

## APRENDIZAJE COLABORATIVO Y CO-CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

Lucrecia Keim Cubas  
Universitat de Vic

### RESUMEN

En el marco de un estudio de caso en aulas universitarias de alemán como lengua C (Traducción e Interpretación) se ha estudiado si el uso sistemático de herramientas que potencian la reflexión metacognitiva (guías reflexivas, pautas de auto y co-corrección, comentarios reflexivos) insertadas en secuencias didácticas es percibido de forma positiva por los estudiantes y si una percepción positiva conlleva la apropiación de estrategias que potencien la autorregulación. El artículo presenta los resultados del estudio e incide en la inserción de las herramientas en la secuencia didáctica. En las conclusiones se destaca que la negociación con los estudiantes de la tipología y la forma de las herramientas es una pieza clave para su aceptación.

**Palabras clave:** Co-corrección, autorregulación y producción escrita, competencia estratégica, alemán como lengua extranjera

### ABSTRACT

To study if the systematic use of instruments promoting metacognitive reflection in didactic sequences (reflective guides, self and peer correction grids, reflective comments) was perceived in a positive way by the students, and if this positive perception led to students' use of strategies that promote self-regulation was the aim of a case study in university classrooms of German as C language (Translation and Interpretation). This article presents the teaching design, as well as the results of the study. The conclusions highlight that explicitly discussing the design of instruments with students is key to their acceptance.

**Keywords:** peer correction, self-regulation and writing, strategic competence, German as Foreign Language

### 1. Introducción

En clases de segunda lengua extranjera en estudios universitarios de Traducción e Interpretación (lengua C)<sup>1</sup> adquiere especial importancia el desarrollo y la adquisición de competencias en los ámbitos del análisis textual y de la concienciación lingüística desde niveles iniciales. Por ello, nos planteamos hace ya unos años y acogiéndonos a modelos didácticos de carácter cognitivo con enfoque funcional (cf. Quintero/Hernández 2002: 5) dar especial importancia a la capacidad de redactar textos a partir de modelos textuales y de aprender a revisar la propia producción partiendo de las características de dichos modelos.

Tras un tiempo trabajando en esta línea detectamos de forma intuitiva que a pesar de un cuidado trabajo docente en el ámbito de estrategias metacognitivas aplicadas a la producción escrita, en el ámbito del análisis de modelos textuales y en la redacción de las indicaciones para las tareas de producción escrita, los estudiantes mostraban déficits importantes en el momento de aplicar de forma sistemática y autónoma los

<sup>1</sup> En el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Vic se puede comenzar el estudio de la denominada lengua C, en este caso el alemán, sin disponer de conocimientos previos. En el ámbito de comprensión lectora y de producción escrita tras un total de 30 ECTS equivalentes a aproximadamente 750 horas de trabajo del estudiante se deben haber adquirido las competencias relacionadas con el nivel B1.1 del MCERL.

pasos clave en todo proceso de escritura en lengua materna o en lengua extranjera: planificar, organizar, textualizar, revisar y evaluar. Parece que una parte considerable de los estudiantes universitarios no se han *apropiado* estas estrategias de forma que no son capaces de activarlas cuando se enfrentan como adultos al aprendizaje de una lengua extranjera adicional.

Por todo lo expuesto, iniciamos un proyecto en las aulas de lenguas C con el objetivo de fomentar el uso sistemático de herramientas de revisión, reflexión y co-corrección de la producción escrita insertadas en secuencias didácticas. En esta publicación se presenta el desarrollo y resultados del estudio de caso que se llevó a cabo en el aula de segundo curso de alemán y en la cual se partió de los siguientes presupuestos pedagógicos.

### ***Conciencia lingüística y tareas significativas***

De acuerdo con van Lier (2004) o Cots et al (2007) entendemos que una mayor capacidad de reflexión sobre la lengua, sus usos y funciones puede favorecer los procesos de aprendizaje de destrezas de producción. De acuerdo con van Lier (2004:162) y Esteve (2003) consideramos de especial relevancia que la reflexión lingüística se produzca ligada a la resolución de tareas facilitando la consecución de objetivos comunicativos y no de forma independiente. Por ello se planificó la intervención en el aula imbricando los momentos de reflexión en una secuencia didáctica que contemplaba tanto el proceso como el producto final de escritura.

### ***Fomento de la activación y uso (consciente) de estrategias cognitivas (metalingüísticas), socioafectivas y metacognitivas de forma integrada en la tarea***

Según Oxford (2004) parece ser que tanto los estudiantes de niveles bajos como aquellos con niveles más altos son más capaces de reflexionar sobre el uso de estrategias si se les pregunta por su uso en el marco de la resolución de una tarea concreta. Otras investigaciones recientes (Cañada y Arumí 2012, Keim 2012) apuntan hacia resultados similares. Optamos por todo ello por relacionar el trabajo explícito sobre estrategias con tareas insertadas en una secuencia para cuya resolución los estudiantes recibieran cada vez menos andamiaje (Aljaafreh y Lantolf 1994) y que implicara tener que aplicar estrategias ya conocidas a la resolución de tareas nuevas.

