



el@n DH
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE DEPARTAMENTO DE INOVACÕES

LE@D LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING

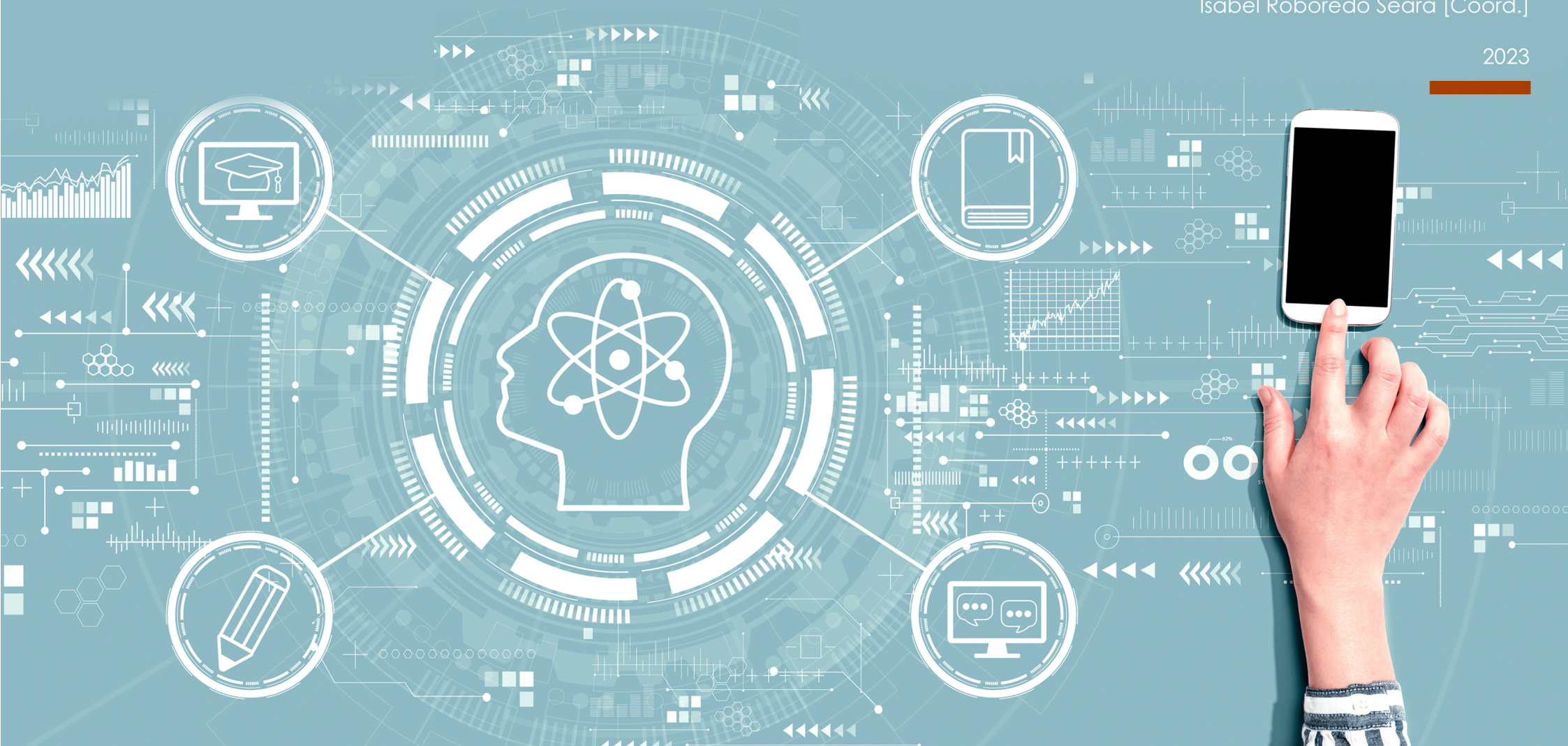
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia REPÚBLICA PORTUGUESA

UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS PEDAGOGIAS, PRÁTICAS E RECURSOS DIGITAIS

Isabelle Simões Marques; Susana de Magalhães Oliveira; Adelina Castelo;
Ana Cristina Braz; Ana Setién Burgués; Antonio Chenoll; Jeffrey Scott Childs;
Katja Götsche Clara; Cristiana Vasconcelos Rodrigues;
Isabel Roboredo Seara [Coord.]

2023



INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS PEDAGOGIAS, PRÁTICAS E RECURSOS DIGITAIS

FICHA TÉCNICA

Título

Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas: pedagogias, práticas e recursos digitais

Coordenação

Isabelle Simões Marques; Susana de Magalhães Oliveira; Adelina Castelo; Ana Cristina Braz;
Ana Setién Burgués; Antonio Chenoll; Jeffrey Scott Childs; Katja Götttsche Clara;
Cristiana Vasconcelos Rodrigues; Isabel Roboredo Seara

Produção

Serviço de Produção Digital

Edição

Universidade Aberta 2023

Coleção

CIÊNCIA E CULTURA, N.º 23

ISBN

978-972-674-940-0

DOI

<https://doi.org/10.34627/uab.cc.23>

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-SA 4.0.
De acordo com os seguintes termos
Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional

ÍNDICE

Pedagogía digital crítica y aprendizaje de lenguas: Viejos y nuevos retos tras la pandemia

Esperanza Román Mendonza

Un MOOC pour les étudiants en mobilité : une étude de cas

François Mangenot

Gamificação como estratégia de avaliação da aprendizagem de línguas

Jésica Andrea Rodríguez

Morgana Martins dos Santos Lourenço

Cíntia Regina Lacerda Rabello

El uso de la gamificación en la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera:

desde la perspectiva del profesor

Antonio Chenoll

Mónica Junguito

Digital and Game-Based Tools in a Course of Spanish for Specific Purposes: Diplomacy

Margarita Robles Gomez

Maja Veljković Michos

El papel de la interfaz y el multimedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante aplicaciones

María del Mar Palomares Marín

Escola pública como espaço de aprendizagem de línguas adicionais:

O desenvolvimento de um aplicativo de realidade aumentada (RA) para a aprendizagem de vocabulário em espanhol

Emanuele Krewer

Online Materials Development for Raising Students' Metacognitive Genre Awareness

in an English for Academic Purposes Course

Emmanouela Seiradakis



el@n DH
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE

LE@D
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING

FCT FUNDO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

Una acción didáctica para optimizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés de la especialidad con fines académicos y profesionales

Ana Claudia Saraceni
Gabriela D'Anunzio
Abigail D'Auria
Myriam Verónica Suchecki
Luciano Javier Santinelli
Cecilia Verónica De La Orden
Valeria Emilda Moll
Matías Chávez

"To Teach and Delight"? Emotions and Second Language Acquisition: Onsite and Online Practices

Susana Oliveira
Ana Isabel Runa

Bécquer en clase de lengua española a través de las rimas y las formas verbales

María Dolores Ouro Agromartín

Multiletramentos no ensino de língua inglesa: uma proposta de sequência didática em quadrinhos

Israel Domingos dos Santos Júnior
Célia Maria de Araújo

Português de Viva Voz / Portuguese live: Strengths and challenges of teaching a non-native language online

Adelina Castelo
Ana Braz

O papel do feedback no ensino a distância de PLNM

Tânia Ferreira
Sara Sousa
Carla Ferreira

Optimización de la corrección, feedback y análisis de resultados durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera

Antonio Chenoll
Grauben Navas



el@n DH
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE
DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES

LE@D
LABORATÓRIO
DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA
E E-LEARNING
FCT
CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO
EM TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO

OPTIMIZACIÓN DE LA CORRECCIÓN, FEEDBACK Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DURANTE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Antonio Chenoll (Universidade Católica Portuguesa, CECC; Universidade Aberta, LE@D)

Grauben Navas (Universidade Católica Portuguesa, CECC)

RESUMEN

El proceso de corrección y *feedback* de calidad puede ser una de las tareas más frustrantes para los docentes. Este proceso implica un considerable número de horas en las que, en muchas ocasiones, el esfuerzo aplicado por el docente no se ve compensado por la influencia de este en la producción de los alumnos. De hecho, resulta muy complicado conocer las verdaderas implicaciones de este esfuerzo en el proceso de adquisición del alumno.

En numerosas ocasiones el proceso puede ser muy repetitivo y, por ese motivo, parece importante aplicar técnicas de automatización del *feedback* sin por ello sacrificar la calidad y la personalización. En otras palabras, que con menos esfuerzo consigamos los mismos o mejores resultados en la corrección. Esta comunicación tiene como objetivo analizar el proceso de retroalimentación semiautomatizado de las correcciones escritas mediante un programa de análisis cualitativo de corpus (Atlas.ti). Adicionalmente, a través de un cuestionario se buscará conocer la percepción de los alumnos respecto a este proceso. Además, gracias a este programa es posible realizar, entre otras cosas, búsquedas de errores comunes, etiquetado y contabilización de los mismos para su posterior estudio; así como asociar a una etiqueta una explicación del error, su solución y posibles enlaces o comentarios para mejorar la actuación lingüística del alumno. También es posible crear un informe completo de la producción que posibilita que quien desee conocer bien sus errores y cómo mejorarlos, pueda hacerlo con mucha más información y de manera más productiva sin, por ello, desgastar al docente a través del trabajo excesivo.

