



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EL *FEEDBACK* COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

FEEDBACK AS A DIDACTIC TOOL TO FOSTER AUTONOMY
IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

SONIA LUCIA BAILINI

Università Cattolica del Sacro Cuore

sonia.bailini@unicatt.it

ORCID: 0000-0002-2986-0528

Recibido: 10-06-2020

Aceptado: 31-07-2020

Publicado: 17-12-2020

RESUMEN

Este artículo se plantea explorar el potencial del *feedback* como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en el aula universitaria de español como lengua extranjera. En el marco de la Teoría Sociocultural el *feedback* es una actividad colaborativa que apunta a promover la concienciación lingüística a través de la interacción verbal para que el aprendiente llegue a ser cada vez más autorregulado, es decir, autónomo. En este contexto, la tipología de *feedback* que se ofrece es lo que marca el grado de desarrollo potencial de la autonomía. A partir de un estudio en el que se observó el impacto de tres tipos distintos de *feedback* en la evolución de la interlengua del español LE en alumnos de nivel C1, en este artículo se profundiza en su papel para estimular el proceso de autonomización del alumno.

Palabras clave: *feedback*, autonomía, Teoría Sociocultural, español LE, interacción.

ABSTRACT

This article aims to explore the potential of feedback as an educational tool to promote autonomy in university learners of Spanish as a foreign language. In the Sociocultural Theory framework, feedback is meant as a collaborative activity that promotes linguistic awareness through verbal interaction. In doing so the learner becomes increasingly self-regulated, that is, autonomous. In such a learning context, the type of feedback offered is what marks the degree of potential development of autonomy. Based on a study in which the impact of three different types of feedback on the evolution of Spanish as a foreign language in C1 level learners was analysed, this article delves into its role in stimulating the process of learner autonomy.

Keywords: feedback, autonomy, Sociocultural Theory, Spanish as a foreign language, interaction.

1. *FEEDBACK* Y AUTONOMÍA: UNA RELACIÓN SIMBIÓTICA

Si pensamos en el *feedback* como un proceso en el que el alumno incorpora - parcial o totalmente - el *input* que recibe del profesor como respuesta a su *output* en la lengua extranjera, tendemos a percibirlo como una actividad que no puede prescindir de una relación de dependencia mutua. Esto parece contrastar con una de las definiciones más clásicas de autonomía entendida como:

the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action; autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes (Little 2000: 69).

Sin embargo, una definición más reciente insiste en que se trata de una competencia compartida entre profesor y alumno y que conlleva la conciencia, por parte de ambos, de su función formativa:

Both teacher and learner autonomy are defined as ‘the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation’ (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 1).

Esto nos permite establecer un vínculo entre la actividad de dar y recibir *feedback* y su potencial para el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, cabe puntualizar que “autonomy is not a method of learning, but an attribute of the learner’s approach to the learning process” (Benson 2011: 2), lo que significa que la autonomía se manifiesta en distintos grados dependiendo de las características individuales del aprendiente y del contexto de aprendizaje, que es algo que se puede aprender y que su desarrollo está muy relacionado con el tipo de enseñanza: como el *feedback* es una de las tareas que configuran la labor docente, se puede afirmar que forma parte de aquellas actividades que contribuyen al desarrollo de la autonomía.

Si consideramos el *feedback* como *un proceso y un producto* que se genera a partir de la interacción, es decir, de una actividad de mediación que promueve el desarrollo de procesos cognitivos tales como la atención consciente, la reflexión metalingüística y el razonamiento lógico, entonces se convierte en un poderoso recurso de concienciación lingüística que lleva no solo a la adquisición de la lengua extranjera (LE), sino también a la autonomización del aprendiente o lo que, en el marco de la Teoría Sociocultural, se define como autorregulación (Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la autonomía es un proceso que se basa en la interdependencia y la mediación social ya que

agency and identity are the key linking concepts between sociocultural theory and the theory of autonomy [...] agency can perhaps be viewed as a point of origin

for the development of autonomy, while identity might be viewed as one of its more important outcomes (Benson 2006: 30).

De hecho, si se concibe al aprendiente ya no como un mero procesador pasivo del *input* que recibe del profesor en forma de retroalimentación sino, más bien, como un agente activo que va construyendo su conocimiento y ganando cada vez más control sobre el mismo gracias a su implicación y participación en la actividad de mediación (Lantolf & Pavlenko 2001: 145), entonces el *feedback* interactivo sí es una herramienta que promueve la autonomía.