### ***Creación de espacios de interacción y negociación sobre el uso de estrategias y sobre el uso de herramientas de reflexión***

Es bien sabido que desde el punto de vista de las teorías socioculturales se considera que la interacción en todas sus formas es una vía de considerable importancia para el aprendizaje. Esta interacción puede quedar vehiculada a través de herramientas de reflexión que han ido recibiendo diferentes denominaciones como son guías para la interrogación metacognitiva, pautas de evaluación, pautas metacognitivas, entre otros (Wenden 2001, Arumi 2006, Cañada y Arumi 2012). En nuestro proyecto nos interesó especialmente ofrecer a los estudiantes tanto determinadas herramientas de reflexión como la posibilidad de negociar la forma que podrían tener las mismas (Dam 1995). Partíamos de la hipótesis que el diálogo y la negociación sobre la forma de las herramientas podía llevar a la apropiación de las mismas por parte de los estudiantes y de aquí a un aumento de la capacidad de autorregulación y motivación en el ámbito que nos ocupaba.

### ***Evaluación del aprendizaje compartida entre docentes y alumnos***

Entendemos la evaluación como parte integrante del proceso de aprendizaje (Lantolf 2002 y Monereo 1997). La co-corrección entre aprendices y entre aprendices y docente contribuye desde este punto de vista al

fomento de la responsabilidad compartida y en nuestro caso crea un espacio de negociación y diálogo sobre las tareas y el proceso de aprendizaje potenciando la autorregulación y la autonomía. En nuestro caso, la participación en las actividades de co-corrección formó parte de la evaluación continuada y tuvo incidencia en la nota final.

## 2. Secuenciación de la acción didáctica

La acción didáctica se llevó a cabo en la asignatura de segundo curso de lengua C alemán durante dos semestres y se dividió en tres fases de más a menos control por parte de la docente. Se trabajó con textos descriptivos, narrativos y argumentativos<sup>2</sup>.

1. Fase inicial (cinco primeras semanas del curso):

- a) Lectura de un modelo textual de texto descriptivo, trabajo sobre recursos lingüísticos y presentación de una guía de preguntas para orientar durante la producción de textos escritos (“Guía reflexiva para textos escritos”, Fig. 1) y de parrillas con ítems de auto y co-corrección (ver anexo).
- b) Producción de un primer texto de forma individual en casa, cumplimentación de la parrilla de autocorrección y respuesta al cuestionario vinculado a la guía para textos escritos. Retorno del texto por parte de la docente con marcas de corrección pedagógica. El proceso de corrección vinculado a este primer texto debe servir como modelo para el siguiente paso.
- c) Producción de un segundo texto en grupos de tres estudiantes y co-corrección del texto escrito por otro grupo con ayuda de la parrilla en sesiones de trabajo dirigido en el aula. Respuesta individual al cuestionario vinculado a la guía para textos escritos.
- d) Producción de un tercer texto de forma individual en casa, cumplimentación de la parrilla de autocorrección y entrega del cuestionario, revisión del texto por parte de la docente con marcas de corrección pedagógica y evaluación de la docente.

### **Escribir textos – guía de trabajo**

Cuando hay que escribir un texto en lengua extranjera es conveniente adquirir un hábito de trabajo que contemple la planificación, la revisión mientras escribimos y la revisión final. Nosotros te recomendamos que te hagas las siguientes preguntas:

#### Antes:

- ¿Tengo claro cuál es el objetivo comunicativo de este texto?
- ¿Me he hecho un esquema o una “lluvia de ideas” sobre el tema antes de empezar a escribir?
- ¿Tengo el documento “Parrilla de evaluación de textos...” a mano?
- ¿Tengo a mano todos los recursos necesarios (apuntes, textos modelo, diccionario, gramática...)?
- ¿He hecho un listado del léxico mínimo que quiero usar?

#### Mientras:

- ¿Voy releiendo lo que escribo?
- ¿Me estoy concentrando primero en los contenidos que quiero expresar?
- ¿Cuándo encuentro dificultades, consulto mis recursos o pido ayuda?
- ¿Intento respetar los aspectos formales indicados en la parrilla de evaluación?

#### Después:

- ¿He revisado el texto teniendo en cuenta las propuestas de la parrilla de autoevaluación? ¿Pienso que realmente se entiende lo que quiero decir?
- ¿Quiero añadir algo más?

<sup>2</sup> Las tipologías textuales “texto descriptivo», “texto narrativo» y “texto argumentativo» naturalmente son muy amplias. Sabemos también que difícilmente se encuentran modelos textuales puros. En el proyecto se usaron como modelos de texto descriptivo anuncios de ofertas de pisos compartidos destinados a un público lector estudiantil que incluyeran una descripción de la vivienda. Como texto narrativo se trabajó con biografías cortas de personajes famosos o históricos. Como texto argumentativo se trabajó con cartas al director.

¿Quiero intentar variar el léxico?  
¿He pasado el texto por el corrector de ortografía?  
¿He revisado la presentación del texto (márgenes, espacios, tabulaciones, etc.)?