En conclusión, aplicamos un mismo trabajo para tener variados resultados gracias a las tecnologías digitales y a la automatización del trabajo docente repercutiendo en una mejora de la calidad de vida de este y en la calidad del *feedback* dado al alumno.

Palabras clave

corpus de errores, optimización de corrección, *feedback*, proceso de adquisición de una lengua extranjera

INTRODUCCIÓN

La adquisición de lenguas extranjeras en un contexto formal y de no inmersión es un proceso complejo que requiere no solo la comprensión, repetición y práctica significativa de los contenidos; sino también el desarrollo de las habilidades necesarias para crear un perfil autónomo del alumno. El profesor, además del innegable papel de revisor científico, es fundamentalmente un orientador en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, una de las tareas más relevantes como facilitador y acompañante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el de revisor de las producciones de los alumnos, ya sean estas orales o escritas. En el caso concreto de lenguas afines, como el portugués y el español, el valor de la revisión y el *feedback* de calidad se incrementa, pues una retroalimentación bien estructurada puede ser tan rentable como útil para favorecer la intercomprensión por parte de los alumnos, así como para desarrollar su autonomía.

Ahora bien, como profesores, hemos experimentado con frecuencia que el proceso de corrección y *feedback* de calidad puede ser una de las tareas más frustrantes para los docentes. Por un lado, este proceso implica un considerable número de horas en las que, en muchas ocasiones, el esfuerzo aplicado por el docente no se ve compensado por las consecuencias de este en la producción de los alumnos. Así pues, por un lado, una revisión sin retroalimentación reflexiva o sin un análisis de errores no siempre será la más productiva. Por otro lado, resulta muy complicado conocer las verdaderas implicaciones de este esfuerzo en el proceso

de adquisición del alumno. Tal como lo refiere Hyland (2022), existe una interesante y prolífica línea de investigación en el ámbito anglosajón centrada en conocer la efectividad de la retroalimentación en la producción escrita bajo diversos focos, por ejemplo, según el tipo de estudiantes, frecuencia de entrega y de exposición al *feedback*, según los agentes implicados (alumno-profesor, entre pares, alumno-computador, etc.), modo de entrega del *feedback*, profundidad y tipo de información entregada. Los resultados son variados. Algunos cuestionan su efectividad (Price et al., 2010), otros reflejan una insatisfacción significativa por parte de los estudiantes (Carless, 2006; Krause et al., 2005). Otra línea interesante de trabajo es la relacionada con las herramientas de evaluación automatizada (conocidas por sus siglas en inglés AWE, *Automated Writing Evaluation*), la cual supone ciertas ventajas, como el ahorro de tiempo de los docentes a través de la automatización de la corrección, pero también tiene sus debilidades como la poca flexibilidad de estos sistemas a la hora de evaluar contenido, estilo o algunas estructuras concretas (Ruiz Herrero, 2016). Sin embargo, en estudios más recientes y de corte más longitudinal y experimental, se ha concluido que la retroalimentación conduce a una mayor precisión tanto a mediano como a largo plazo¹.

Ahora bien, desde el punto de vista del docente, en numerosas ocasiones el proceso puede ser muy repetitivo y, por ese motivo, parece importante aplicar técnicas de automatización del *feedback* sin por ello sacrificar la calidad y la personalización. En otras palabras, conviene explorar formas que nos apoyen como docentes a que logremos optimizar nuestro trabajo como correctores y orientadores para así, aunque con una fuerte inversión inicial pero muy disminuida posteriormente, consigamos mejores resultados en el proceso de corrección.

En atención a lo anteriormente expuesto, en el caso concreto de las disciplinas de lengua española de la *Faculdade de Ciências Humanas* en la *Universidade Católica Portuguesa*, se implementó una herramienta cuyo objetivo principal era dar una retroalimentación semiautomatizada y muy detallada que facilitara la reflexión del alumno, pero sin ocupar todo el tiempo del

¹ Al respecto se recomienda el trabajo presentado por Hyland (2022), en particular el capítulo 3, así como el trabajo de Bitchener (2021)

trabajo docente fuera de la clase.

En este artículo nos proponemos analizar el proceso de retroalimentación semiautomatizada de las correcciones escritas mediante la adaptación de un programa de análisis cualitativo de corpus (Atlas.ti). Gracias a la adecuación de este programa es posible realizar, entre otras muchas cosas, búsquedas, etiquetado, contabilización, contraste de apariciones de los errores para su posterior estudio. Así mismo, es posible a través de la inclusión de comentarios asociar a una etiqueta una explicación del error, su solución y enlaces o comentarios para mejorar la actuación lingüística del alumno. También es posible crear un informe completo de la producción que garantiza que quien desee conocer bien sus errores y cómo mejorarlos pueda hacerlo con mucha más información y de manera más productiva sin, por ello, desgastar al docente a través del trabajo excesivo. Como decíamos, si bien es cierto que es necesaria una inversión inicial significativa en la creación de esta retroalimentación, la aplicación de este método ahorrará a los profesores un tiempo valioso, que bien se puede emplear en la producción de contenido que complementa de forma significativa el proceso de aprendizaje en el aula.

Concedores de que esfuerzo y mejora del proceso no están directamente relacionados y con el objetivo de conocer la opinión subjetiva de los implicados principales en el proceso, adicionalmente, a través de un cuestionario se buscó conocer la percepción de los alumnos respecto a este proceso.

Con este trabajo pretendemos mostrar un modelo de uso de esta tecnología para optimizar el proceso. Es decir, no se trata de un uso banal de la tecnología, sino de un uso que, sin este tipo de programa, sería imposible realizar. Es decir, utilizar la tecnología para aquello que un humano o no puede hacer o el nivel de esfuerzo lo haría inapropiado.

En otras palabras, se pretende aplicar y sacar provecho de un mismo esfuerzo para obtener varios resultados gracias a las tecnologías digitales y a la automatización del trabajo docente, lo cual repercute directamente en una mejora de la calidad de vida de este y en la calidad del proceso en lo que a la retroalimentación dada al alumno se refiere.

1. MARCO CONCEPTUAL

En una publicación reciente titulada *El arte de dar clase* (2021), afirma el experto en escritura, Daniel Cassany, que hoy en día el aprendiz es el centro del aula y que, por lo tanto, importa más crear situaciones de aprendizaje que “dar lecciones” o “enseñar” (Cassany, 2021), particularmente en un momento en el que con un buen desarrollo de competencias digitales resulta relativamente fácil hallar referencias o informaciones sobre cualquier tema. Importa resaltar el adverbio (*relativamente*), pues es allí donde la labor docente rentable, actualizada y optimizada cobra valor: como orientadores y acompañantes, guías del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, conviene guiar y optimizar los esfuerzos de los alumnos hacia fuentes y recursos de calidad. En ese sentido, el propio Cassany nos recuerda que “Cada vez quedan menos clases solo presenciales, o sea, sin correo electrónico, canal de vídeo, diccionarios en línea, documentos compartidos, mensajería, grupos de conversación” (Cassany, 2021, p. 103). Es una realidad a la que el autor se refiere como “adosados”, es decir un conjunto de medios y espacios de consulta virtualmente pegados al aula física. Refiere Cassany, y compartimos su idea, que con la pandemia de covid-19 hemos notado cómo se ha acelerado este proceso de digitalización e hibridación de las clases. En consecuencia, como docentes y, muy particularmente, como docentes de lenguas, es nuestro papel posibilitar esas situaciones de aprendizaje en las que consigamos que los alumnos adquieran y dominen los contenidos específicos que la asignatura contempla a la vez que desarrollen y fortalezcan sus competencias, particularmente la lingüística en el caso que nos ocupa, donde la lengua es objeto y a la vez vehículo del aprendizaje, aprovechando las ventajas de los recursos digitales y en línea que nos rodean.

No podemos perder, además, de vista que nos encontramos en un proceso de adquisición, es decir, de apropiación de una lengua extranjera, en un contexto de no inmersión. En el caso concreto de adquisición de lenguas extranjeras, sabemos que hay diversos factores que pueden contribuir a variaciones dentro del proceso de apropiación del sistema tales como la personalidad, la

motivación, las aptitudes y actitudes, sus estilos de aprendizaje y la edad en la que aprenden, además de las diferencias intrínsecas o inherentes a aspectos cognitivos (Baralo, 2011).

