

# Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo

Elia SANELEUTERIO

Universitat de València  
elia.saneleuterio@uv.es

**Resumen:** El estudio analiza cómo reciben, valoran y aprovechan los estudiantes la revisión de sus producciones escritas por parte del profesor en una asignatura de educación lingüística.

Se comparan cuatro procedimientos de actuación docente: el uso o no de rúbrica conocida y la proporción de comentarios insertos o no en el documento original. Respecto al estudiantado, se observa la influencia del interés mostrado por el *feedback* en la percepción de utilidad de dicha retroalimentación.

La metodología, basada en la investigación-acción, combina estrategias cuantitativas (a través de encuesta en dos grupos diferenciados) y cualitativas (análisis de contenido de mensajes de respuesta y observación durante las tutorías).

Los resultados recomiendan explicitar la rúbrica, crear en el estudiante la expectativa y exigirle un esfuerzo simbólico. Finalmente, concluimos como preferible la retroalimentación mediante mensaje adjunto con paneles de revisión sobre el texto original.

**Palabras clave:** *feedback*; retos de escritura; aprendizaje lingüístico; paneles de revisión; Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

**Abstract:** The study analyzes how students receive, consider and take advantage of their written productions review by the teacher on a course of language education.

Four teaching performance procedures are compared: the use or not of known rules and the proportion of inserts or comments in the original document. Regarding the students, other variable is observed: the influence of their interest for the *feedback* on the usefulness attributed to that *feedback*.

The methodology is based in Action Research and combines quantitative strategies (through questionnaire in two different groups) with qualitative research (Content Analysis of student answers and observation during the tutorials).

The results recommend explain the rules, instill in students the expectation and demand them a concrete effort. Finally, we conclude as preferable to feed back the information via attached message with virtual review boards on the original text.

**Keywords:** Reaction; Writing Challenges; Language Learning; Review Panels; European Higher Education Area (EHEA).

## I. Marco teórico

Partimos de la toma de conciencia de las limitaciones en expresión escrita con las que convive una parte considerable del alumnado universitario y a las que el cuerpo docente se está habituando, inmerso en el dilema de implicarse u obviar el problema y atender prioritariamente a la adquisición de competencias específicas de la materia que imparte. Esta situación preocupa especial e inevitablemente a los profesores de lenguas, sobre todo maternas, que ven cómo la adquisición de los contenidos lingüísticos que se han de evaluar se demuestra también a través precisamente de la forma en que se exponen –paradoja que adquiere pleno sentido si las tareas de expresión escrita en efecto se plantean en relación directa con los contenidos y conceptos que se trabajan en el aula (Allué, 2013; Gómez Devís y Llopis, 2011)–. Nos situamos en un contexto amplio de «re-conceptualizar la escritura como una actividad de inclusión y no de exclusión, de cooperación y no de competición, de apertura y no de cierre» (Saneleuterio y García-Ramos, 2015:428), convencidos de que este tipo de tareas, en la clase de lengua, se convierten en un recurso *ad hoc* para que los aprendices avancen en la transformación de los saberes declarativos en saberes procedimentales (Allué, 2013: 124). Es decir, desde la filosofía de la inclusión educativa adaptada a la realidad y exigencias universitarias, creemos que los obstáculos generales e insalvables que muchos estudiantes encuentran al redactar trabajos académicos solo los encontrarán en procesos reales de escritura, por un lado, y, por otro, que estos obstáculos son valiosos en la medida en que son susceptibles de convertirse en retos personales que pueden solucionarse con ayuda de una atención personalizada por parte de la figura docente –e incluso con la colaboración entre iguales, cuya efectividad está siendo demostrada para el ámbito de la formación lingüística en educación superior (Saneleuterio y García-Ramos, 2015)–. La idea es que cada problema gramatical, ortográfico, etc., concreto de cada estudiante, sea contemplado por él o ella, con la orientación docente pertinente, como ocasión o territorio privilegiado para el aprendizaje, como impulso para afinar cada vez más en el camino del dominio avanzado de la lengua escrita.

Nadie imagina que el profesorado de las escuelas de música y conservatorios pueda llegar al aula, ponerse al violín, al piano, a la trompeta... y dedicarse durante casi una hora a mostrar al alumnado lo magníficos intérpretes que son, lo bien que conocen el funcionamiento de sus instrumentos, etc. Todos esperamos que el profesorado, en las aulas de música, escuche al alumnado, le corrija, le haga sugerencias de mejora, le proponga nuevas tareas (generalmente individualizadas, según los avances de cada cual), e incluso que organicen conciertos trimestrales

abiertos al público. ¿Por qué, pues, todavía en muchas aulas de secundaria, y sobre todo según en qué asignaturas, el alumnado sigue siendo el público del concierto y no los instrumentistas? (Allué, 2013: 124)

Lo que la profesora Consuelo Allué Villanueva constata en el instituto es perfectamente aplicable a la educación superior, cuanto más si nos situamos en materias de primero de grado que presentan cuestiones de enseñanzas lingüísticas en el centro de su programación. Queremos insistir en que la adquisición de competencias comunicativas avanzadas, en nuestro caso focalizando en la lengua escrita y en relación a un nivel mínimo de C1 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MERL), no ha de preocupar solo en los últimos cursos de la universidad, más allá de que todo aspirante a graduado debe demostrar cierto nivel expresivo como requisito para superar su trabajo final, de carácter siempre académico, al menos en carreras de educación.

En concreto, el estudio que presentamos analiza, en el contexto de Lengua Española para Maestros –una asignatura de primer curso, común en los grados de Magisterio–, cómo reciben, valoran y aprovechan los estudiantes la revisión de sus producciones escritas por parte del profesor o profesora. ¿Sienten que están afinando y conociendo sus instrumentos concretos para sacar óptimas expresiones de sí mismos a través de la mejora progresiva de sus aportaciones y según sus capacidades? ¿Se acerca a una formación individualizada, pero de excelencia, siguiendo con el símil de los conservatorios?