Fig. 1 Guía reflexiva para textos escritos (Traducción del original catalán en Delgar/Keim 2010)

Tras el trabajo en este primer bloque se comenta en el aula el sistema de trabajo y la usabilidad de las parrillas. Se acuerda a propuesta de los estudiantes que tras la primera y última redacción se substituirá la cumplimentación de la parrilla de autocorrección por un comentario al final del texto a partir de las preguntas “¿Qué valoración hago? ¿Qué me ha costado más? ¿Qué acciones concretas me propongo para intentar superar las dificultades?”.

2. Fase intermedia (bloque de 3 semanas de duración): con la producción de textos narrativos se sigue el mismo esquema que en la producción de textos descriptivos. Se distribuye asimismo una parrilla de auto y co-corrección. A propuesta de los alumnos estos utilizan adicionalmente la función de comentarios del procesador de textos para revisar el texto de los compañeros. Además, realizan la autocorrección individual de los textos escritos en forma de comentario reflexivo.

3. Fase final: Trabajo en un proyecto de escritura colaborativa en pequeño grupo utilizando el espacio de un Wiki. El modelo textual en este caso es el de un texto argumentativo. El objetivo didáctico es que los alumnos trabajen de forma autónoma en la producción de un texto disminuyendo al máximo la intervención de la docente.

Antes de comenzar el trabajo se dedica una sesión a intercambiar impresiones sobre el trabajo colaborativo. En las dos sesiones siguientes se trabaja con el grupo clase las convenciones textuales de textos argumentativos. La docente determina el marco temporal general que deben respetar todos los grupos. Paralelamente, los estudiantes deciden por sí mismos en sesiones de trabajo dirigido la composición de su mini grupo, el tema del texto y la distribución de las tareas de documentación. Además desarrollan criterios de evaluación para el texto que quedan publicados en el campus. En sesiones de trabajo dirigido y de forma autónoma en casa se trabaja el texto en el espacio Wiki. Una vez acabado, otro grupo de estudiantes debe realizar una revisión en el mismo espacio acompañada de comentarios. Finalmente los autores vuelven a revisar el texto y publican la versión final.

### 3. Objetivo y metodología del estudio de caso

De forma paralela a la acción pedagógica se llevó a cabo un estudio de caso cuyo objetivo era analizar si el uso sistemático de herramientas que potencian la reflexión metacognitiva (guías reflexivas, pautas de auto y co-corrección, comentarios reflexivos) insertadas en secuencias didácticas es percibido de forma positiva por los estudiantes y si una percepción positiva podía conllevar la apropiación de estrategias que potenciaran la autorregulación.

El estudio se concibió como proyecto de investigación-acción de carácter intervencionista (van Lier 2004, Esteve et al. 2008, Madrid 2001). En consecuencia, el diseño de la intervención didáctica descrita arriba y su imbricación con el objetivo de la investigación formó parte sustancial del mismo. Es más, una parte de las herramientas pedagógicas destinadas a sustentar la interacción alumno-alumno y alumno-docente sobre el uso de estrategias también se utilizó como instrumento de investigación. Se recogieron datos desde la perspectiva de la docente y desde la perspectiva de los estudiantes durante dos semestres así como de la

acción ejecutada. Se ha pretendido así “acceder a las relaciones que se establecen entre cada uno de los sistemas para llegar a una comprensión holística de la acción investigada” (Esteve et al. 2008: 142). Los datos procedentes de los cuestionarios pasados a los estudiantes recogen su percepción sobre la acción ejecutada y proporcionan la información referente a sus conductas y reflexiones por lo que se refiere a estrategias de autorregulación en el ámbito de la producción escrita y su valoración del trabajo en colaboración en este ámbito. Estos datos quedan complementados con reflexiones de carácter abierto recogidas en tutorías y en las valoraciones finales incluidas en el cuestionario final. El diario de la docente y las observaciones y anotaciones de aula han sido piezas indispensables para reconstruir la acción pedagógica descrita arriba y así poder describir el entorno en el cual se llevó a cabo el estudio. En concreto las observaciones y anotaciones de aula se han utilizado para recoger y poder analizar los momentos de diálogo con los estudiantes sobre la forma de las herramientas. Finalmente las entradas de los estudiantes en las guías de reflexión, sus comentarios reflexivos y las entradas en las parrillas permiten acceso al producto visible del proceso metacognitivo de los estudiantes y complementan así la información recogida en los cuestionarios. En el estudio intervinieron 10 estudiantes de los cuales finalmente se han analizado datos de 7 de los cuales se habían podido recoger evidencias en todas las fases del mismo.