En el caso concreto que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas próximas, conviene no perder de vista que se trabaja con lenguas con afinidades significativas en cualquier plano lingüístico y cultural, lo cual exige a docentes y alumnos servirse de la mayor cantidad de herramientas cognitivas y perceptivas posibles para aprovechar de la manera más adecuada la concienciación de las similitudes y las diferencias y de esa manera mitigar esa falsa sensación de manejo de las subcompetencias requeridas para la correcta comprensión y expresión de la lengua objeto. Recordemos que

En el caso del proceso de adquisición del español por hablantes nativos y/o extranjeros residentes en Portugal, este proceso se vuelve especialmente relevante ya que, en estas dos lenguas, cuyas características gramaticales, pragmáticas, semánticas y léxicas son tan parecidas, la exigencia para separar ambos sistemas es uno de los principales objetivos en el proceso didáctico (Chenoll Mora, 2016, p. 26)

Es por ello que, en el escenario que nos ocupa, conviene centrarnos, sin duda, en el error, aunque siempre desde una perspectiva amplia, atenta al estadio de interlengua de los discentes. En este sentido, nuestro trabajo se inserta en una línea de investigación consolidada que es el

[...] estudio de la interlengua, es decir, de la producción lingüística de aquellas personas que están aprendiendo una lengua, lo que supone manejar datos que son muestras de lengua, y que se procesaría de manera diferente en función de si se van a analizar desde la perspectiva textual o si se pone el foco en la componente fónico [...] se pondrá especial énfasis en la necesidad de una formación que permita, por una parte, discernir qué corpus pueden resultar útiles en función de los objetivos de la investigación y, por otra, calibrar cuando será conveniente compilar un corpus *ad hoc*. (Piñol, 2021, p. 8)

En el caso que nos ocupa, convenía aprovechar los textos escritos por nuestros estudiantes en el contexto de aprendizaje de una lengua próxima o afín lingüísticamente (español-portugués). Es un contexto caracterizado por un desarrollo peculiar, tal como lo caracteriza Greco (2006), es decir, “con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento” (Greco, 2006). La atención a la distancia lingüística en el contexto de estudio que nos ocupa es relevante, pues ha orientado el análisis realizado, el proceso de etiquetado y el tipo de *feedback* ofrecido al alumnado (como veremos más adelante), puesto que se ha partido de la base de que, tal como lo ha señalado Bailini (2016), el grado relativo de similitud entre dos lenguas puede ser considerado como uno de los factores que más influyen en la facilidad o dificultad con que se aprenden nuevas lenguas. Añade Bailini que “En el caso de lenguas afines, los aprendientes recurren con mayor frecuencia al préstamo y producen más errores que aquellos aprendientes cuya L1 es muy distante de la LE porque no saben distinguir cuándo el préstamo funciona y cuándo no” (Bailini, 2016, p. 30). El conjunto de textos trabajado nos ha permitido hacer un uso directo de los textos (para corregir y evaluar) así como también un uso indirecto que nutre nuestra investigación para conocer mejor el estadio de la interlengua de los alumnos, entender la influencia de la lengua materna y crear actividades de concienciación y de compensación más rentables (Parodi y Burdiles, 2019). Es decir, nos ha permitido enfocarse en los errores con un índice de aparición más elevado producidos por escritores aprendices de español en este contexto ya mencionado de lenguas afines lo cual, entre otras cosas, ilustra sobre el propio proceso de construcción de la interlengua, y guía en el proceso de creación de intervenciones didácticas específicas en el aula o fuera de ella.

Ahora bien, entendemos el error como aquellos rasgos de la producción de los discentes que se desvían de los que son propios del sistema lingüístico meta. Para su estudio y clasificación se han propuesto múltiples clasificaciones según criterios lingüísticos, estratégicos, pedagógicos, etiológicos, comunicativos, entre otros. En este trabajo y en atención al perfil tan específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, se consideró como más productivo a efectos didácticos la clasificación etiológica, es decir,

aquella relacionada con alguna otra lengua en estudio (interlinguales) o relacionada con aspectos dentro de la propia lengua en estudio (intralinguales). Se ha prestado atención a la manifestación de los mismos en los componentes morfosintácticos de la lengua (Vásquez, 1999; Baralo, 2011).

Se parte, entonces, de la base de interpretar el error no como un impedimento, sino “como un valioso recurso a disposición tanto del profesor como del alumno” (Muñoz-Basols y Bailini, 2018, p. 94). Es decir, nos hemos alejado de connotaciones estigmatizantes del término error o falta, para utilizarlo más bien como indicador indirecto del proceso de creación de la interlengua y, a partir de su correcta interpretación, entender de una manera más ajustada los procesos de toma de decisión directa o indirecta de los hablantes.

Dentro de este amplio e interesante campo de estudio, prestando atención al origen del error (criterio etiológico) y sin descuidar otras clasificaciones igualmente productivas, se otorgó especial atención a los errores desde la influencia del proceso de construcción del error según el origen de la lengua materna (interlingüístico) o de las producciones derivadas de las sistematizaciones de la lengua meta (intralingüístico).

En concreto, en el análisis de esta experiencia docente, se le dio importancia, como veremos con más detalle posteriormente, en ofrecerle a los alumnos la corrección, una explicación de dicha corrección, así como algunos enlaces para profundizar y practicar, todo lo cual será complementado con la práctica significativa en clase. Recordemos que una retroalimentación directa (marcado de la falta o error en sí) está más relacionada con la corrección que con la retroalimentación de errores. Este tipo de corrección indica la presencia del error y da la solución. No obstante, fomenta menos la participación del alumno, ya que este recibe pasivamente la retroalimentación o *feedback* por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error (Silva Cruz, 2013). Es por ello que se buscó, no solo ofrecer la corrección, sino también la explicación de ese error procurando enriquecer el proceso de *feedback*. Como veremos más adelante, la explicación de los errores se basa en el conocimiento expreso

del proceso de creación de la desviación lingüística por parte de los docentes. Es decir, atendiendo al perfil lingüístico de estos alumnos, es posible prever y explicar el error. Aun sabiendo que el alumno podrá o no leer con atención la explicación de los errores, esa herramienta se disponibiliza para su uso. Será responsabilidad del alumno si saca provecho de esta explicación o la ignora. En atención a nuestra situación concreta, se creó de manera dinámica un sistema de etiquetado descriptivo, integrador y sincrético partiendo de una perspectiva pedagógica y con especial atención al aspecto lingüístico (Santos Gargallo, 1993) y concretamente, desde la perspectiva de aprendientes lusohablantes. Así, fueron creados hasta 501 códigos a partir de una perspectiva pedagógica, algunos de las cuales se integran entre sí como *acentuación*, *presencia de elemento*, *ausencia de elemento*, *léxico*, *transferencias crudas*, *interlingüísticas*, o *intringüísticas*. Por ejemplo, en el error *passó**, el etiquetado *-ss-* se integra dentro de una red con las etiquetas *interlingüístico*, *ortografía*, *consonante*, *duplicación* y *presencia*. Así, el etiquetado se realiza de manera sintética desde los rasgos mínimos a los generales con el objetivo de agruparlos de manera más efectiva tanto para el etiquetado como para el análisis y *feedback* posterior. Es decir, primero se etiqueta como *-ss-* para después incluir en esa cita etiquetado más general. Mientras que, por ejemplo, el error *sección** se integra dentro de *intringüístico*, *ortografía*, *deslocación*.

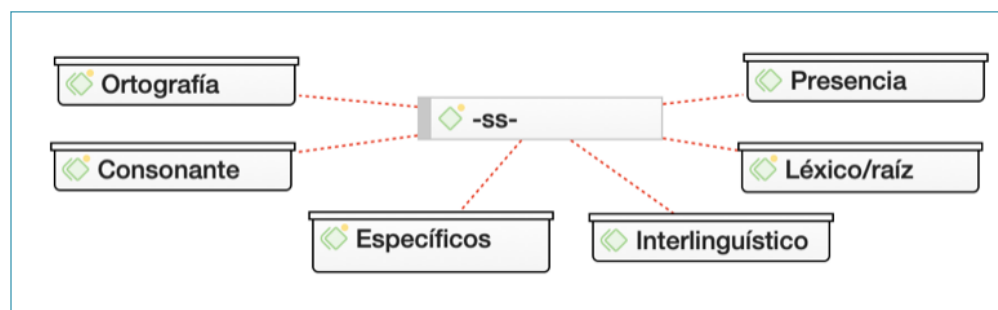


Tabla 1. Etiquetado general del error -ss-

Este etiquetado responde a la necesidad de encontrar relaciones entre los errores que nos puedan llevar, en el futuro, a profundizar

tanto en el funcionamiento de esta interlengua en entornos de proximidad lingüística, como en la efectividad misma del *feedback* ofrecido, por ejemplo, a fin de conocer mejor el impacto de la intervención docente o de la calidad de la información ofrecida. Además de los etiquetados más generales, se aplicaron otros etiquetados más específicos que responden a errores muy habituales en este perfil de alumno como, por ejemplo, *és/es* lo que facilita el etiquetado por búsqueda simple de palabras y que, posteriormente, son supraetiquetados de manera automática.