Una asignatura que pretenda dotar al alumnado de estrategias avanzadas de dominio del lenguaje escrito no puede evaluar igualmente los primeros textos producidos, necesarios para el aprendizaje, que los últimos, donde este ya debe haberse producido. Sin embargo, tampoco podemos dejar de prestar atención a esos primeros textos, pues el alumno o alumna avanzará en la medida en que detecte y comprenda sus propios errores. (Saneleuterio, 2016: 2)

Para ello, se requieren dos condicionantes en la metodología docente: que incluya *feedback* exhaustivo y profundo acerca de los textos de cada estudiante y que la dinámica se plantee en un contexto de evaluación formativa (Saneleuterio, 2016). Respecto al primero, la retroalimentación anclada en cada producción escrita concreta aporta una serie de beneficios que aceleran el aprendizaje: a) el aprendiz no se siente solo ante lo que le queda por aprender y siente que el docente comparte responsabilidad en el proceso (Gessa, 2011); b) el hecho de que el reto sea mutuo le confiere seguridad; c) se fomentan actitudes de autorrevisión textual que alimentan la autoconciencia ortográfica y gramatical (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000; Rodríguez Gonzalo, 2012; 2014; Camps,

2014); d) la información aportada por el profesor acelera el aprendizaje, porque atiende los fallos individuales y se centra específicamente en la zona de desarrollo próximo de cada estudiante sin limitaciones preestablecidas (Saneleuterio y García-Ramos, 2015). En efecto, es decisión del profesor o profesora seleccionar entre los tipos de comentarios posibles: sobre ortografía, gramática, léxico, estructuración textual, cuestiones a nivel discursivo, de coherencia semántica, de adecuación al género discursivo o al registro esperado, etc. Justo esta diversidad hace que la retroalimentación que recibe el aprendiz sea verdaderamente ajustada a su realidad y capacidades. Sin embargo, ese mismo abanico de posibilidades puede generar una sensación de inabarcabilidad. Y es que el problema surge ante el tiempo y esfuerzo docentes que se requieren para comentar pormenorizadamente las debilidades –y también las fortalezas– de cada uno. Es innegable que la aportación del profesor o profesora resulta considerable; muchos cuentan con motivación y disposición para dedicarse a ello siempre que el discente lo valore o lo aproveche. Pero ¿se produce realmente esta valoración y aprovechamiento?

Por otro lado, estamos viendo florecer en la enseñanza universitaria, como ya hace tiempo que ocurre en niveles educativos obligatorios, formas de orientar las clases cada vez más personalizadas, adaptadas a las necesidades de cada estudiante; en concreto, en el área de las enseñanzas lingüísticas, vemos que, tanto en el planteamiento de las actividades como en la evaluación de las mismas, va primando el desarrollo de competencias (Perrenoud, 2005; Ambròs *et al.*, 2009; Allué, 2013). Entre ellas, la actividad metalingüística es requisito para adquirir verdadera competencia gramatical (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000; Camps, 2014: 11-12); implica una reflexión por parte del aprendiz que aumenta la conciencia y el control del lenguaje en cuanto a su aspecto formal (Rodríguez Gonzalo, 2012), y que nos interesa porque resulta especialmente efectiva durante la fase de revisión (Rodríguez Gonzalo, 2014: 22). Los maestros en formación han de tenerlo en cuenta porque así habrán de aplicarlo cuando se incorporen a la realidad docente, principalmente aquellos que ingresen en el cuerpo de Educación Primaria y según los currículos vigentes de Lengua Castellana y Literatura (López-García-Torres y Saneleuterio, 2016); desde su propia experiencia como aprendices llegarán mejor a entender el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito que ellos mismos, ya como profesionales, tendrán que despertar entre sus futuros alumnos.

Y es que este enfoque en la adquisición de competencias, así como la evaluación al servicio del aprendizaje y la adaptación de las metodologías docentes a los niveles y estilos del alumnado, constituye una de las premisas de la declaración de Bolonia (1999), que quedaron recogidas, junto con otras transformaciones, en los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que todavía están afianzándose en la universidad española y europea (Boud *et al.*,

2010), así como, más específicamente, en la enseñanza de lenguas en la educación superior (Tudor, 2005).

Ora parta del profesor, ora se trate de tareas de intercambio o evaluación *inter pares* (Pérez *et al.*, 2008; Caplloch, González y Castejón, 2008; López, 2009; Saneleuterio, Rosell y García, 2012; Ibarra, Rodríguez y Gómez 2012; García, Saneleuterio y Rosell, 2012; García-Ramos y Saneleuterio, 2014), la retroalimentación en las tareas de escritura se inscribe en un contexto de evaluación formativa o, en un sentido más amplio, evaluación orientada al aprendizaje (EOA) (Carless, Joughin y Mok, 2006; Padilla y Gil, 2008; Ibarra y Rodríguez, 2010). La entendemos como una evaluación centrada en los procesos y que prima la integración progresiva de la reflexión; «es una ayuda al estudiante en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de dicho proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad» (Gómez y Saneleuterio, 2015: 320). Esta nueva forma de entender la evaluación, al implicar no solo la tarea activa y planificadora del profesorado, sino también la de los estudiantes, favorece el desarrollo de competencias básicas como el pensamiento crítico, la comunicación o las estrategias negociadoras, la autoconciencia ética en las relaciones académicas e interpersonales, la resolución de problemas de estudio, aprendizaje u organización, entre otras competencias (Gessa, 2011).

El tercer polo que se ha considerado en la experiencia docente que investigamos es el que tiene que ver con la realidad virtual y con el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): sabemos que no se puede obviar el papel didáctico que estas son susceptibles de desempeñar, siendo que tratamos con una generación acostumbrada a servirse de ellas en sus hábitos cotidianos para relacionarse, comunicarse, informarse, etc.; pero tampoco puede subestimarse su potencialidad para el investigador en ciencias sociales, como instrumento de recogida y sistematización de datos procedentes de las acciones pedagógicas, entre otras utilidades. Así, a la par que la irrupción de la formación universitaria en línea, el contexto formativo mixto (realidad virtual en contextos de enseñanza-aprendizaje presencial) representa una opción que está extendiéndose y ha llegado a sustituir al contexto puramente presencial: en cualquier caso y dadas las circunstancias, ello adquiere pleno sentido solo si va de la mano del uso eficaz de las TIC al servicio prioritario de la educación.

Todo ello se torna especialmente relevante en el contexto de los grados de Magisterio, como fomento del intercambio de estrategias y propuestas metodológicas innovadoras o cambiantes que primen la autenticidad (Gibbs, 2006; Boud, 2006; Monereo, 2009) y que permitan a los futuros maestros y maestras trascender las propuestas editoriales en la configuración de sus ideales docentes o magistrales (Gómez Devís, 2014).