Al conjunto de los datos se ha aplicado una metodología de análisis diferente en función de su forma. Los cuestionarios semiestructurados inicial y final disponían de dos grandes apartados. En uno de ellos se incluyeron preguntas en las cuales se pedía que se marcara el grado de aceptación de afirmaciones sobre aprendizaje colaborativo y las preferencias de trabajo en el aula y en el otro se incluyeron ítems relacionados con tres tipos de estrategias metacognitivas - de planificación, de monitorización y de autoevaluación - en el cual se debía marcar el grado de utilización. Además, en el cuestionario final se añadió un apartado con preguntas abiertas orientadas a recoger la percepción sobre el desarrollo del proyecto durante todo el curso y sobre la eficacia de las herramientas utilizadas. Las respuestas a las preguntas cerradas han quedado cuantificadas y se han establecido comparativas entre los resultados del cuestionario inicial y final. Las preguntas abiertas y las transcripciones de las tutorías realizadas se han analizado utilizando el análisis de contenido semántico (Delgado y del Villar 1994) y teniendo en cuenta indicadores de discurso que han llevado a la creación de categorías. En primer lugar se han creado unidades de análisis correspondientes a las respuestas a las diferentes preguntas del cuestionario o bien a aquellos fragmentos de las transcripciones de las tutorías en las que los estudiantes reflexionaran sobre el proceso de la producción y posterior revisión de textos. Una vez identificados los fragmentos a analizar, se pasó a crear categorías de análisis bien basándose en ítems predeterminados a priori por las afirmaciones que contenían las preguntas cerradas de los cuestionarios, bien teniendo en cuenta listados ya existentes de estrategias cognitivas y metacognitivas detectadas en estudios previos (O'Malley y Chamot 1990) o bien se crearon categorías emergentes de los mismos datos. Una vez creados los códigos se pasó a la codificación de esta parte de los datos. Los comentarios reflexivos y las entradas en las parrillas correspondientes al análisis de la acción ejecutada también se han analizado haciendo un análisis de contenido y partiendo de indicadores de discurso si bien en este caso las categorías se han creado partiendo de niveles de reflexión metacognitiva (van Lier 1998 y Arumí y Cañada 2012). Entraremos a describir este último proceso más adelante en el apartado 4.3.

## 4. Resultados

### 4.1. Perspectiva de los estudiantes

Tal y como se especifica más arriba a fin de poder recoger datos sobre la percepción que tenían los estudiantes en referencia al grado de activación de estrategias se pasó un cuestionario inicial y uno final. El análisis de las preguntas cerradas de los cuestionarios permite detectar que los estudiantes valoran y conocen sobre todo las estrategias de planificación y de monitorización. Además, hacia el final del proyecto hay un aumento de los estudiantes que afirma que planifica bastante cómo debe proceder para solucionar un problema relacionado con una tarea o realizar una actividad y los estudiantes matizan en las respuestas relacionadas con la capacidad de autoevaluación mostrando que son más conscientes de la necesidad de revisión. En la tabla se recogen de los 12 ítems de este apartado aquellos que se valoran de forma positiva<sup>3</sup> y en los que se aprecia un cierto cambio entre el principio y el final en cada uno de los grupos.

Estrategias	Cuestionario inicial	Cuestionario final
Planifico cómo debo proceder para solucionar un problema relacionado con una tarea o para realizar una actividad.	57%	85%
Mientras estoy realizando una actividad reviso lo que estoy haciendo.	71%	100%
Cuando me retornan un examen o un trabajo me fijo en los errores o comentarios.	71%	100%

Por lo que se refiere a la valoración de la actividad de co-corrección un 57% valora que en el grupo se contrastan perspectivas, se pone en práctica la lengua y se aprende compartiendo conocimientos y comparando los errores. Un aspecto que emerge del análisis de las respuestas abiertas es que al final del proyecto se percibe el valor de las competencias interpersonales. En respuesta a la pregunta “¿qué recomendaciones darías a estudiantes de otros cursos para que funcione bien un proyecto de escritura en grupo?” un 71% de los estudiantes recomendaría que se diera importancia a la valoración y respeto por las aportaciones y las opiniones de los compañeros. Del análisis podemos extraer de forma cautelara que al final del proyecto los estudiantes son más conscientes de que en el marco del trabajo colaborativo en el ámbito de la producción escrita se desencadenan procesos de aprendizaje relacionados con estrategias de monitorización y que es preciso que se activen competencias interpersonales para poder realizar con éxito la tarea.

Para complementar el análisis de la percepción de los estudiantes, se ha utilizado el análisis de las entrevistas intermedias que se realizaron cuando las alumnas llevaban unos 3 meses trabajando en la asignatura.

- En los tres casos se confirma que una parte de la atención se centra en el proceso de planificación y de activación de recursos (diccionarios y gramáticas).
- Se verbaliza explícitamente la importancia de la revisión del texto pero no se concreta exactamente qué se cambia durante el proceso de revisión. El estudiante con menos nivel constata que necesita el andamiaje de la profesora (“*són més les teves correccions el que em fa veure els errors (...)*”).
- De escribir textos en pequeño grupo se valora que cada uno puede aportar ideas diferentes y contribuir con sus puntos fuertes a que el producto final sea de mayor calidad.

<sup>3</sup> Se agrupan las respuestas que indican que se está muy y bastante de acuerdo con la afirmación.

El análisis de los datos que reflejan la perspectiva de los estudiantes muestra así que el trabajo sistemático sobre la revisión y co-corrección insertado en una secuencia didáctica de producción de textos escritos del tipo que se ha utilizado en el estudio llevó a un aumento de la concienciación de los estudiantes sobre la necesidad de planificar y revisar la producción escrita. Sin embargo, los resultados no permiten afirmar que se produjera un claro aumento de las estrategias metacognitivas relacionadas con los procesos de autoevaluación como pueden ser evaluar los resultados obtenidos en función de los objetivos iniciales o seleccionar determinadas estrategias para usarlas en la resolución de tareas futuras. Tan sólo se constató un ligero cambio en la percepción del uso de la estrategia de fijarse en los errores o comentarios una vez corregido el texto por los compañeros o la docente.