Los tres aspectos clave que determinan la simbiosis entre *feedback* y autonomía son la *agency*, que podríamos denominar como la autodeterminación del alumno, la motivación y, por último, las actitudes y aptitudes individuales, o sea, lo que configura la *identidad* del aprendiente como sujeto activo que desempeña un papel determinado en una situación concreta. Esto destaca que, para el desarrollo de la autonomía, no solo es importante el tipo de interacción que se establezca a través del *feedback*, sino también que las condiciones que conformen las características del mismo estén directamente relacionadas con las actitudes de aprendiente y profesor con respecto a la actividad que estén realizando juntos. Ahearn define la *agency* como “the socioculturally mediated capacity to act” (2001: 112); si ponemos en relación esta habilidad con la ya clásica definición de autonomía de Holec como “the ability to take charge of one’s own learning” (1981: 3), queda claro que el elemento común es el poder de autodeterminación del aprendiente, o lo que Van Lier describe como “the feeling of being the agent of one’s own actions” (2004: 30). Si, por un lado, Benson (2006: 30, cfr. *supra*) sugiere que la autodeterminación puede ser el punto de origen para el desarrollo de la autonomía y que la identidad lingüística puede considerarse uno de sus resultados, por otro Huang (2011) plantea la existencia de una relación no lineal entre autonomía, autodeterminación e identidad y sostiene que el grado de control que el alumno alcance en un determinado contexto de aprendizaje puede ser un indicador que permite observar las diferencias entre los tres. Gao & Zhang (2011), por último, ponen en relación la autodeterminación con la metacognición considerándolas dos factores complementarios necesarios para comprender el proceso de desarrollo de la autonomía en el aprendiente.

Los estudios mencionados destacan que el contexto de aprendizaje, y en nuestro caso concreto, de *feedback*, es determinante para comprender en qué medida se está promoviendo la autonomía. García Pujals y Lasagabaster (2019: 456) profundizan en cuál, entre distintas tipologías de *feedback* (autoevaluación, evaluación entre pares y tutorías) sobre *output* escritos y orales de alumnos universitarios alemanes de español LE, fomenta mayormente la percepción de autonomía en el alumno. La hipótesis que plantean es que un *feedback* que alimente la percepción de evolución positiva de la interlengua aumenta la motivación a aprender. La vinculación teórica que establecen entre *feedback*, evaluación, autonomía, motivación y aprendizaje se basa en el constructo de que

la evaluación formativa y la retroalimentación elaborada conducen, por medio de la reflexión, a la autonomía, entendida esta como las iniciativas para llevar a cabo procesos de autorregulación, tales como fijarse objetivos, realizarles un seguimiento, autoevaluarse y usar estrategias (García Pujals y Lasagabaster 2019: 459).

A partir de estas premisas su investigación empírica se centra en la creación de contextos de aprendizaje en los que la motivación y la autonomía se alimenten a través del empleo de distintas técnicas de *feedback*.

La promoción de la autonomía del aprendiente es un tema clave de las políticas lingüísticas más recientes, como destacan las líneas guías del Consejo de Europa que, desde el comienzo del siglo XXI con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa 2002 y Council of Europe 2018), el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Council of Europe 2004), el *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA/CARAP) (Candelier *et al.* 2010) y, con referencia específica al español LE, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006), han ido definiendo cómo promoverla a nivel didáctico a través de una serie de descriptores que hacen hincapié en las destrezas, las competencias, las estrategias y las actitudes de los alumnos. Estos son los componentes que contribuyen a delinear al aprendiente como un agente activo, que *sabe hacer*, es decir, realizar actos de habla en la(s) lengua(s) que domina y que también *sabe ser*, o sea, es consciente de su identidad como usuario de cierta LE: es precisamente en estos ámbitos donde se puede desarrollar la actividad de *feedback*. Little & Erickson destacan que

education is a process of ‘people shaping’ designed to extend and perhaps in some ways modify learners’ identity while exploiting and developing their agency [...] all forms of assessment help to shape the individual’s identity—subjective and assigned—as a language learner (Little & Erickson 2015: 121).