## II. Objetivos y metodología

La investigación que presentamos nace de una pregunta investigadora básica: ¿valora y aprovecha el alumnado la retroalimentación recibida en sus tareas de escritura durante su aprendizaje lingüístico? Así pues, el primer objetivo de nuestro estudio fue comprobar cómo determinadas dinámicas de la evaluación orientada al aprendizaje (EOA) sitúan al estudiante en una percepción positiva en cuanto a la adquisición de las competencias implicadas en la asignatura. Respecto a la segunda parte, el objetivo se concretó en encontrar evidencias del supuesto aprovechamiento, por parte de los autores de las tareas, de los comentarios docentes acerca de ellas.

En el conjunto de ambos objetivos subyacen dos hipótesis, que quedaron formuladas de la siguiente manera: los alumnos o alumnas que valoran o aprovechan mejor el *feedback* son quienes mayor interés hayan mostrado por él *a priori*; asimismo, contar con una rúbrica de evaluación favorece la recepción efectiva y comprensión del comentario de retroalimentación.

Dos fueron los grupos participantes; en total, 91 alumnos (47 en grupo que hemos llamado A y 44 en grupo B) que en su mayoría cursaban primero de Magisterio, bien en la especialidad de Educación Infantil, bien en la de Educación Primaria. La experiencia tuvo lugar en la asignatura de Lengua Española para Maestros, durante los meses de septiembre de 2014 y enero de 2015.

Se trató de un contexto mixto, donde la presencialidad va acompañada de una realidad formativa virtual, normalmente basada en la plataforma de la institución; en nuestro caso, y hasta el curso 2014-2015, la Universitat de València ponía a disposición de profesores y estudiantes un entorno común llamado Aula Virtual.

La metodología de investigación, desde los presupuestos de la investigación-acción en los dos grupos descritos, combinó el estudio estadístico de una encuesta de percepción con la observación y el análisis de contenido cualitativo de las respuestas a los mensajes de retroalimentación y de las tutorías realizadas al respecto.

Se compararon los dos grupos con el siguiente cruce de variables: el conocimiento de la rúbrica de evaluación, la proporción de comentarios insertos o no en el texto original y la entrega en fase voluntaria o el apuramiento del plazo. El grupo A contó con rúbrica y además fue animado a entregar antes del plazo límite para recibir el *feedback* antes.

Además, analizamos más a fondo la conveniencia de la confluencia de las variables descritas con el formato digital y la comunicación virtual, mediante la

activación de paneles de revisión a lo largo del texto y el comentario final con la estructura de la rúbrica.

La descripción de la metodología en investigación-acción no puede obviar los pasos seguidos en la dimensión de la «acción» educativa. Así pues, pasamos a exponer las características de cada variable a la que hemos aludido: la rúbrica que se les facilitó a los estudiantes del grupo A en una de las actividades de escritura que se realizó en parejas fue la siguiente:

#### **Dominio de las técnicas de exposición (50 %)**

- Se evaluará la presencia de características lingüísticas propias de la tipología expositiva, la capacidad de organizar el contenido, de explicar los fenómenos descritos de manera clara y precisa, adecuada al nivel de los destinatarios, de ejemplificar, de expresar la objetividad, etc.
- Recordad que no se admitirá ni una sola línea plagiada.

#### **Redacción (50 %)\***

##### **Adecuación**

- Se valorará el empleo del registro estándar y la adecuación del léxico a la tipología expositiva.
- Se evaluará el dominio de la puntuación, especialmente de las comas.

##### **Cohesión gramatical**

- Se evaluará el dominio de la expresión lingüística y de las relaciones sintácticas, el respeto de las concordancias, regímenes preposicionales y conjugaciones verbales, la corrección y variedad de los conectores, etc.

##### **Coherencia semántica**

- Se tendrá en cuenta el orden en la presentación de las ideas, la veracidad y pertinencia de estas, la ligazón de sentido entre los párrafos, la progresión de los razonamientos, la utilización de los vocablos con propiedad, la variedad y riqueza léxicas, el uso justificado de los marcadores, etc.

---

\*Para evaluar esta parte se exigirá plena corrección ortográfica (revisad especialmente lo que Word no detecta).  
(Fuente: archivo docente)

Al poner las calificaciones de la actividad en la aplicación del Aula Virtual, el espacio para comentarios no admite muchos caracteres, por lo que el mensaje de retroalimentación fue proporcionado en dos fases. En su cuenta de la intranet todos los estudiantes, junto a su nota, recibían el mismo mensaje: «Te envío el comentario de retroalimentación por correo electrónico, para poder detenerme más en su detalle y que te sea útil». El comentario al que se hace referencia sí era personalizado y cada uno trataba cuestiones específicas de los puntos fuertes

y débiles del texto concreto entregado por cada pareja. Mostramos a continuación un ejemplo, en versión previa al envío por correo electrónico mediante el servidor del Aula Virtual:

Hola, os envío por aquí mis comentarios al texto expositivo II.

*Advertencia:* este servidor desformatea el texto sin remedio, por lo que las cursivas no aparecen (ni colores, párrafos o sangrías); pero lo que más os liará será que sustituye las comillas por signos de interrogación (ánimo con el descifrado: cuando encontréis ? en un lugar sin sentido probablemente serán comillas). Ya imagináis cuán contenta me pone esto.

Total (s/10): 4,5

*Técnicas de exposición (s/5): 4,5*

*Comentarios:* Se explican los fenómenos descritos de manera ordenada, clara y precisa.

Hay apartados diferenciados y habéis intentado adaptar el nivel de complejidad al destinatario.

Hay ejemplos adecuados, pero también inadecuados o cuya función no se entiende bien (como el último de Mafalda o el que incluye un taco).

La incorporación de esquemas e imágenes ilustrativas ayuda a que los conceptos expuestos queden más claros.

Se respeta en todo momento la objetividad, con recursos diferentes, aunque mejorables (leed abajo lo de la adecuación).

El tema del texto no corresponde con lo que se pedía (variedad lingüística): habéis añadido cuestiones que no son pertinentes. ¿No os resultaba sospechoso explicarles a los niños qué ha de tener en cuenta la escuela y qué modelo de lengua ha de mostrar un profesor en clase? Ese segundo punto del bloque II tiene sentido para maestros (futuros o en activo), por eso solo os pedí el texto expositivo sobre la primera parte (variedades de la lengua). Releed el enunciado de la práctica...