Tal y como se ha expuesto en el apartado 3, interesaba también conocer el grado de aceptación y, por tanto de apropiación, de las herramientas por parte de los estudiantes. Para dar respuesta a esta pregunta se ha utilizado el análisis de las respuestas abiertas a las siguientes preguntas en el cuestionario final:

- ¿Piensas que el hecho de escribir en grupo te ha resultado útil para tu aprendizaje? ¿En qué sentido?
- ¿Qué piensas sobre las guías y las parrillas de corrección y reflexión que has utilizado durante los ejercicios de escritura en grupo? ¿Te han ayudado? ¿Cómo? ¿Tienes sugerencias al respecto?
- ¿Cómo valoras la orientación y el grado de intervención de la docente?

Se presentan a continuación las categorías extraídas de las respuestas para el análisis:

Escribir en grupo favorece el aprendizaje porque se produce intercambio de conocimientos.	71%
Escribir en grupo favorece el aprendizaje porque se contrastan puntos de vista.	28%
Escribir en grupo favorece el aprendizaje porque se aprende a trabajar en equipo.	14%
Las guías y parrillas favorecen la estructuración.	28%
Las guías y parrillas sirven para fijarse en aspectos que sin ellas no se tendrían en cuenta.	28%
Las guías y parrillas sirven para revisar y corregir el texto.	28%
Las guías y parrillas son poco útiles porque hay que dedicarles demasiado tiempo.	42%
Las guías y parrillas son poco útiles porque son demasiado rígidas.	42%
Las guías y parrillas son poco útiles porque ya se dispone de estrategias propias para revisar la producción escrita.	42%
Los comentarios reflexivos al final del texto son más útiles.	28%
La docente orienta bien.	40%
La docente ayuda y explica.	40%

De las respuestas de los estudiantes se puede deducir que de las herramientas utilizadas se valora sobre todo los momentos de escritura grupal en el marco de la secuencia didáctica. En cambio, sólo algunos de los estudiantes consideran que las guías les hayan ayudado en los procesos de revisión y corrección. Ya que de la docente se valora la función de orientadora y de organizadora durante el proceso de trabajo colaborativo, se puede deducir que los estudiantes valoran la reflexión si va acompañada por andamiaje o tutorización.

#### 4.2. Perspectiva de la docente

Del diario de la docente se desprende que al comienzo del proyecto los estudiantes se resisten a usar la *Guía reflexiva para textos escritos* y la parrilla de autocorrección. La docente anota que se les indica que la guía es una orientación y que pueden rellenar el formulario indicando los procedimientos que ellos utilizan o añadiendo las reflexiones que vayan surgiendo. A medida que evoluciona el curso el diario recoge que se va modificando y negociando con los estudiantes la forma que puede adoptar la reflexión escrita que cada vez va adoptando una forma más abierta. Además, se constata interés por la reflexión (*“29 de febrero: Observo que me preguntan por las parrillas o me dicen sin yo decir nada que esto de hacer los comentarios los*

cuesta mucho. Algún estudiante ha empezado a hacer comentarios en otro formato (por ejemplo, tras hacer ejercicios). Cuando corregimos en clase, preguntan y se muestran interesados al hacer las correcciones”).

De las anotaciones se desprende, además, que se produce una evolución en la capacidad de plantear preguntas y dudas. La docente recoge momentos de tutorías con los alumnos durante las cuales se produce diálogo y con ayuda de andamiaje se llegan a proponer buenas soluciones para revisar el texto.

#### 4.3 Análisis de la acción ejecutada - Reflexión sobre el proceso de producción escrita

Finalmente se procede a presentar los resultados del análisis de las entradas de los estudiantes en las parrillas de auto y de coevaluación así como de los comentarios reflexivos introducidos al final de los textos. Además se han tenido en cuenta las respuestas al cuestionario del instrumento *Guía reflexiva para textos escritos*. De todas las entradas y comentarios se han seleccionado aquellos que incluyeran algún tipo de razonamiento. El conjunto de segmentos así obtenido alcanza la cantidad de 67.

Los comentarios se han analizado con la metodología de análisis de contenido y buscando indicadores de discurso que permitieran crear categorías en torno a la capacidad de reflexión metacognitiva. Partiendo de los estudios de van Lier (1998), Cañada y Arumí (2012) y Bräuer (2009), se pueden establecer diferentes niveles de reflexión metacognitiva que van desde un nivel puramente descriptivo resultado de fijar la atención sobre un tema en concreto a un nivel de evaluación que implica ofrecer alternativas de actuación y proponer acciones concretas de futuro que pueden contribuir a avanzar en el proceso de aprendizaje. En el análisis de nuestros datos se han establecido tres niveles:

Nivel 1: se describe la forma de actuación, se detectan errores, se constata que se han aplicado los parámetros correctos en el momento de realizar la producción escrita.

Nivel 2: se analiza o interpreta la propia actuación, se intenta encontrar motivos para la realización de errores.

Nivel 3: se ofrecen alternativas de actuación o se proponen acciones concretas de futuro, se proponen cambios en el uso de técnicas o estrategias.