A partir de estas premisas exploran de qué manera se puede orientar al aprendiente para que su *agency* influya positivamente en el proceso de adquisición de una LE. En esta línea, en la investigación empírica que se presenta en la segunda parte de este trabajo, el *feedback* se percibe como una actividad de interacción basada en el diálogo colaborativo a partir de la reflexión lingüística sobre el *output* del aprendiente. En este contexto la evaluación se configura como el resultado final de un proceso que consta de varias sesiones de tutoría a lo largo de un semestre, cuya finalidad no es solo la de mejorar el *output* sino, sobre todo, la de fomentar la concienciación lingüística. El objetivo último del *feedback* como actividad de mediación es el de propiciar cambios en las actitudes del aprendiente con respecto a su producción en la LE, a su percepción acerca de la misma y de sí mismo como sujeto activo, que se involucra directamente en el proceso de revisión y que va monitorizando sus avances y retrocesos al mismo tiempo que va elaborando estrategias para mejorar su prestación como aprendiente de idiomas. Desde esta perspectiva,

el *feedback* es una actividad que tiene el potencial de modificar la capacidad del alumno de tomar decisiones sobre el rumbo de su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, modificar su identidad, es decir, la imagen de sí mismo como un “sujeto capaz de aprender”: esto supone intervenir en la percepción de autoestima y, como profesores, ser conscientes de la importancia de dosificar el *feedback* negativo y positivo. Todo esto conlleva un cambio profundo de actitudes tanto en el alumno como en el profesor: en primer lugar, implica dejar de entender la sesión de tutoría como una mera corrección de los errores, con todo lo que esto acarrea en el alumno en términos de ansiedad, amenaza de su imagen positiva (Goffman 1967) y miedo a sentirse juzgado como aprendiz deficiente cuando no incapaz. Por parte del profesor este cambio de actitud supone sustituir la sensación de frustración (“¡ay no, otra vez el mismo error!”) por la pregunta “¿por qué habrá hecho este error?” y por el objetivo “¿cómo puedo explicárselo para que llegue ser consciente de ello?”. En otras palabras, el cambio debe partir de la motivación del profesor, ya que esto es lo que permite crear una atmósfera colaborativa y entablar un diálogo constructivo, en el que el alumno se sienta estimulado a revisar su texto sabiendo que puede contar con la ayuda del profesor cuando la necesite y que puede atreverse a plantearle preguntas que a lo mejor no haría en el aula delante de los compañeros. La implicación del profesor en la actividad de *feedback* es lo que fomenta la motivación del alumno en la misma tarea, porque este se siente valorado como agente activo que puede intervenir directamente en su proceso de adquisición del control sobre la LE que está aprendiendo: esta práctica lleva a la toma de conciencia, por parte del alumno, de su potencial, aumenta su autoestima y su confianza en sí mismo y en sus capacidades. En este contexto de aprendizaje, el *feedback* es un espacio de reflexión conjunta entre profesor y alumno y se configura como una actividad de evaluación dinámica (*dynamic assessment*). Este enfoque integra la enseñanza y la evaluación a través del diálogo reflexivo que alumno y profesor emprenden, en el que el segundo ajusta su apoyo al mínimo necesario para que el primero logre realizar la tarea. Esto permite evaluar no solo lo que el alumno sabe hacer, sino también hasta qué punto logra ir más allá de sus conocimientos, analizando la cantidad de apoyo que necesita para llevar a cabo la tarea que es objeto de evaluación (Poehner 2008; Lantolf & Poehner 2011). En palabras de Poehner

cooperative dialoguing, as occurs in DA [Dynamic Assessment], can bring to light how learners orient to performance and their understanding of criteria for appropriate performance, while simultaneously creating a space for further probing and for working through problems and reformulating. In essence, evaluative reflection on performance is simultaneously a condition for and a consequence of development (Poehner 2012: 620).

El *feedback* se configura, por lo tanto, como una actividad que promueve el desarrollo de la autonomía del aprendiz y, si se lleva a cabo con esta modalidad, permite distinguir entre su efecto en el producto, es decir, los cambios que ha

determinado en el *output* y el impacto que ha tenido como proceso, observable en el grado de autonomía que el aprendiente ha alcanzado al final de una serie de sesiones de tutoría. En este marco de actuación didáctica el *feedback* no es una actividad ocasional, sino regular, que necesita dedicación y atención como cualquier otra tarea, si se quiere que tenga un valor formativo para el desarrollo de la autonomía.