A modo de cierre, la creación y explotación de un corpus *ad hoc* de aprendices portugueses de español como lengua extranjera, tal como lo señalan Mas Álvarez y Gil Martínez (2018), nos permite tener acceso a la interlengua de quienes están implicados en el proceso de aprendizaje. Es una herramienta de gran interés para el profesorado, pues permite contrastar las dificultades de aprendizaje y analizar cualquier aspecto lingüístico aparecido en las producciones de los alumnos. Es decir, podemos estudiar los errores y aciertos, sus estrategias de producción y ajustar nuestras intervenciones didácticas a futuro (Mas Álvarez & Gil Martínez, 2018). Además, al contrario de otros corpus de errores, sabemos que este corpus ha sido recogido con completa fiabilidad, de manera electrónica y con etiquetados funcionales y descriptivos para dar una retroalimentación específica a nuestros alumnos. Es, por lo tanto, un corpus analítico, pero también pedagógico.

2. PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Ahora bien, ¿cuáles son los errores más frecuentes en los aprendices? Encontramos, en general, un alto grado de similitud en las estrategias de compensación tal como sucede en cualquier corpus de una lengua (extranjera), pero con un nivel de interferencia comparativamente mayor de la L1 en la L2, en nuestro caso, del portugués en el español.

Algunos errores, de transferencia cruda o semicruda de la L1, por ejemplo casos de falsa elección (el caso de *mismo* con usos

ajenos a la lengua meta); casos de sobregeneralización de las reglas (se observa en la diptongación y construcción de algunas formas irregulares de los verbos así como en el léxico), lo cual aplica también algún sobregeneralización del empleo de tiempos verbales (por ejemplo, con el perfecto de indicativo) y diversos errores de interferencia que se plasman en la ortografía (Flores Pérez, 2016), como hemos señalado en el apartado anterior. A los efectos de este trabajo no se ha prestado especial atención a los falsos amigos (falsos cognados), pero sí a ocurrencias relacionadas con posibles errores fosilizados, como, por ejemplo, el uso del pretérito perfecto de indicativo en hablantes portugueses (Ayer he nacido*) o incluso en su formación (*hay estado**) (Chenoll Mora, 2016). En atención a ello, se ha construido un sistema semiautomatizado de retroalimentación que, ante un alto grado de similitud en los errores, opta por apoyar al docente en la generación de un mismo tipo de *feedback* (semiautomatizado) y generado con el apoyo de tecnología digital. Sin embargo, no significa esto que se opte por una uniformización, pues al mismo tiempo, como veremos en el apartado que sigue, esta forma de trabajo también nos permite reacciones detalladas ante diferentes alumnos con necesidades específicas, reaccionar con diferentes tipos de *feedback* (más personales), todo lo cual redundará en una optimización del proceso de *feedback* de calidad.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Con el objetivo de tener acceso a los datos, se creó un corpus de errores mediante el cual, como se ha referido anteriormente, se consiga no solo tener acceso estadístico a los errores y aciertos de los alumnos; sino también proporcionar una vía de *feedback* a los alumnos a través de los informes creados por el programa utilizado.

El proceso de obtención de los datos debe tener siempre en cuenta la legislación vigente relacionada con la protección de datos a nivel europeo conocido como Reglamento general de protección de datos² (RGPD), en la que se hace indispensable el

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:02016R0679-20160504>

consentimiento informado de los participantes que son conocedores de los motivos y el fin para el que estos datos indirectos serán usados. Así mismo, todos los datos incluidos en los textos escritos fueron anonimizados sustituyendo las informaciones particulares por informaciones generales que imposibiliten el reconocimiento del autor del texto.

Es importante aclarar que, teniendo en cuenta que el perfil de los participantes carece de importancia para el objetivo de este artículo, no consideramos conveniente detallar este perfil en este trabajo, pero sí partimos del hecho de que trabajamos con grupos bastante homogéneos de aprendientes portugueses de español como lengua extranjera en un contexto formal y universitario.

El objetivo fundamental de este trabajo será, por tanto, mostrar la manera en la que podemos dar un *feedback* de calidad y semiautomatizado utilizando herramientas dedicadas al estudio cualitativo de textos. Como es evidente, existen diversos programas en el mercado con rasgos afines, características similares y con los que se pueden alcanzar los mismos objetivos. Sin embargo, en este caso el programa escogido fue Atlas.ti³. Un programa de análisis de corpus de textos audiovisuales y escritos que permite características interesantes para nuestro objetivo como el etiquetado automático de determinadas palabras aisladas o conjunto de ellas, análisis cuantitativo básico de las apariciones, referencias cruzadas de las etiquetas, descarga de los datos de los proyectos en ficheros de hoja de cálculo o en informes completos en los que es posible elegir la información se considera importante que aparezca. Además, una de las características que se reveló más importante en lo referente a la retroalimentación es que se posibilite insertar comentarios no solo en cada uno de los textos señalados, como también en las etiquetas. Más adelante se describirá de qué manera esa funcionalidad puede resultar útil desde una perspectiva didáctica.

La manera en cómo son tratados los textos desde la producción de los alumnos al análisis es un tema que debe ser pensado de manera cuidada ya que, como se ha visto, los datos no solo deben ser anonimizados, sino que también deben ser eliminados los formatos de escritura del procesador de texto utilizado para así facilitar la búsqueda y el análisis a realizar, como también facilitar

³ <https://atlasti.com>

su reutilización en otros programas (sean estos gratuitos o no).

Para la extracción de estos datos se escogieron textos escritos redactados sin acceso a ayudas externas. Es decir, son producciones vigiladas, realizadas en clase y sin ayuda de elementos que pudieran contaminar la muestra como correctores, diccionarios o traductores automáticos. El objetivo de esta metodología de extracción de datos es obtener un texto lo más puro posible (si eso es posible) de la interlengua de los participantes. De esta manera, no solo es ofrecido *feedback* sobre los errores reales de los alumnos, sino que también a través de este proceso de corrección y análisis, se avanza en la identificación de las necesidades de formación de los alumnos, así como en los temas lingüísticos que deben ser profundizados en el aula. Es decir, logramos ir al encuentro de sus necesidades reales en lo relativo a su producción escrita, lo cual, finalmente, puede ser usado como base para diseñar intervenciones didácticas más adecuadas. Por lo tanto, en la extracción de los datos no solo se considera un plan a corto plazo (*feedback*) sino también a largo plazo (definir las necesidades lingüísticas de los alumnos).

La elección de textos exclusivamente escritos reside en la posibilidad de utilizar un buscador de texto que, como hemos visto, facilita enormemente el etiquetado. Los textos orales, sin embargo, aunque están siendo recogidos de manera sistemática, no serán objeto de este estudio de momento, aunque ofrecen la posibilidad de la misma manera de la automatización del *feedback*.

Las piezas de escritura analizadas fueron realizadas a través de los ordenadores de los alumnos y aplicando la herramienta de *Safe Exam Browser* integrada en la herramienta Test de Moodle. Esta herramienta permite bloquear el ordenador al acceso a otras herramientas externas a Moodle (traductores u otras páginas web) y, además, permite el bloqueo del corrector automático que está presente en otros *browsers*. Esta aplicación, por tanto, disminuye la posibilidad de que el alumno pueda recurrir a otras herramientas que falseen los resultados.

Una vez terminada la producción, todos los textos se descargan en un formato editable que después es traspasado individualmente en formatos simples (por ejemplo, “.txt”), a fin de eliminar cualquier formato que pueda interferir en el análisis automático de los textos.

Adicionalmente, se crean códigos que permitan posteriormente la identificación semántica del fichero como por ejemplo *nombre de la tarea_número de alumno_nivel de la asignatura_año académico*. Ya con todos los ficheros debidamente desformatados y con el código de identificación adecuado son exportados al programa.

Con todos los ficheros importados en el programa, podemos empezar a etiquetar los errores de los alumnos. En primer lugar, se buscan los errores más comunes, en cuanto a frecuencia y en atención al contexto de aprendizaje ya referido, para poder etiquetarlos a todos ellos de manera automática. Por ejemplo, un error habitual en hablantes de portugués aprendientes de español como lengua extranjera es, dada la proximidad lingüística, tender a confundir la grafía de ze o zi en ciertas palabras. Como es sabido, salvo excepciones muy puntuales, la combinación ze y zi no está permitida en español, mientras que en portugués es una combinación habitual. Debemos, entonces, utilizar la función de buscar palabras y escribir el código *ze*. Este código nos devolverá todos los resultados que tengan ze (*gazeta**, *cozina**, etc.) independientemente del texto de antes o después. En la imagen siguiente podemos ver el mismo proceso, pero con la búsqueda de e como conjunción copulativa muy usada en portugués y un error bastante habitual en todos los niveles de la lengua en hablantes de portugués aprendientes de español. Con este ejemplo, podemos ver como existen 71 apariciones. Así pues, en primer lugar, debemos revisar que todas las apariciones de e son errores ya que, aunque muy poco frecuente, el uso de este alomorfo de la conjunción copulativa es correcto antes de un sonido /i/. Una vez comprobado, podemos etiquetar todas esas 71 expresiones con la etiqueta previamente creada e/y. En la misma etiqueta se puede incluir un comentario sobre el porqué del error. Una breve explicación que más adelante le servirá al alumno para conocer el porqué de su error y, en ocasiones, tener un enlace que le lleve a una página para practicar de manera sistemática la corrección del error.