Los segmentos se han analizado diferenciando el momento en el que se produjeron a fin de poder determinar si la variable de tiempo tiene alguna incidencia. La hipótesis en nuestro estudio es que el trabajo sistemático durante un tiempo continuado puede provocar cambios en la concienciación y en la capacidad de autorregulación de los estudiantes.

Niveles	1ª intervención	2ª intervención	3ª intervención
Nivel 1	18	14	6
Nivel 2	3	16	6
Nivel 3	1	1	1

Si partimos de los niveles arriba descritos, vemos que los comentarios están centrados en los niveles de descripción y de análisis. Al menos a nivel explícito no se produce una reflexión metacognitiva que lleve a una activación autónoma de procesos complejos de autoevaluación. Sin embargo, sí que se detectan indicios de que los estudiantes saben resumir y detectar sus puntos débiles. Hay algunas tendencias que queremos destacar.

Así como en las guías se indica sobre todo que se planifica y se revisa el texto releándolo mientras y después de escribirlo (“*He releído y revisado el texto un par de veces y pienso que así se entiende qué*



quiero decir y cuál es mi objetivo. He pasado el corrector y he revisado la presentación del texto [Traducción de la autora del original en catalán]”), los comentarios reflexivos al final de la producción escrita incluyen también información sobre aspectos emocionales relacionados con el proceso de escritura:

*No quedé del todo satisfecho con esta redacción. Tenía la sensación de que debía decir muchas cosas y que no sabía la manera de hacerlo. No obstante, hice lo que pude y, a juzgar por la corrección, el resultado fue bastante digno. Me molestó tener errores de concordancia sujeto-verbo y con el léxico, que son, más que errores graves, la prueba que soy demasiado despistado. También tuve algunos problemas con el orden de la oración, pero nada fuera de lo normal. (Traducción de la autora del original en catalán)*

En cuanto a comentarios escritos por todo el grupo al finalizar la producción escrita en el aula, los estudiantes los utilizan para fijar comentarios o sugerencias hechas por el docente mientras escribían. Cumplen por tanto una función de diario reflexivo (“*Aquest exercici ha servit, un cop més, per practicar amb les estructures que hem fet a classe. Creiem que hauríem de vigilar més amb els casos. D'altra banda, hem après que adverbis com ara außerdem o trotzdem ocupen un lloc en la oració. Creiem que la descripció està prou bé en general*”<sup>4</sup>).

Cabe señalar que los comentarios autoevaluativos que hacen referencia a acciones de futuro son poco precisos tales como “*me fijaré más*” o “*intentaré en el futuro usar los conectores vistos en clase*” y tan sólo en 3 de los comentarios que se hacen a los compañeros se propone una alternativa que se centra en el aumento del uso de conectores (“*en general el texto está bien pero faltan algunos conectores*”).

Finalmente, vale la pena centrar nuestra atención en los criterios de corrección elaborados por los estudiantes antes de redactar los textos argumentativos. Cada grupo desarrolló su propio listado, después se comentaron en el grupo clase y dado que se complementaban se decidió utilizar una síntesis de los listados en el momento de revisar el texto de los compañeros y de hacer la coevaluación.

#### Propuesta de criterios de corrección y evaluación de la calidad del texto

El principal criterio que tenemos que respetar al escribir el texto es que debe quedar una redacción uniforme, que no parezca que son tres partes enganchadas (ya que cada uno escribirá un apartado). Este sería un aspecto general que tendríamos en cuenta. Otras características que creemos que se deberán cumplir:

- Que no sea una simple enumeración de ideas objetivas, puesto que se trata de un texto argumentativo. Los autores deben posicionarse sobre el tema.
- Con respecto a la redacción, es importante el uso de conectores que clarifiquen la exposición de ideas. Un texto ha de exponer las ideas claramente.
- El título debe captar la atención del lector.
- Haría falta intentar no fallar en cosas demasiada obvias, como, por ejemplo, errores de concordancia entre sujeto-verbo y revisar además tiempos verbales, posición correcta de los verbos, géneros, declinaciones, formas de singular y plural, preposiciones y léxico adecuado al tema

Fig.2 Listado de criterios de corrección y evaluación redactado por los estudiantes

El listado muestra que hacia el final del curso (3ª intervención) hay conciencia de la importancia de planificar el texto y fijar unos objetivos de redacción en función de la tipología textual. En los comentarios reflexivos se aprecia el valor que dan los estudiantes a esta última actividad de producción escrita para su aprendizaje:

<sup>4</sup> Este ejercicio ha servido, una vez más, para practicar con las estructuras que hemos hecho en clase. Creemos que deberíamos vigilar más con los casos. Por otro lado, hemos aprendido que adverbios como außerdem o trotzdem ocupan lugar en la oración. Creemos que la descripción está bastante bien en general.