2. EN CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA: EL *FEEDBACK* GRADUAL COMO HERRAMIENTA FORMATIVA

El *feedback* gradual se diferencia del explícito y el implícito¹ porque estimula la autocorrección a través de una serie de técnicas cuyo grado de explicitud se ajusta a las necesidades del alumno. De acuerdo con la escala de regulación de Aljaafreh & Lantolf (1994) se suele empezar con técnicas implícitas a través de llamadas de atención indirectas sobre el fragmento que contiene un error (“en este párrafo hay algo que no está bien”, “fíjate en la parte final de la frase”) o preguntas que propicien la concienciación lingüística (“¿por qué has utilizado esta forma/estructura?”, “¿Qué querías decir?”). Durante la lectura, el profesor le pide al alumno que vaya corrigiendo sus errores y le ofrece un *feedback* gradual de implícito a explícito ajustándose a sus necesidades para que llegue a autocorregirse. Si no lo logra, le ofrece la versión correcta, que corresponde al último nivel de la escala de regulación (Tabla 1). La revisión se suele llevar a cabo en sesiones de tutoría individuales audiograbadas en las que profesor y alumno revisan juntos el texto.

Desde una perspectiva sociocultural, este tipo de *feedback* favorece la activación de procesos cognitivos latentes en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky 1978, 1986), ya que va adecuándose de manera gradual y circunstancial a las necesidades del aprendiente, estimulándolo a ir un poco más allá de sus conocimientos actuales. De este modo se fomenta la reflexión metalingüística y su verbalización, ya que la metacharla² que se establece con el profesor activa procesos autorregulativos, es decir, abre el camino hacia la autonomía. El *feedback* gradual no solo permite observar directamente cómo el alumno procesa el *input* que recibe, sino que es un recurso que favorece su asimilación. A raíz de un estudio anterior (Bailini 2020), en el que se comparó el impacto de tres tipologías distintas de *feedback* (directo, indirecto y gradual) en la evolución de la interlengua, ha surgido la hipótesis de que el tercero puede ser una herramienta didáctica útil para promover un mayor control del alumno sobre su *output* y sobre su proceso de aprendizaje en general. A continuación, resumimos la metodología y los resultados de ese estudio y luego destacamos su potencial como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía.

¹ El *feedback* explícito consiste en corregir los errores ofreciendo la versión correcta, mientras que el *feedback* implícito consiste en señalar el error con alguna marca gráfica (subrayado, negrita, etc.) o verbal (i.e. “pronombre”, “verbo”, etc.) para que el alumno se fije en el mismo.

² La noción de metacharla (*languageing*) fue acuñada por Swain (2010: 115) y se refiere al uso de la lengua para verbalizar un proceso cognitivo.

Tabla 1. Escala de regulación de las estrategias de *feedback* explícitas e implícitas³.

↑	implícito	0. Lectura atenta del fragmento de texto que contiene el error, o bien por parte del novato, o bien del experto.
		1. El experto indica que algo no está bien en el texto, sin decir qué es lo que no funciona.
		2. El experto rechaza los intentos fracasados de corrección del error por parte del novato.
		3. El experto ofrece más indicaciones acerca del segmento en el que se encuentra el error.
		4. El experto dice de qué tipo de error se trata, pero no señala directamente el error.
		5. El experto indica cuál es el error.
		6. El experto rechaza los intentos de corrección del error por parte del novato.
		7. El experto brinda claves que puedan ayudar al novato a llegar a corregir el error y producir la forma correcta.
	explícito	8. El experto da la forma correcta.
		9. El experto da alguna explicación acerca del uso correcto de esa forma.
		10. El experto ofrece ejemplos de uso correcto, ya que todas las otras formas de ayuda han fracasado.
↓		

Las participantes de dicho estudio eran 12 aprendientes universitarias italianas de español LE de nivel C1, repartidas en 3 grupos de 4, cada uno de los cuales recibía un tipo distinto de *feedback* (explícito, implícito y gradual) sobre tres macrocategorías lingüísticas: las subordinadas del subjuntivo, las partículas discursivas y la deixis. La experimentación tuvo una duración de 6 meses durante los cuales las participantes escribieron individualmente 6 textos argumentativos (1500 palabras aprox. cada uno) sobre distintos temas: el primero sirvió de pretest para determinar en qué aspectos de la lengua era necesario proporcionar *feedback*, luego siguieron cuatro redacciones distribuidas en un período de dos meses, la última de las cuales sirvió como postest inmediato; por último, cuatro meses después se propuso otra redacción que se utilizó como postest diferido. Este método permitió observar el impacto del *feedback* a breve, medio y largo plazo. Su impacto se analizó tanto con respecto al grado de reducción o persistencia del error como mediante el análisis de la relación entre la frecuencia del *feedback* y la corrección del error. Para medir la eficacia a corto plazo se compararon la primera y la