*Redacción (s/5): 0*

[jóven / mio / cuando tienen / artículo]<sup>1</sup>

*Comentarios:* No se puntúa por no presentar plena corrección ortográfica (he encontrado problemas de acentuación, principalmente; buscadlos y los comentamos en tutoría presencial o virtual). Además, no entiendo por qué habéis puesto el corrector en catalán: no solo no se os aplica el corrector del castellano, sino que además se os corrigen automáticamente algunas palabras, como profeSSor, familia, Andalucía o diacrónica.

---

1. La información entre corchetes la custodiaba la profesora, esperando que fueran los propios estudiantes quienes se encargaran de encontrar y corregir las faltas de ortografía. Se insta explícitamente a los destinatarios no solo a que lo hagan, sino también a que lo compartan y discutan con la docente.

Uno de los pasos más importantes de la tarea era que revisarais cuidadosamente el texto, incluso comentando entre vosotros lo que no vierais claro. En algún momento parece que no lo hayáis hecho: además de las faltas que he mencionado (más las que os animo a buscar), si hubierais revisado a conciencia al ver, por ejemplo, «pordría», ¿no os habríais dado cuenta de que le sobra una letra?

Me sabe fatal, porque habíais captado perfectamente el objetivo primero de la tarea (adaptar para niños de Primaria), pero el segundo objetivo, el de escribir, revisar y volver a revisar, no. Debo respetar los criterios, donde se advertía claramente. Espero que al menos mantengáis la motivación para seguir mejorando. Yo sí lo creo posible, pero no bajéis la guardia.

Adecuación correcta al registro estándar, excepto por lo de la ortografía, así como algún resquicio de coloquialidad (por ejemplo, usar la 2.<sup>a</sup> p. para generalizar: donde decís «perteneczas» o «forma de expresarte con personas de tu entorno con las que tienes una mayor confianza»: podríais haber empleado el impersonal o la 1.<sup>a</sup> p. pl.).

Uso aceptable de los signos de puntuación, excepto algunos errores de comas, sobre todo en incisos como «Como todos sabemos una lengua»: ¿qué sería lo correcto?

Cohesión gramatical relativamente conseguida, excepto en algunas cuestiones de concordancia («personas que tiene un bajo nivel»).

Alguna incoherencia semántica (por ejemplo, las referencias bibl. no son tales (eso sería si estuvieran bien referenciadas y si el documento contuviera citas; por ello, podríais haberlo titulado «Para saber más» / «Webs interesantes»/....

En general, las ideas están ordenadas y con progresión, uso justificado de los marcadores y párrafos ligados; pero ojo con la propiedad («No nos referiremos de la misma manera hacia el professor que hacia un amigo»: será 'no nos dirigiremos').

Recordad usar Ctrl+B para encontrar rápido en vuestro documento las expresiones que os comento; viéndolas en su contexto podréis reflexionar sobre cuál es su problema. Ante cualquier duda, no dudéis en pedirme aclaración. Espero que mis comentarios os hayan servido para seguir mejorando: aparte de la utilidad para vuestra carrera académica y profesional, a efectos de nota en esta asignatura recordad que lo que más peso tiene es el examen (lo demás es evaluación continua...), así que ánimo y a bordarlo. A por el *cum laude*.

Saludos,  
Elia

(Fuente: archivo docente)

Como se advertía, el mensaje que finalmente recibía el alumnado presentaba un formato plano que obstaculizaba considerablemente la comprensión, sobre todo teniendo en cuenta que cuestiones de las que trataba el contenido tenían que ver precisamente con aspectos de formato. Así visualizaba el receptor el mismo mensaje copiado arriba (mostramos un fragmento en la figura 1):

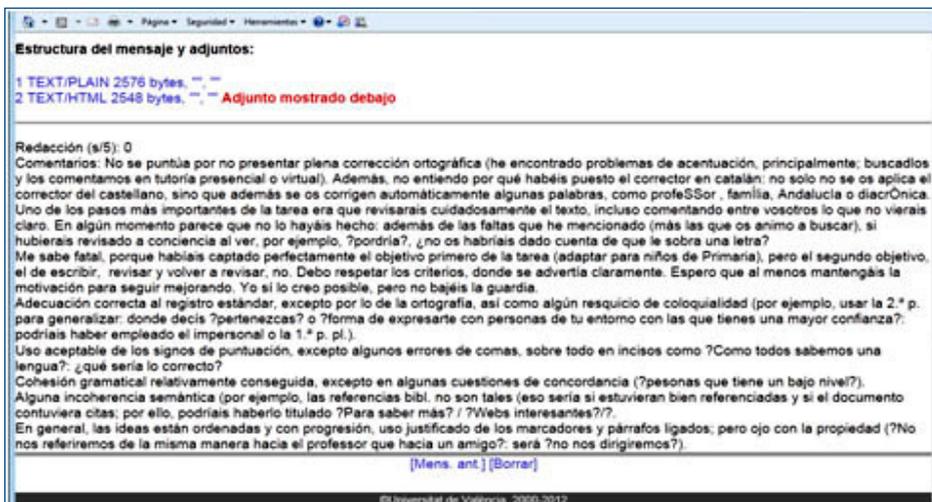


Figura 1. Visualización del mensaje de retroalimentación enviado a través del Aula Virtual. (Fuente: archivo docente).

Como se aprecia en la figura 1, a la no activación del formato en el servidor del correo de la UV se une el hecho de que al enviar el mensaje desde el Aula Virtual (donde el profesor tiene acceso al listado de alumnos y a la posibilidad de enviarles un mensaje electrónico) había caracteres que no se reconocían. Además, el servidor de mensajería utilizado tampoco permitía adjuntar archivos.

La alternativa de retroalimentación que se usó consistió en la activación de paneles de revisión o pequeños mensajes mediante herramientas de comentario sobre el texto original del estudiante (figura 2). El documento revisado se enviaba en archivo adjunto como respuesta a una petición explícita del mismo por correo electrónico.

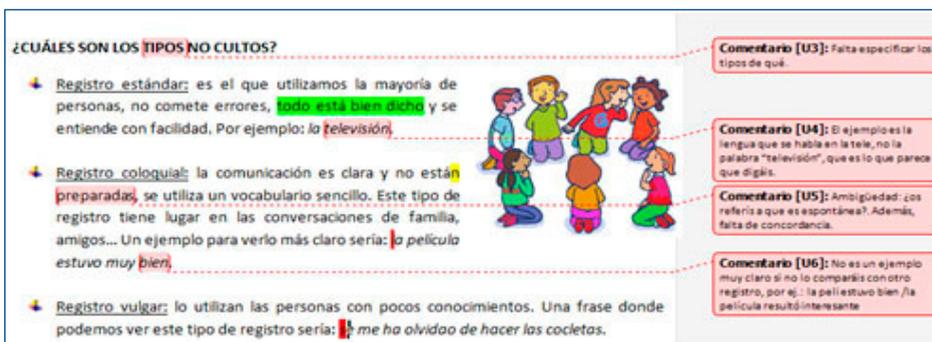


Figura 2. Fragmento de documento de dos alumnas con comentarios de la profesora. (Fuente: archivo docente).