A més, penso que en aquesta unitat he après també a crear un bon text argumentatiu en el qual realment es demostra el progrés en comparació als primers textos. I també he comprovat que el treball en grup ben organitzat pot donar molt bons resultats. Penso que la redacció del *projekt* final ha estat una molt bona manera de culminar aquest curs, ja que, encara que no individualment, ens hem demostrat a nosaltres mateixos que hem après i que amb molt d'esforç podem redactar un text argumentatiu comprensible en una llengua que no és la nostra, i amb la que jo, personalment, em sentia molt insegura.<sup>5</sup>

Sin embargo, durante el proceso de escritura, y teniendo en cuenta las anotaciones de la docente, no siempre se tuvo en cuenta el catálogo de criterios que se había desarrollado. La presión de tiempo en las últimas semanas de curso hizo que dos de los grupos publicaran en el Wiki una primera versión del texto en la que no se había tenido en cuenta los aspectos macrotextuales de un texto argumentativo. Por otro lado, los compañeros no hicieron comentarios valorativos sobre esto en el momento de hacer la corrección y se centraron tan sólo en la revisión de errores morfosintácticos. Preguntados sobre el motivo, arguyeron que su inseguridad al leer textos en alemán les había llevado a pensar que no entendían la argumentación debido a sus limitaciones de léxico.

## 5. Conclusiones

De la triangulación de los datos recogidos en el proyecto presentado en este artículo queremos destacar las siguientes conclusiones:

- El trabajo sistemático sobre la reflexión en torno a procesos de producción escrita aumenta el nivel de concienciación sobre los beneficios de dicha reflexión para el progreso en el aprendizaje.
- La práctica sistemática de la coevaluación fomenta la lectura de las producciones de los compañeros, la apropiación de ideas y modelos así como el trabajo cooperativo.
- La reflexión sobre el proceso de aprendizaje en este ámbito, que incluye el trabajo con modelos de texto y la comparación entre los primeros productos del curso y los finales, resulta satisfactoria para los estudiantes y les hace fijar la atención sobre sus puntos fuertes y débiles.
- El uso de las herramientas digitales para escribir de forma conjunta y para revisar la propia producción es aceptado como forma de trabajo efectiva por los estudiantes.
- Se favorece claramente un formato de explicitación de la reflexión que tenga un carácter abierto y que sea flexible y no repetitivo. La combinación de corrección, reflexión y tutoría se vive como el formato más positivo.
- Si a los estudiantes se les da el espacio y el tiempo necesario para revisar los textos en el aula y tienen la oportunidad de interactuar con los compañeros o recibir el andamiaje de la docente, la actividad de reflexión y revisión se percibe como algo positivo. Según Stork (2011) los aprendices adultos se encuentran más cómodos con un andamiaje en formato de tutorías o comentarios abiertos en el momento de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje mientras que las parrillas de carácter más cerrado son más aceptadas por los aprendices a nivel de primaria. También en Bräuer (2009), Delgar (2012) y Keim (2012) se llega a esta conclusión.

---

<sup>5</sup> Además, pienso que en esta unidad he aprendido también a crear un buen texto argumentativo en el cual realmente se demuestra el progreso en comparación a los primeros textos. Y también he comprobado que el trabajo en grupo muy organizado puede dar muy buenos resultados. Pienso que la redacción del *projekt* final ha sido una muy buena manera de culminar este curso, puesto que, aunque no individualmente, nos hemos demostrado a nosotros mismos que hemos aprendido y que con mucho esfuerzo podemos redactar un texto argumentativo comprensible en una lengua que no es la nuestra, y con la que yo, personalmente, me sentía muy insegura.

El análisis de los datos del proyecto nos ha llevado a detectar limitaciones sobre las cuales habrá que seguir avanzando. Queremos destacar en este apartado final las dificultades de los estudiantes para verbalizar objetivos **concretos** de trabajo y de estudio que comporten un cambio de hábitos o una activación de nuevas estrategias o en todo caso se constata una evolución muy inestable. Así, por ejemplo, al final del proceso se demuestra la capacidad de redactar criterios de corrección para la producción escrita propia y de otros pero finalmente no se utilizan estos criterios de forma **sistemática** y **autónoma** en el momento de revisar los textos escritos propios y ajenos al final del proyecto. Se hace necesaria la intervención de la docente sobre todo por lo que se refiere a la revisión de la macroestructura. Desde nuestro punto de vista, la aplicación consciente y sistemática de los criterios hubiera demostrado una apropiación de una estrategia de evaluación nueva. La aplicación parcial (dos de los siete estudiantes) nos lleva a pensar que seguramente se activan tan sólo aquellas estrategias ya conocidas y rutinarias que forman parte de los hábitos adquiridos y que llevan a los estudiantes a centrarse en la revisión del nivel morfosintáctico. Habría que tener en cuenta también en proyectos futuros si una valoración del producto escrito de los compañeros que ponga en tela de juicio una parte sustancial del mismo no llega a poderse plantear dado que podría representar una fisura en la solidaridad de grupo. Una vía que conviene estudiar es cómo incentivarlos para que desarrollen la capacidad de aplicar de forma sistemática y crítica al análisis de textos propios y de los compañeros los criterios de revisión que hacen referencia a la macroestructura.

Un segundo aspecto a destacar es que la reflexión sobre el proceso de aprendizaje no supera el nivel de análisis. Tan sólo con un andamiaje bastante dirigido y en el contexto de la tutoría se consigue que se active lo ya trabajado para mirarlo con otra perspectiva desde un ahora más avanzado. En proyectos futuros será pues importante desarrollar la capacidad de que los estudiantes anclen sus objetivos de aprendizaje utilizando como punto de partida la síntesis del análisis de los resultados y del proceso de aprendizaje previos a fin de avanzar en la capacidad de autorregulación.