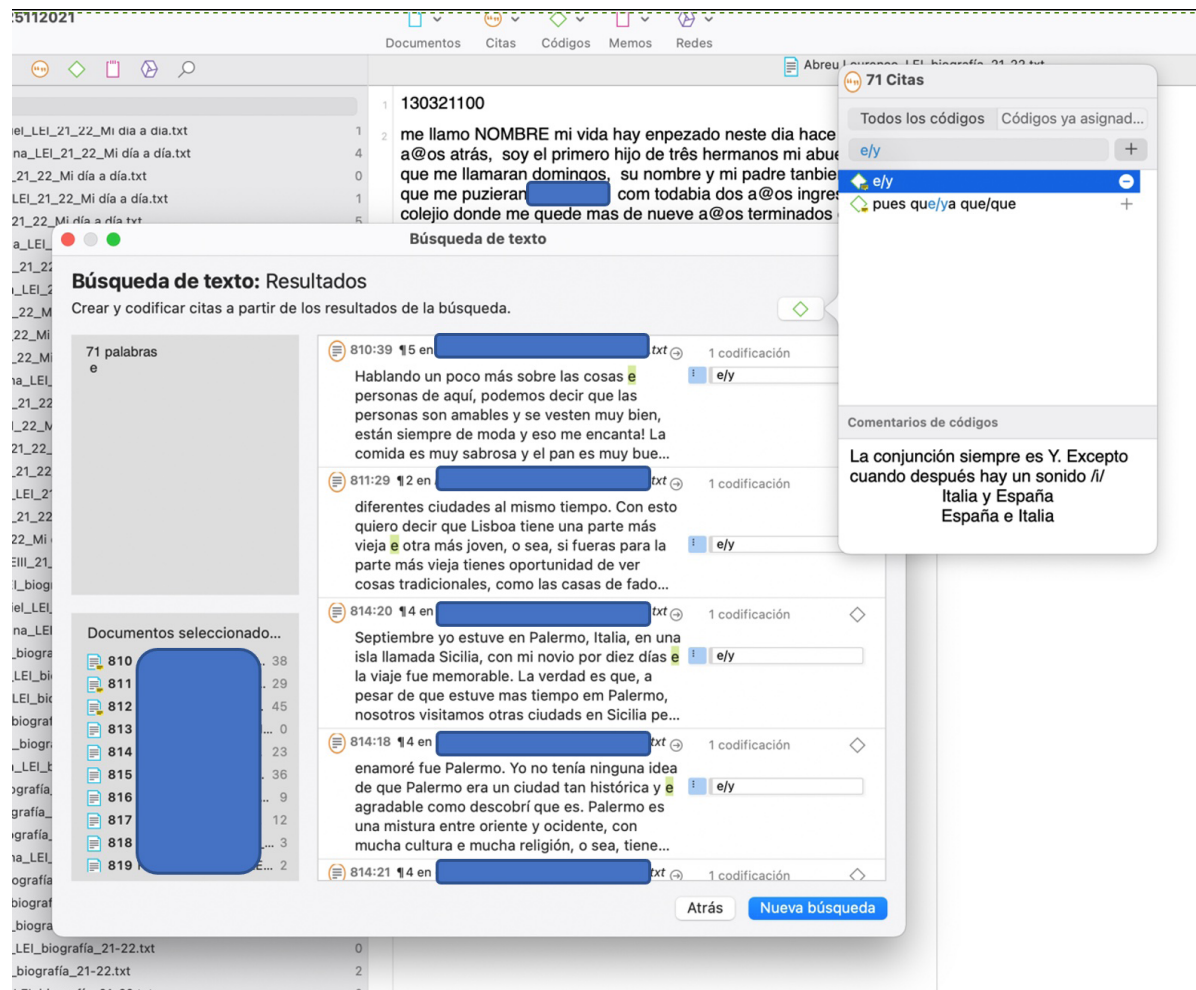


Ilustración 1. Proceso de etiquetado masivo a través de la búsqueda de palabras en un corpus

Como se puede imaginar, con este proceso han sido corregidos y comentados específicamente 71 citas con el mismo error. Es

decir, en vez de corregir y escribir 71 veces el mismo *feedback*, ha sido realizado en unos simples pasos sin perder ninguna calidad informativa. Como resulta evidente, deberemos revisar brevemente todos los textos para tener la confirmación de que realmente el etiquetado es adecuado a la producción del error. Por ejemplo, en la Ilustración 1, podemos ver en la cita 814:18 el texto “tan histórica y e agradable”. En este caso, podremos etiquetar también con e/y porque la interlengua del alumno está en proceso de construcción y la elección entre e o y es inestable aún. La confirmación de la regla podrá ser un elemento diferenciador en la asimilación y adquisición de este nodo lingüístico. Además, como se ha referido anteriormente, podremos aplicar más de una etiqueta a una sola cita.

Como es obvio, este ahorro de tiempo no sucede con todos los errores. Existen errores que pueden aparecer un par de veces en todo el bloque de 30 o 40 textos de los alumnos. Sin embargo, el hecho de desarrollar etiquetas con sus correspondientes comentarios ahorra un tiempo precioso al docente e incluso mantiene una excelente calidad en la retroalimentación, ya que el comentario que se creó para un error determinado con anterioridad puede ser automáticamente aprovechado para el mismo error, en otro alumno, un tiempo después. Es decir, cada vez que una cita de un texto sea etiquetada con el error e/y, automáticamente aparecerá el comentario determinado para ese error. Todos los alumnos tendrán esa información de manera automática.

El segundo paso es escribir, esta vez en el comentario de la cita, la corrección del error y cualquier otro comentario que queramos añadir para aumentar la comprensión del alumno sobre esta desviación. A diferencia del comentario en la etiqueta, este texto se restringe exclusivamente a ese error y a ese alumno. Imaginemos que, por ejemplo, un alumno comete un error en un párrafo y en el siguiente párrafo escribe el mismo texto, pero sin error. Esto, que es una característica frecuente en el proceso de aprendizaje y característico de la interlengua, se le puede señalar al alumno para que tome más atención la próxima vez. Este comentario en concreto será visualizado por el alumno como un comentario particular. Por lo tanto, podemos añadir comentarios tanto en los errores generales (e/y) como en los errores particulares del alumno con bastante facilidad.

De la misma manera, un tercer comentario puede ser añadido al texto completo. Es decir, podemos añadir un comentario al inicio de cada texto haciendo una valoración general de su comportamiento en el texto incluyendo un comentario, la calificación o recomendaciones para que mejore su producción.

Finalmente, cuando la corrección del texto está concluida y todas las correcciones han sido realizadas, es posible crear un informe completo con el análisis del texto, los comentarios a la etiqueta, a la cita y al texto en general. Ese informe, como podemos ver en la imagen 2, es un informe bastante completo y del que el alumno puede sacar provecho si lo lee con cuidado.

748 [redacted] LEI_que voy a hacer_21-22.txt

Contenido:
[redacted]

En el próximo fin de semana voy a tener mi primero juego encuanto jugador de futbol americano. Vamos a jugar contra Lisboa Navigators que son lo equipo mas grande de Portugal. Hace cinco años mañana que ellos ganaron suyo ultimo titulo del campeonato de futbol americano en Portugal. Son un grande equipo pero yo simto que con la mentalidad correcta nosotros vamos a ganar. Va a ser un grande juego!

En el próximo fin de semana es el aniversario de mi madre y vamos hacer un fiesta sorpresa. Mi madre esta muy cansada y aburrida con todo entonces decidimos hacer algo especial para que ella no se olvide nunca!