Resulta preferible pedirles el texto en formatos compatibles con procesadores de textos, porque permite al docente subrayar de diversos colores, visualizar los comentarios más claramente y, sobre todo, escribir el comentario final en el cuerpo del documento con todas las posibilidades de formato (figura 3). Sin embargo, si alguno envía el trabajo en pdf también es posible escribir comentarios mediante Adobe Acrobat (figura 4).

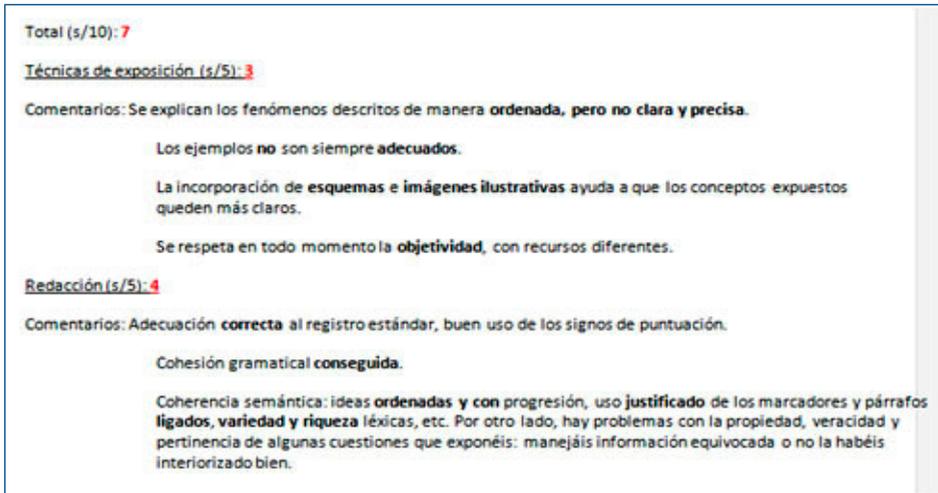


Figura 3. Ejemplo de comentario final en el documento original de unos alumnos (.docx). (Fuente: archivo docente).

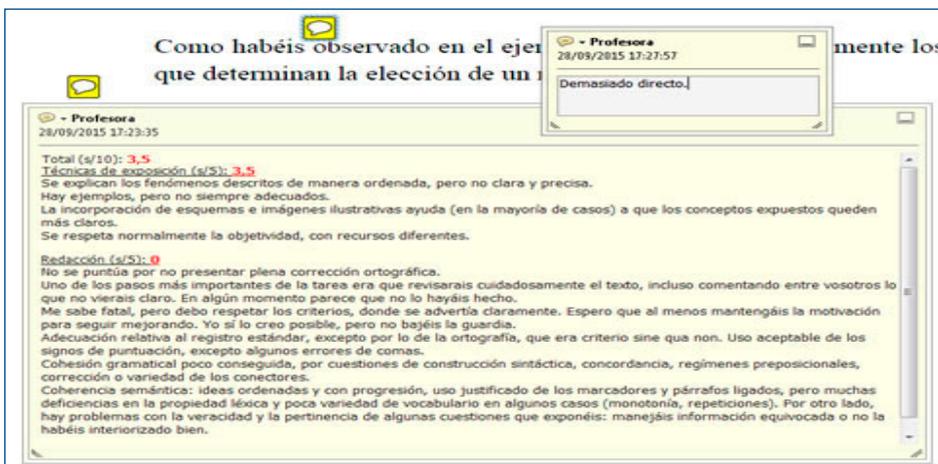


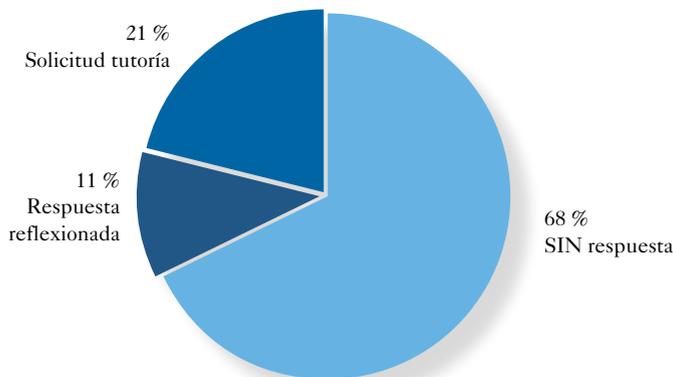
Figura 4. Ejemplo de comentario final en el documento original de unas alumnas (.pdf). (Fuente: archivo docente modificado para imprimir pantalla).

### III. Resultados

Como se ha dicho, el grupo A no solo contó con la rúbrica, sino que además fue animado a entregar una de las tareas antes del plazo límite, con el aliciente de poder recibir el *feedback* más rápidamente: casi un 60 % de los estudiantes matriculados en el grupo A efectivamente así lo hizo, frente a una sola estudiante del grupo B, donde se dio la misma posibilidad, pero sin insistir.

En primer lugar, tras la observación y análisis de las reacciones de los estudiantes y aunque muchos lo agradecieron, varios fueron los inconvenientes del primer tipo de retroalimentación. Los podemos agrupar en tres factores:

1. Dificultad para mantener la atención del receptor: el texto de los comentarios resultó demasiado largo.
2. El mensaje resultó confuso por cuestiones tipográficas. Al enviar el mensaje desde el Aula Virtual, se obviaron ciertos recursos de estructuración de la información, como los títulos y sangrías, y algunos caracteres fueron sustituidos por otros, además de que no conseguimos insertar ningún tipo de cursiva, de negritas, colores de carácter o resaltado que permitieran destacar.
3. Relativa incomodidad de tener que buscar, en el texto original, el contexto ampliado de los errores transcritos: pocos revisaron detalladamente su producción contrastándola con los comentarios del docente.