## **Bibliografía**

- Aljaafreh, A. and Lantolf, J. 1994. "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development". *The Modern Language Journal*, 78, 4, 465-483.
- Bräuer, G. 2009. "Reflecting the Practice of Foreign Language Learning in Portfolio". *German as a Foreign Language-Journal*, 2-3, 148-166.
- Cañada, M.D. and Arumí, M. 2012. "Self-regulating activity: use of metacognitive guides in the interpreting classroom". *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18, 3, 245-264.
- Cots, J. et al. 2007. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Dam, L. 1995. *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Delgado, M.A. & Del Villar, F. 1994. "El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física". *Motricidad*. 1, 25-44.
- Delgar, G. y Keim, L. 2010. "Apropiació d'eines de revisió i de co-avaluació de la producció escrita per part d'aprenents de francès i alemany com a segona llengua en el marc de la Llicenciatura de Traducció i Interpretació". García, M. et al. (eds.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universitat de Valencia, 357-366.
- Delgar, G. 2012. "Escriure en col·laboració en el marc de l'assignatura de francès com a llengua C". Cánovas, M., Delgar, G., Keim, L., Khan, S. y Pinyana, A. (eds.). *Challenges in Language and Translation Teaching in the Web 2.0 Era*. Comares: Granada, 35-42.

- Esteve, O. 2003. “La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: Un planteamiento didáctico”. Salaberri, S. (Coord.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Bilbao: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 61-80.
- Esteve, O. et al. 2008. “La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica”. Barrio, J. L. (Coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla, 135-167.
- Keim, L. 2012. “El portafolios en el marco de asignaturas de lenguas extranjeras en la universidad: la percepción de los estudiantes”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 211-231.
- Lantolf, J. P. 2002. “El aprendiz de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural”. Salaberri, S. (Coord.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Bilbao: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 83-93.
- Madrid, D. 2001. “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”. García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.). *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, 11-45. <<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Introduccion%20investigacion%20aula-Sagrario%20y%20Elena.pdf>, consulta: octubre 2013>.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. 1997. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. et al. 2004. “Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study”. *IRAL*, 42, 1-41.
- Quintero, A. y Hernández, A. 2002. “El desarrollo de la composición escrita: Un programa de instrucción”. *Revista de Educación*, 329, 421-441.
- Van Lier, L. 1998. “The relationship between consciousness, interaction and language learning”. *Language Awareness*, 7, 128-145.
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Wenden, A. 2001. “Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable”, en Breen, E. (ed.). *Learner Contributions to Language Learning*. New York: Longman, 44-65.

---

### Lucrecia Keim Cubas

Doctora en Filología Alemana por la Universidad de Bielefeld y profesora de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic desde 1995. Imparte docencia en el Grado de *Lenguas Aplicadas y Traducción* y en el Máster en *Traducción Especializada* de la Universidad de Vic así como en postgrados y cursos de formación de profesorado. Está vinculada a los programas de doctorado *Traducción, Género y Estudios Culturales* así como al programa *Innovación e Intervención Educativas* de la Universidad de Vic. Ha sido coordinadora del Grupo de Investigación en *Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas y Traducción* (GREALT) desde el año 2001 al 2012 y actualmente coordina la línea de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras del grupo *Aprendizaje y Comunicación* (GRAC) de la Universidad de Vic < <http://www.uvic.cat/es/showrecerca/114>>. Sus áreas de investigación actuales son: pedagogía de lenguas extranjeras (alemán) en entornos presenciales y online, comunicación intercultural y su didáctica y análisis del discurso.

### Anexo

Ejemplo de parrilla de auto y coevaluación para textos descriptivos

<b>Criterios</b>	<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación de otros</b>	<b>Acciones de futuro</b>
<b>Aspectos textuales</b>			
¿ El texto es coherente y se sigue con facilidad el hilo conductor?			
¿Se respetan en el texto las convenciones textuales propias de textos descriptivos?: - Introducción general de			

<p>la persona o del lugar que se quieren describir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción del aspecto físico de la persona o del lugar</li> <li>- Valoración de la personalidad o bien del ambiente</li> <li>- Expresión del deseo de relacionarse con esta persona o de conocer el lugar o no</li> </ul>			
¿Se utilizan conectores y se puntúa correctamente?			
¿Se utilizan recursos léxicos variados y característicos de este tipo de texto?			
<b>Nivel morfosintáctico</b>			
¿Se respeta la posición del verbo en la oración?			
¿Se respeta la normativa sintáctica en general?			
Conjugación:			
¿Concordancia verbo – sujeto?			
¿Verbo auxiliar correcto en los tiempos verbales compuestos?			
¿Se ha escogido la forma correcta?			
¿Se ha escogido el tiempo verbal correcto?			
¿Declinación y plurales de nombres y artículos?			
¿Declinación de adjetivos ?			
¿Preposición y caso correctos?			
<b>Valoración global de la creatividad y del estilo del texto</b>			