(Buenas noches professor. Mi ordenador esta desde esta mañana intentando a hacer el [redacted])

Comentario:
14/20
[redacted]

26 Citas:

748:4 ¶ 3 en [redacted].txt

Contenido:
| encuanto jugador

Comentario:
| como jugador

1 Códigos:
o en cuanto/como

Comentario:
| En cuanto-> Justo en el momento que acabe una acción.
| Como-> igual a
| Me gustaría entender las diferencias entre crecer como hijo único, o con hermanos

748:25 ¶ 5 en [redacted].txt

Contenido:
| disculpa

Comentario:
| disculpa

2 Códigos:
o e>i

Comentario:
| Intercambio de las vocales i y e (excluyendo la función de conjunción)
| pede> pide

Ilustración 2. Ejemplo de informe completo

En conclusión, el uso de este tipo de método para enviar y recibir retroalimentación no solo aumenta la calidad de la información dada al alumno; sino que, además, proporciona al docente un ahorro en el tiempo dedicado a este tipo de trabajo tan importante, pero en ocasiones tan tedioso, optimizando la labor docente, sin por ello perjudicar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Cuestionario a los alumnos

A pesar de que este tipo de retroalimentación pueda parecer muy rica, uno de los problemas que fueron planteados al aplicar este modelo es el hecho de si tener demasiada información podría perjudicar en la capacidad del alumno de absorber nuevas informaciones. Hay que tener en cuenta que en algunas ocasiones estamos hablando de 40-50 citas (errores), que algunas de esas citas pueden contener más de un error y que el informe puede alcanzar las 30 páginas en el peor de los casos. Claro que estos casos son extremos y, en general, pertenecen a alumnos alejados de los niveles habituales de ese curso. No obstante, bajo la premisa de poner al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y a fin de poder observar la respuesta de los alumnos a este tipo de *feedback* tan extenso, se decidió aplicarles una encuesta anónima para que pudieran dar su opinión sobre este modelo. Nos interesaba conocer especialmente, cómo trataban esta información y si el exceso de información podría perjudicar un *feedback* que realmente ayudase a mejorar su actuación en el futuro.

El número de participantes que realizaron la encuesta completa fue de 66, de los cuales 40 tuvieron *feedback* semiautomatizado. Se implicó también a los alumnos que no tuvieron este tipo de *feedback* para conocer cuáles eran sus opiniones sobre el proceso de retroalimentación en general. Como hemos dicho anteriormente, el perfil de los participantes son jóvenes universitarios de *Comunicação Social e Cultura y de Línguas Estrangeiras Aplicadas* de entre 18 y 25 años. Debido a las limitaciones lógicas de este texto, nos centraremos en aquellos análisis que mejor se adapten al objeto de este artículo.

En primer lugar, nos centraremos en las expectativas de los alumnos sobre qué esperan de una corrección y cuál el grado de importancia que le dan a cada elemento posible. Como podemos ver en el cuadro siguiente, aunque con respuestas muy semejantes cuando juntamos *muy importante* e *importante*, el elemento al que se le otorga más importancia es el elemento de *corrección del error*. Se puede observar, además, que las referencias a ejercicios para practicar el error tienen un alto índice de respuesta como *importante*, aunque no tanto como *muy importante*. También podemos señalar como relevante el hecho de que el elemento de *nota* es el que tiene un índice mayor en la valoración *poco importante*, lo que demuestra que los participantes pueden estar más interesados en el desarrollo de su interlengua que en una motivación extrínseca como es la nota recibida.

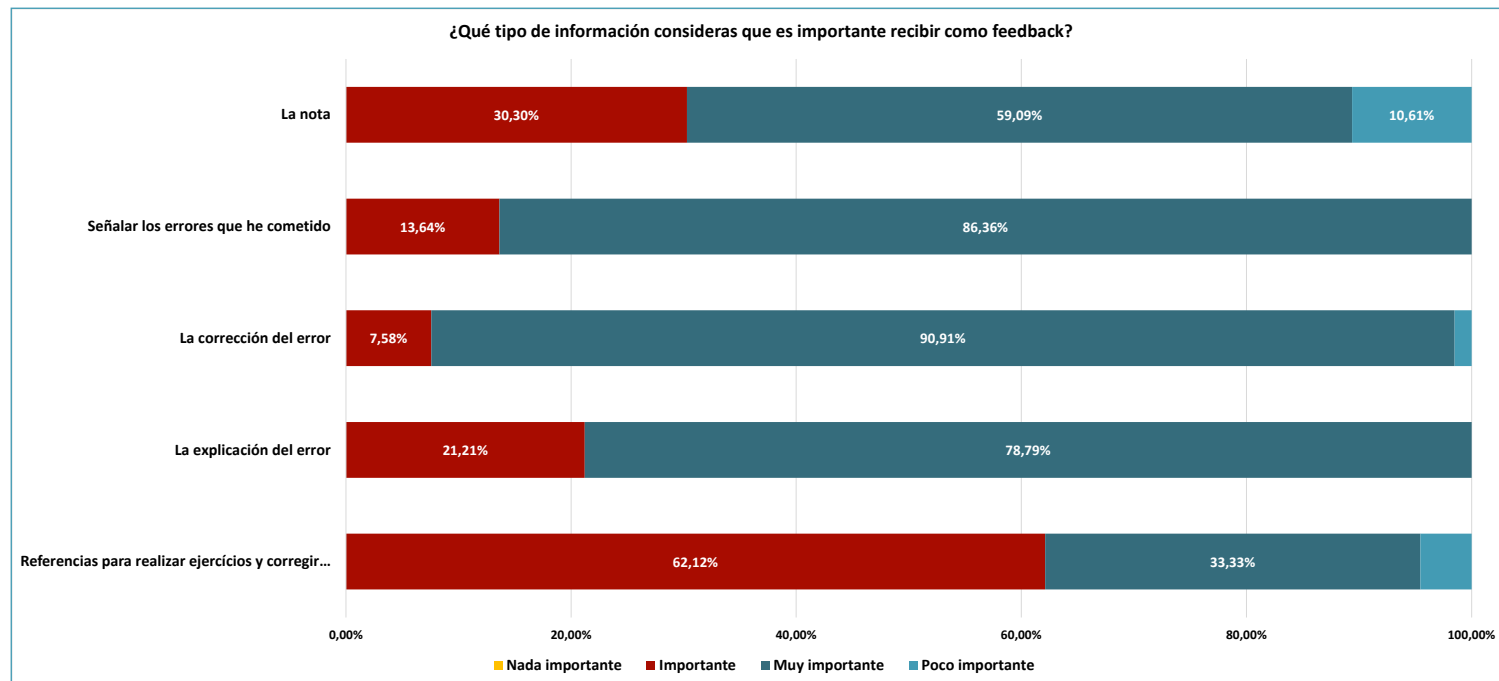


Ilustración 3. Tipo de información considerada importante por los alumnos

Otra información que se quería conocer es la praxis que los alumnos realizan cuando reciben el *feedback*. En esta ocasión, solo se analizan los resultados de los 44 alumnos que efectivamente recibieron *feedback* semiautomatizado.

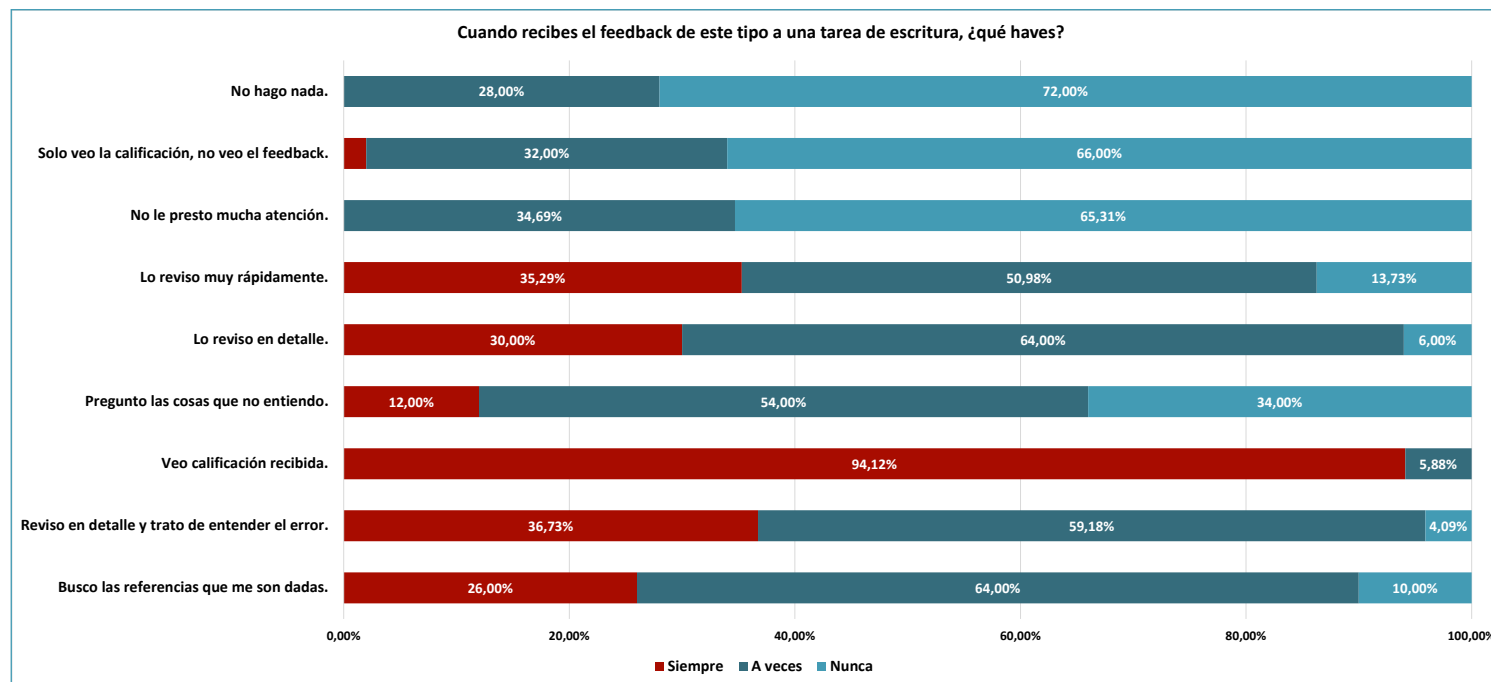


Ilustración 4. Praxis de los alumnos cuando reciben el *feedback* semiautomatizado