**Gráfico 1.** Reacción tras la retroalimentación mediante mensaje de correo electrónico. (Fuente: elaboración propia).

El gráfico 1 representa la reacción de los estudiantes tras el análisis de contenido de las respuestas recibidas en uno de los envíos de retroalimentación mediante mensaje de correo electrónico. Como se observa, más de dos tercios

de los mensajes del docente (casi 68 %) quedaron sin respuesta. Es decir, solo 32,1 % respondieron al mensaje, dos tercios de los cuales manifestaron su interés por concertar tutoría, pero no mostraron haber sacado jugo a los comentarios. En definitiva, solo un 10,7 % del total redactó una respuesta reflexionada a las preguntas que se les planteaba. Un ejemplo es el que puede leerse a continuación<sup>2</sup>:

[...] *He revisado todos los errores* (2) que mencionaste en tu corrección. Te escribo para contestarte a las cuestiones referentes.

En primer lugar, el extranjerismo crudo que debería haber escrito en cursiva es la palabra «link». [...] (Alumna 1, gr. A)

Algunos, a pesar de encontrar el error, no estaban seguros del problema:

Muchas *gracias* (1) por el correo.

Después de *revisarlo* (2), aún me quedan algunas *dudas* (3):

- La bibliografía la tengo que ordenar alfabéticamente, pero en el caso que se repita el autor, ¿por qué otro criterio me tengo que guiar a la hora de ordenar? Ejemplo: Lázaro Carreter, F. (1998). «Enseñantes»/ Lázaro Carreter, F. (1999). «Telefonía sin tildes». ¿Cuál iría primero? En cuanto a este apartado, si pongo la fecha de recuperación ¿hace falta poner la de modificación?
- También me has dicho que tengo algún error en la separación de palabras, ¿se trata de «A parte, la corrección de la profesora es imprescindible...»? ¿Ese «a parte» iría junto o separado?
- He repasado las faltas de acentuación y no he encontrado los errores .
- Por último, también he cometido algún error de comas «Un ejemplo de solecismo de construcción es, el comienzo incorrecto...» ¿en esta frase sería correcta la posición de la coma?

*Muchas gracias* (1). (Alumna 2, gr. A)

No puede saberse en qué medida exacta el resto intentó entender la causa de los problemas que se comentaban en el mensaje. Un alumno en concreto lo manifestó de esta manera:

Dra. Elia:

He recibido tu correo y te *agradezco* (1) profundamente la valoración y los consejos que me has dado para mejorar, pero *son muchos* (4) y la verdad es que *me*

---

2. Se respeta la transcripción de cada estudiante. Empero, la numeración y las cursivas son más; respecto a las cursivas, el servidor de correo de la Universitat de València no admite formato por defecto, cosa que además para este sistema de retroalimentación, como veremos, supuso un problema. Las expresiones resaltadas destacan las cuestiones comentadas más abajo: agradecimiento (1), constatación de autorrevisión (2), mantenimiento de las dudas (3), sensación de agobio o brumamiento (4), petición de ayuda o tutoría (5).

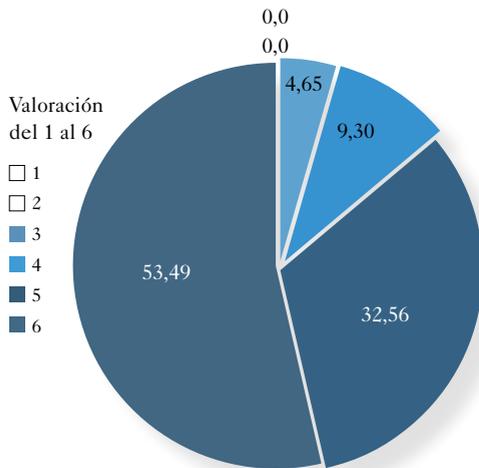
*he agobiado* (4) un poco *intentando mirarlos todos* (2). Me gustaría concertar una *tutoría* (5) contigo para que me realizaras unas cuantas aclaraciones, de las que estoy seguro que en persona se resuelven mucho más fácil y rápidamente que sobre la teoría del papel. [...] me *ayudaría* (5) muchísimo, tanto para tu asignatura como para los trabajos del futuro. [...] (Alumno 3, gr. A)

El análisis de todos los mensajes recibidos y la observación en el aula y durante las tutorías presenciales nos lleva a considerar cinco ideas que resumen los resultados de esta fase:

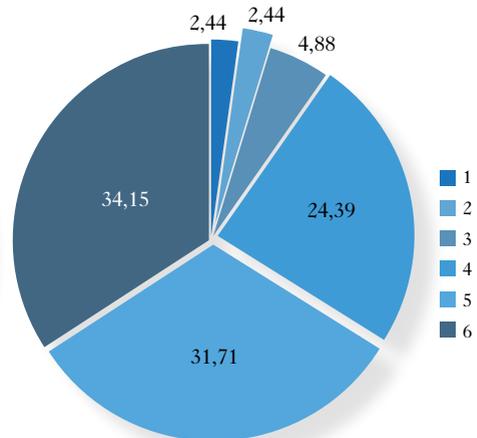
1. Agradecimiento: todos los mensajes de reacción a la retroalimentación, escritos u orales –durante las clases o en tutorías individualizadas–, incluían un agradecimiento a la profesora que se basaba, normalmente de manera explícita, en la sorpresa por la exhaustividad de los comentarios.
2. Constatación de autorrevisión: los comentarios de retroalimentación planteaban preguntas de reflexión al autor del texto, y algunos en efecto se preocuparon por darles respuesta y comunicarlas a la profesora.
3. Mantenimiento de las dudas: a pesar de las explicaciones gramaticales, ortográficas, etc., proporcionadas a raíz de ciertas sugerencias o errores, hubo aspectos que no quedaron claros al receptor del mensaje.
4. Sensación de agobio o brumamiento: la longitud y exhaustividad del mensaje no fue bien recibida por todos los alumnos.
5. Petición de ayuda o tutoría: algunos necesitaron aclarar presencialmente algunas cuestiones. Es decir, se interesaron por la retroalimentación, pero nos consta que no lograron comprender a fondo el mensaje escrito o no supieron aprovecharlo.

