se reunió con las personas mayores y con representantes de los diferentes lados afectados: un pescador, un agricultor, un *zamindar*<sup>3</sup> y un tigre.

El *sarpanch* está sentado debajo de un *baniano*<sup>4</sup>, sobre una superficie de cemento construida alrededor de su base. La gente está sentada enfrente, en semicírculo y de *cullillas*, los *hombres vestidos con dhotis*<sup>5</sup> típicos de Bengala. En la primera fila están los representantes.

<sup>1</sup> Río sagrado de la India que desemboca en la bahía de Bengala, al noreste del país.

<sup>2</sup> En los pueblos de India, el *sarpanch* es el jefe del grupo de cinco representantes elegidos por los habitantes para resolver los problemas y asuntos que les afectan.

<sup>3</sup> Propietario de grandes extensiones de tierras.

<sup>4</sup> Árbol sagrado de la India, con raíces aéreas.

<sup>5</sup> Tela larga que llevan los hombres a modo de pantalón que se recoge y se ata a la cintura.

In a year of torrential rains, the village of Baliganj, at the mouth of the river Ganges<sup>1</sup>, was completely inundated. Many people as well as many animals perished.

Baliganj was a typical village of the region of Sunderbans, in the east of India. Like the other villages in the area, it was surrounded by water and protected by mangroves. Agriculture and fishing were the principal means of livelihood of its inhabitants.

One week after the floods, when the water receded, the *sarpanch*<sup>2</sup> called for a meeting with the elders of the community and representatives of the different sides that were affected: a fisherman, a farmer, a *zamindar*<sup>3</sup> and a tiger.

The *sarpanch* is seated under a *banyan tree*<sup>4</sup> on a cemented platform constructed around its base. People are seated on their haunches in front in a semicircle, men wearing *dhotis*<sup>5</sup>, typical of Bengal. In the front row are the representatives.

<sup>1</sup> Sacred river of India which flows into the Bay of Bengal, in the northeast of the country.

<sup>2</sup> In rural zones of India, the *sarpanch* is the head of a group of five representatives elected by the inhabitants to resolve the issues and problems that affect them.

<sup>3</sup> Landlord of vast land areas.

<sup>4</sup> Holy tree of India with aerial roots.

<sup>5</sup> Piece of long cloth that men wear, in place of pants, which is tied up on the waist.