De la observación de los porcentajes se puede deducir claramente que, como es evidente, siempre ven las notas recibidas; pero también el índice porcentual de respuesta *siempre* es más elevado para revisar en detalle para entender el error (36,73%) y para revisar muy rápidamente (35,29%). Como hemos referido anteriormente, el objetivo no es que los alumnos revisen efectivamente de manera exhaustiva el informe generado; sino que aquellos que lo deseen tengan a su disposición informaciones relevantes para su proceso de adquisición. Debemos llamar la atención al hecho de que existe un porcentaje residual en la opción *Siempre* para

Pregunto las cosas que no entiendo (12,00%), lo que nos lleva a confirmar una sensación notoria en la experiencia como docentes y es el hecho de que las preguntas por las dudas de los errores en las producciones se redujeron considerablemente porque, como es obvio, ya existe una respuesta satisfactoria de manera automática en el propio *feedback*. Esto será otra ventaja para la productividad del docente.

A continuación, teniendo en cuenta que cada alumno escoge qué hacer con esta información, preguntamos a los participantes si consideran que, si profundizasen más en el informe del *feedback*, podrían mejorar su aprendizaje. La respuesta fue extremadamente positiva ya que un 82% aceptó la premisa como válida.

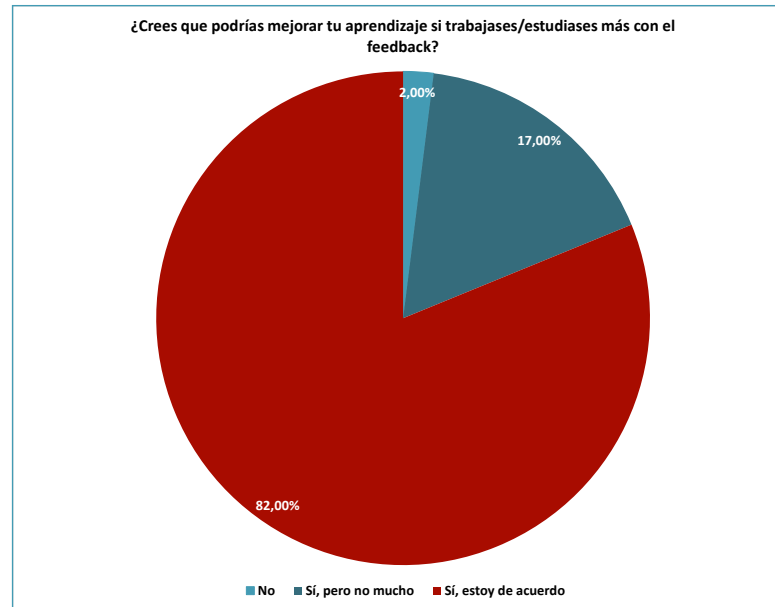


Ilustración 5. Posibles mejoras si estudiaras más con apoyo en el *feedback* semiautomatizado

Por su parte, e informando a los alumnos que este tipo de informes exige del docente una inversión significativa de trabajo, se les

preguntó si creían que ese trabajo valía la pena en relación con sus propias expectativas. Los alumnos respondieron en un 76% que les resultaba muy útil para el estudio, lo que, podemos decir, no solo es un *feedback* de corrección, sino también un material de estudio para las pruebas. Llama la atención que ninguno de los informantes dijera que no valía la pena el esfuerzo.

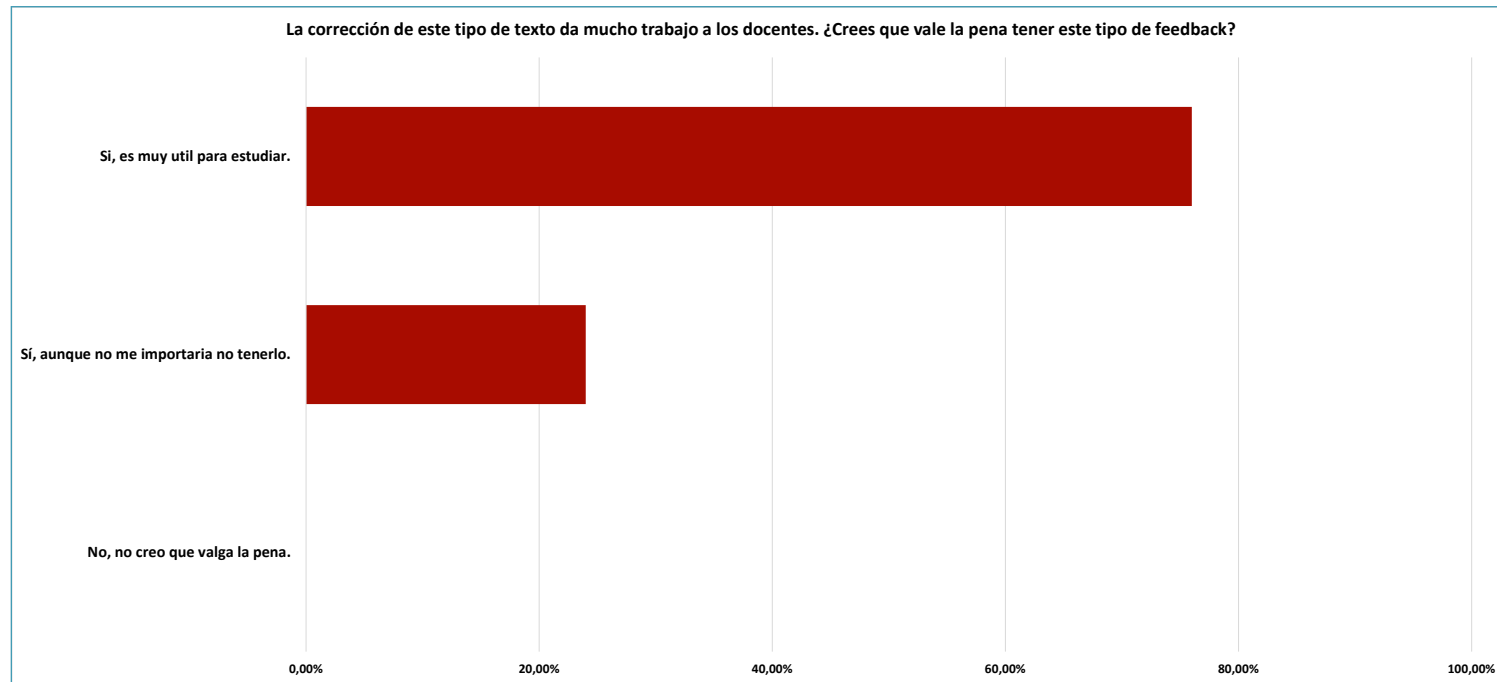


Ilustración 6. Opiniones sobre el valor del *feedback* semiautomatizado

Desde el punto de vista cualitativo, fueron insertadas en el cuestionario preguntas libres y no obligatorias para que los alumnos pudieran responder de manera no guiada a algunas cuestiones. En este caso preguntamos qué les gustaba de este tipo de *feedback* y qué les parecía mejorable en preguntas separadas. 23 informantes participaron en la pregunta referida a aspectos positivos, mientras que 17 participaron en la pregunta relativa a aspectos negativos.

Analizando cuantitativamente estas respuestas (ver Tabla 2), podemos señalar que las respuestas dadas en la pregunta relativa a los aspectos positivos de este tipo de *feedback* fueron, con un 21,74%, referencias al detalle la facilidad de comprensión de los errores y como un instrumento de mejora. Ambas con un 17,39% de referencia.