En una segunda fase de la investigación se analizaron los datos recogidos a través de una encuesta virtual, en la que los alumnos y alumnas valoraron la retroalimentación proporcionada por la profesora en una escala del 1 al 6 (nada útil / muy útil). Se recogieron un total de 84 respuestas, 43 correspondientes al grupo A y 41 al grupo B: si tenemos en cuenta el número de participantes, los datos pueden considerarse plenamente representativos de los grupos, dado que solo hubo 7 alumnos que no quisieron o pudieron rellenar la encuesta (4 en el grupo A y 3 en el B; cabe puntualizar que parte de ellos tampoco llegó a participar plenamente en la experiencia).

El dato más destacable en los resultados correspondientes al grupo A es que más de la mitad de los alumnos que respondieron al cuestionario valoraron la utilidad de la retroalimentación con la máxima puntuación y absolutamente nadie puntuó con 2 o 1 (gráfico 2; se muestran los datos en porcentajes). También en el segundo grupo la valoración resultó positiva (gráfico 3).



**Gráfico 2.** Percepción de utilidad del *feedback*. Grupo A. (Fuente: elaboración propia).



**Gráfico 3.** Percepción de utilidad del *feedback*. Grupo B. (Fuente: elaboración propia).

Sin embargo, si lo comparamos con los resultados del primero, aparte de la relativa coincidencia en las puntuaciones 3 y 5, observamos un reparto más equilibrado del resto de valoraciones, una tendencia a puntuaciones más bajas, así como la aparición de un pequeño porcentaje de estudiantes que valoran negativamente la retroalimentación recibida.

La diferencia entre los promedios de ambos grupos fue de medio punto (5,35 vs. 4,83). La aparición de datos extremos en el grupo B podría justificar la conveniencia de calcular la media recortada. Resulta significativo que la media recortada al 2 % suba una décima aproximadamente no solo en el grupo B, sino también en el A, resultando un promedio global (media ponderada) de 5,2:

$$A: M_{\text{rec (2\%)}} = 5,44$$

$$B: M_{\text{rec (2\%)}} = 4,95$$

La diferencia entre los grupos se aprecia claramente si consideramos los cuartiles y, en concreto, la mediana: 6 en A vs. 5 en B (tabla 1).

**Tabla 1.** Cuartiles grupos A/B.

	Q1	Q2	Q3
A	5	6	6
B	4	5	6

Fuente: elaboración propia.

## IV. Discusión

Los tres factores expuestos –los que afectaban al mantenimiento de la atención, al formato del texto del mensaje y a la incomodidad de contrastar la información– evidencian un hecho preocupante: no todos sacaron provecho del comentario de retroalimentación del primer tipo. De hecho, el porcentaje de estudiantes que evidenciaron el aprovechamiento lo valoramos como excesivamente bajo, sobre todo si consideramos el esfuerzo y tiempo dedicados por parte del docente.

En cuanto al sistema de comentarios en paneles de revisión virtuales, se muestra como conveniente el mantenimiento de un comentario final que englobe todos los apartados valorados, porque aporta visión global y pondera los errores o sugerencias. Constatamos ocho hechos al respecto, que serían inviábiles sin el uso del TIC: a) el comentario redactado resulta mucho más breve, dado que se anclan sobre el contexto original los comentarios puntuales; b) estos últimos, independientes unos de otros en el panel de revisiones del documento, son bien recibidos por el destinatario: los estudiantes, pertenecientes a una generación «tuit», están habituados a recibir información fragmentada y componer el «todo» en su mente; c) a pesar de la referida brevedad, el sistema permite profundizar en los problemas que cada estudiante presenta según apartados; d) puede resultar rápido para el docente si prepara plantillas o respuestas modelo con cada tipo de problema o consejo; e) es posible «rayar» el texto como lo haríamos en papel, con la ventaja de que el original corregido puede devolverse y conservarse al mismo tiempo, sin necesidad de escanearlo o fotocopiarlo; f) podemos archivar fácilmente las conversaciones con cada alumno o alumna para realizar seguimiento –quedan superadas las limitaciones de tiempo y espacio–; g) permite búsquedas rápidas; h) facilita la recogida de datos para sistematizarlos o analizarlos de cara a posibles investigaciones en las áreas de educación.

Con todo, podemos afirmar que el análisis de la reacción de los alumnos al *feedback* de texto plano enviado por correo electrónico muestra la conveniencia de cambiar el sistema de comentario, con la necesidad de acortar los mensajes y anclarlos a su contexto. La activación de paneles de revisión en los documentos se plantea como una solución bien recibida por los aprendices, receptivos, por otro lado, a novedades tecnológicas.

Respecto a los resultados de la encuesta, se advierten medias claramente más altas en el grupo A, con una distancia de entre medio punto y un punto respecto del grupo B, dependiendo del sistema de medición estadístico; en todo caso, la diferencia es considerable y confirma las dos hipótesis de partida:

Los estudiantes que han contado con los criterios de evaluación tanto para realizar la actividad de escritura como para revisarla tras el comentario de retroalimentación (grupo A) perciben este como más útil.

El grupo de estudiantes que en su mayoría mostró interés por obtener *feedback* inmediato (grupo A) también fue el grupo que mejor valoró la utilidad de esta retroalimentación.

## V. Consideraciones finales

Tras una tarea de escritura, cuando el *feedback* proporcionado fue exhaustivo, todos los estudiantes lo agradecieron de un modo u otro; algunos explícitamente, respondiendo al mensaje con mayor o menor sorpresa. Sin embargo, encontramos dos matices en cuanto a las dos modalidades seguidas: cuando el comentario se hizo «citando» el fragmento, el estudiante rara vez lo buscó para aprehender el contexto y recordar el error; de los pocos de quienes hubo constancia que sí lo hicieron, la mayoría manifestó confusión y duda.

La valoración cuantitativa de los estudiantes, altamente positiva, indica que agradecen que el profesor o profesora se interese por sus errores individuales y se los comente personalmente. Es decir, la retroalimentación –en general– es bien recibida y considerada útil *a priori*.

La comparación de las puntuaciones obtenidas en cada grupo devuelve una diferencia de entre medio punto y un punto, dependiendo del sistema de medición estadístico. Estos resultados, a grandes rasgos, recomiendan el uso explícito de rúbrica porque favorece la asimilación del contenido de los comentarios –aparte de que, obviamente, también sirve de guía en la realización de toda actividad–. Asimismo, el contraste entre los grupos indica que es fundamental crear en el estudiante la expectativa y exigirle que muestre interés por el *feedback* a través de algún tipo de esfuerzo simbólico hacia el que conviene incentivar con ahínco.