		1 Positivo 22		2 Negativo 16		Totales	
◇ Accesibilidad	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Claridad	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Facilita la comprensión	4	4 17,39 %	10,00 %			4 10,00 %	10,00 %
◇ Confuso	9			9 52,94 %	22,50 %	9 22,50 %	22,50 %
◇ Facilita la corrección	2	2 8,70 %	5,00 %			2 5,00 %	5,00 %
◇ Demasiada información	1			1 5,88 %	2,50 %	1 2,50 %	2,50 %
◇ Foco en el detalle	5	5 21,74 %	12,50 %			5 12,50 %	12,50 %
◇ Directo	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Equivocaciones en el etiquetado	2			2 11,76 %	5,00 %	2 5,00 %	5,00 %
◇ Extensión	1			1 5,88 %	2,50 %	1 2,50 %	2,50 %
◇ Impersonal	1			1 5,88 %	2,50 %	1 2,50 %	2,50 %
◇ Herramienta de mejora	4	4 17,39 %	10,00 %			4 10,00 %	10,00 %
◇ Buena organización	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Personalizado	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Poco detalle	3			3 17,65 %	7,50 %	3 7,50 %	7,50 %
◇ Rapidez en la corrección	3	3 13,04 %	7,50 %			3 7,50 %	7,50 %
Totales		23 100 %	57,50 %	17 100 %	42,50 %	40 100 %	100 %

Tabla 2. Análisis cualitativo sobre el *feedback* semiautomatizado

En el análisis sobre los aspectos negativos, destaca fundamentalmente la confusión que puede generar este tipo de *feedback* que posee tanta información y que en un primer momento puede resultar confuso. El 52,94% de los que dejaron su opinión en este

apartado refirieron este aspecto como negativo.

Podemos ver, por lo tanto, que, aunque existen aspectos que deben ser mejorados como la capacidad de síntesis en el *feedback*, podemos considerar seguro afirmar que los alumnos que reciben este tipo de informaciones sienten que mejora su proceso de aprendizaje de manera significativa, siendo que será siempre el propio alumno quien tome la decisión de trabajar a fondo con las informaciones ofrecidas o, por el contrario, ignorarlas.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Ferris y Kurzer (2019), haciendo referencia a los últimos avances y evidencias sobre la investigación acerca de la eficacia del *feedback* correctivo para la producción escrita, resaltan que este *feedback* sigue siendo una actividad pedagógica ubicua, de gran utilidad y peso para los discentes, así como también constituye una fuente de interés y de controversia entre los investigadores y profesores de lenguas extranjeras y segundas. Así mismo, con base en las últimas investigaciones, señalan que el *feedback* centrado en errores efectivamente sí ayuda a los escritores de L2 a mejorar la efectividad en sus producciones escritas, así como los puede ayudar a adquirir aspectos específicos de la lengua, siempre que esté ejecutado de una forma coherente y fundamentada (Ferris & Kurzer, 2019).

Efectivamente, resulta evidente que a través de la información recibida de los alumnos en el cuestionario podemos deducir que:

- (1) Sin desmerecer la motivación extrínseca de la nota en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos se muestran, tendencialmente, más interesados en el proceso de aprendizaje para aumentar la calidad de su interlengua que en la motivación extrínseca de la clasificación;
- (2) Cada alumno escoge el uso que le da a este tipo de *feedback*; pero es importante que al menos los docentes les demos

las herramientas para un análisis metacognitivo de sus producciones escritas señalando no solo el error, sino también la explicación que sirva de anclaje al proceso de adquisición de determinados nodos;

- (3) El papel principal del docente no es el de corrector, sino el de guía del aprendizaje. Por eso, este tipo de retroalimentación ayudará a desarrollar en el alumno una consciencia del error sin por ello desgastar la labor docente en tediosas y repetitivas correcciones en perfiles similares;
- (4) Finalmente, la tecnología puede ayudar a la labor docente, no solo desde una perspectiva de creación de nuevos materiales, más dinámicos, más multimedia o más sociales, sino también como elemento de optimización del proceso de enseñanza basado en las estructuras y repeticiones que, como sabemos, también debe formar parte del proceso siempre en conjugación con las tareas comunicativas y activas.

CONCLUSIONES

El *feedback* ofrecido es un componente clave en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente en la competencia escrita. En general, el *feedback*, particularmente en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, se entiende como un instrumento constructivo de los textos escritos que sirve como una evaluación sumativa, pero principalmente formativa, una orientación que ayuda a mejorar y desarrollar el proceso de escritura de los estudiantes. Tal como señalan Hyland y Hyland, es un fenómeno complejo que escapa a ser explicado con base en una sola aproximación teórica:

Feedback is a key component of teaching second-language writing, with process, social constructivist, and academic literacy approaches all employing it as a central part of their instructional repertoires. This means that response does not represent a single theory or method but a collection of ways in which teachers can assist students toward a better understanding of their texts, their readers, their writing processes, and their learning, and so develop their awareness of

writing and language use more generally. (Hyland & Hyland, 2019, p. 16)

Si bien la investigación sobre el tema es bastante prolífica en la actualidad, sigue estando en el ojo del huracán la función y la utilidad del *feedback* en concreto sobre los trabajos de escritura en la clase de lenguas extranjeras, en una palabra, el debate continúa centrándose en gran medida en identificar la utilidad verdadera del *feedback* en sus diversas vertientes (Fernández, 2022). Sería interesante también explorar la posibilidad de estudiar el proceso de *feedback* integral con alguna intervención pedagógica que contemple todas las fases del proceso y diversos actores: desde la redacción de un texto integrando varios ciclos de retroalimentación a través del profesor y entre pares, así como las diversas versiones de los textos (Liu & Yu, 2022).

En nuestro caso concreto, con un corpus ad hoc y estudiantes de lenguas próximas, con base en nuestra experiencia y en el grado de satisfacción manifestado por los alumnos, podemos afirmar que este *feedback* semiautomatizado es una alternativa que mejora significativamente el proceso de adquisición. En efecto, aumenta la optimización de los procesos de *feedback* de calidad. Para los docentes, significa un ahorro considerable de tiempo al evitar el *feedback* repetitivo en los contenidos, ya que favorece más bien un filtrado y orientación de la información que empodera a los alumnos y fortalece su autonomía. Los alumnos tienen acceso a una gran información; queda en sus manos decidir el uso o el provecho que se pueda sacar de la misma (automática y general). Con base en esta experiencia se vislumbran futuros campos de acción, principalmente en la indagación del uso de este corpus como base para establecer diferencias en algún rasgo de la lengua observado de aprendices con otras investigaciones en otras lenguas afines y fuentes prescriptivas del español. Esto bien podría darnos luces acerca de estrategias conjuntas para el trabajo de estos elementos.

En la misma línea, parece claro que se debe investigar el verdadero impacto de este tipo de *feedback* con un trabajo longitudinal que ponga en evidencia la relación, si la hubiera, entre un mayor estudio del *feedback* por parte de los alumnos y una mayor y mejor evolución del estadio de la interlengua. Este trabajo ya se está llevando a cabo.

En definitiva, no se pretende con esta práctica sustituir el proceso de adquisición dado con la producción real de texto, pero sí perfeccionar y mejorar en mucho la calidad del *feedback* recibido sin, por ello, aumentar la carga de trabajo repetitiva del docente.

REFERENCIAS

- BAILINI, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milán: LED.
- BARALO, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera* (3 ed.). Madrid: ArcoLibros.
- BITCHENER, J. (2021). Written Corrective Feedback. En H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 207-225). Cambridge: Cambridge. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.011>
- CASSANY, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Anagrama Argumentos.
- CHENOLL Mora, A. (2016). El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación. En Á. M. Sainz García (Ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 26-35). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERNANDEZ, S. S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- FERRIS, D., KURZER, K. (2019). Does Error Feedback Help L2 Writers?: Latest Evidence on the Efficacy of Written Corrective Feedback. En *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 106-124). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.008>

FLORES PÉREZ, T. (2016). El progreso en el error: análisis de la producción escrita de alumnos lusófonos. En Á. M. Saínz García (Ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (p. 8089). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GRECO, S. (2006). Lenguas afines. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3, 6. Obtenido de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f

HYLAND, K. (2022). *Teaching and Researching Writing* (Fourth Edition ed.). (C. Candlin, Ed.) New York: Routledge.

HYLAND, K., HYLAND, F. (2019). Contexts and issues in feedback on L2 writing. En K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (págs. 1-22). Cambridge: Cambridge University Pres. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.003>

LIU, C., YU, S. (2022). Reconceptualizing the impact of feedback in second language writing: A multidimensional perspective. *Assessing Writing*, 53, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100630>

MAS ÁLVAREZ, I., GIL MARTÍNEZ, A. (2018). Los corpus de aprendices un terreno en expansión para la enseñanza de español. En M. Ellison (Ed.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: Propostas didáticas e casos em estudo* (Vol. 1, pp. 35-55).

PARODI, G., BURDILES, G. (2019). Corpus y bases de datos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 596-612). Londres: Routledge.

PIÑOL, M. C. (2021). e-Research: fundamentos metodológicos y aplicaciones a la investigación sobre el español LE/L2. En M. C. Piñol (Ed.), *e-Research y español LE/L2* (pp. 1-23). New York: Routledge.

RUIZ HERRERO, J. (2016). Escribiendo a una máquina: la evaluación automática de textos a debate. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, pp. 1-15. Recuperado el 29 de Abril de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/921/92153186011>

SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística*. Madrid: Síntesis.

SILVA CRUZ, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 15, pp. 104-120.

VÁSQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.