Por último, concluimos como preferible la retroalimentación a través de mensaje adjunto con paneles de revisión sobre el texto original del alumno o alumna. Algunos de los aspectos que la hacen recomendable son que permite aclaraciones breves sobre el contexto sin perder exhaustividad, que el formato digital reduce el esfuerzo si se usan rúbricas y plantillas, facilita la recogida, archivado, sistematización y búsqueda de datos, tanto de cara a la investigación como a la docencia, para el propio seguimiento del aprendizaje individual de cada estudiante.

Con el paso a Moodle para la plataforma virtual de la Universitat de València a partir del curso 2015-2016, se abren nuevas posibilidades que pueden fa-

cilitar la gestión de la retroalimentación de tipo adjunto con paneles por parte del docente.

En definitiva, podemos afirmar que la clave no es darles retroalimentación, sino que, para asegurar una recepción provechosa, es necesario motivarles para desear ese *feedback*.

## Referencias bibliográficas

- ALLUÉ, C. (2013): «Buenas intenciones y práctica real: la expresión escrita en la asimilación de conceptos lingüísticos en bachillerato», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua – Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika*, n.º 13, pp. 123-128, recuperado (07.09.2015) de <[http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9412/HSJ\\_Filolog%c3%ada\\_13\\_2013\\_Buenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9412/HSJ_Filolog%c3%ada_13_2013_Buenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>.
- AMBRÒS, A.; RAMOS, J. M.; ROVIRA, M. (2009): *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona.
- BOLOGNA DECLARATION (1999): «The European Higher Education Area», *Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna on 19 June 1999*.
- BOUD, D. (2006): «Foreword», en C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*, Nueva York, Routledge, pp. xvii-xix.
- BOUD, D. et al. (2010): *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*, Sídney, Australian Learning and Teaching Council, recuperado (03.09.2015) de <[http://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020\\_propositions\\_final.pdf](http://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf)>.
- CAMPS, A. (2014): «Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática», *Lenguaje y Textos*, n.º 40, pp. 7-18.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. (2000): «Metalinguistic Activity. The Link between Writing and Learning to Write», en A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, Ámsterdam, Amsterdam University Press, pp. 103-124.
- CARLESS, D.; JOUGHIN, G.; MOK, M. (2006): «Learning-oriented assessment: principles and practice», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, n.º 31, vol. 4, pp. 395-398. DOI: 10.1080/02602930600679043.
- GARCÍA, G.; SANELEUTERIO, E.; ROSELL, M. (2012): «Jigsaw experience in university», en *ICERI2012 Proceedings*, Madrid, IATED, pp. 6337-6342.
- GARCÍA-RAMOS, D.; SANELEUTERIO, E. (2014): «Corrección intercambiada: aprendizaje gramatical y entrenamiento didáctico», en *I Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Gramática*, Valencia, Universitat de València.
- GESSA PERERA, A. (2011): «La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias», *Revista de Educación*, n.º 354, pp. 749-764, recuperado (29.08.2015) de <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_30.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf)>.

- GIBBS, G. (2006): «Why assessment is changing», en C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*, Nueva York, Routledge, pp. 11-22.
- GÓMEZ DEVÍS, M.<sup>a</sup> B. (2014): «Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*», *@tic. Revista d'innovació educativa*, n.º 12, pp. 26-34. DOI: 10.7203/attic.12.3556.
- GÓMEZ DEVÍS, M.<sup>a</sup> B.; LLOPIS, F. (2011): «La e-Evaluación orientada al proceso de aprendizaje. Una experiencia innovadora para el desarrollo de competencias en la materia *Lengua para Maestros*», en M.<sup>a</sup> P. Núñez Delgado (coord.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, Madrid, SEDLL, pp. 2099-2110.
- GÓMEZ DEVÍS, M.<sup>a</sup> B.; SANELEUTERIO, E. (2015): «E-evaluación orientada al aprendizaje: diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros», en R. Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas*, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 319-326.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2011): *Las normas académicas: últimos cambios*, Madrid, SM.
- IBARRA SAIZ, M.<sup>a</sup> S.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GÓMEZ RUIZ, M. Á. (2012): «La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad», *Revista de Educación*, n.º 359, pp. 206-231.
- IBARRA SAIZ, M.<sup>a</sup> S.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2010): «Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad», *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, n.º 21, vol. 2, pp. 443-461.
- LÓPEZ-GARCÍA-TORRES, R.; SANELEUTERIO, E. (2016): «Estudio axiológico del currículo básico de Lengua Castellana y Literatura. Axiological Study of the Standard Curriculum of Spanish Language and Literature», en evaluación.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (coord.) (2009): *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea.
- MONEREO, C. (2009): «La autenticidad de la evaluación», en M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, Madrid, Edebé, pp. 9-21.
- PADILLA, M.<sup>a</sup> T.; GIL, J. (2008): «La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 66, vol. 24, pp. 467-486.
- PÉREZ PUEYO, A.; TABERNERO, B.; LÓPEZ, V. M.; UREÑA, N.; RUIZ, E.; CAPLLOCH, M.; GONZÁLEZ, N.; CASTEJÓN, F. J. (2008): «Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica», *Revista de Educación*, n.º 347, pp. 435-451, recuperado (02.09.2015) de <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf)>.
- PERRENOUD, P. (2005): «La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències», en J. Carreras y P. Perrenoud, *El debat sobre competències a l'ensenyament universitari*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, pp. 26-48.
- PUJOLÁS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Octaedro.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012): «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y uso lingüístico», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 59, pp. 87-118.

- (2014): «Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión», *Lenguaje y Textos*, n.º 40, pp. 19-31.
- SANELEUTERIO, E. (2016): «Evaluación formativa y *feedback* en el aprendizaje avanzado de la lengua escrita», en *IV Jornades d'Innovació Docent en l'Educació Superior*, Valencia, Universitat de València.
- SANELEUTERIO, E.; GARCÍA-RAMOS, D. (2015): «Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros», en R. Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas*, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 425-432.
- SANELEUTERIO, E.; ROSELL, M.; GARCÍA, G. (2012): *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas*, Madrid, CEU Ediciones.
- SERRANO, J. (2002): *Guía práctica de la redacción*, Madrid, Anaya.
- TUDOR, I. (2005): «The challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe», recuperado (30.09.2015) de <[http://userpage.fuberlin.de/~enlu/downloads/Bologna\\_ENLU\\_OK.rtf](http://userpage.fuberlin.de/~enlu/downloads/Bologna_ENLU_OK.rtf)>.