³ Adaptada de Aljaafreh & Lantolf (1994). La traducción es mía.

segunda versión de cada redacción; para observar el impacto a medio plazo se comparó el grado de reducción o persistencia de los errores desde el pretest hasta el posttest inmediato, es decir, en un período de dos meses; por último, para observar el impacto a largo plazo se observó si en el posttest diferido, que se hizo cuatro meses después, había habido algún cambio con respecto a los datos del posttest inmediato. Finalmente, para valorar el impacto en el proceso, se calculó, para cada tipo de *feedback*, cuántas veces había sido necesario corregir los mismos errores. Esto permitió observar en qué medida el alumno supo aprovechar la retroalimentación que recibía y en qué medida fue capaz de avanzar en su trayectoria de la heterorregulación⁴ a la autorregulación. En esta última fase del análisis se partió de la premisa de que el *feedback* explícito correspondía al grado máximo de heterorregulación, el implícito al máximo de autorregulación, mientras que el gradual regulaba su nivel de explicitud o implicitud de acuerdo con las necesidades del aprendiente.

En el grupo que recibía *feedback* explícito, la comparación entre la primera y la segunda versión del mismo texto consistía no solo en observar si la alumna había tomado nota de las correcciones de la profesora, sino también en qué medida había sido capaz de autocorregir errores similares a los que se le habían corregido la primera vez que habían aparecido en la misma redacción. En el grupo que recibía *feedback* implícito, la comparación entre la primera y la segunda versión del mismo texto se centraba en el análisis de qué errores habían logrado corregir y cuáles no entre los que habían sido señalados y cómo esta destreza evolucionó en el tiempo. Por último, en el grupo que recibía *feedback* gradual se observó para qué errores, durante la interacción con el profesor, habían necesitado *feedback* explícito y para cuáles había sido suficiente el implícito.

Los resultados indican que el *feedback* explícito, por más evidente que sea, es efímero. Su eficacia, a primera vista, podría parecer obvia, puesto que en la fase de revisión el alumno puede comparar su error con la forma correcta. Sin embargo, la explicitud del *feedback* no garantiza en absoluto que el alumno se fije en él ni lo estimula a aprovecharlo en redacciones sucesivas: simplemente no le motiva y, al ser totalmente heterorregulado, alimenta la sensación de frustración, a pesar de que se brindara siempre también *feedback* positivo al lado del negativo. En otras palabras, este tipo de retroalimentación no es rentable porque al alto grado de dedicación del profesor no se corresponde una atención adecuada por parte del alumno. Además, marca una relación de dependencia pasiva entre alumno y profesor, en la que el segundo corrige y evalúa y el primero acepta el *feedback* sin intervenir en el proceso.

El *feedback* implícito consiguió estimular la reflexión y la autocorrección por parte del alumno, pero su eficacia estuvo muy condicionada por las actitudes,

⁴ Por heterorregulación (del inglés *other-regulation*) se entiende una situación en la que la realización de una actividad (p. ej. revisar un texto) se ve condicionada por la colaboración que se recibe de una persona con un mayor dominio de la lengua.

las aptitudes, la motivación y el grado de concienciación lingüística individual. Desde una perspectiva sociocultural, este tipo de retroalimentación corresponde al grado máximo de autorregulación, pues al aprendiente se le pide que llegue a la forma correcta a partir de la observación de los errores sobre los que se le ha llamado la atención tan solo con alguna marca gráfica. Sin embargo, aun siendo muy práctico para los profesores y teóricamente muy estimulador para los alumnos, a menudo no es tan eficaz como sería de esperar. El límite de este tipo de *feedback* es que en muchos casos el aprendiente no logra entender en qué consiste su error y procede por tentativos: en otras palabras, se le está exigiendo un nivel de autonomía que todavía no posee. Si, por un lado, el *feedback* implícito puede conllevar todo un reto para el alumno motivado y con confianza en sí mismo, por otro puede llegar a ser desmotivador para el que lo es menos o que tiene un bajo nivel de autoestima y de autodeterminación. Dicho de otra manera, la situación ideal sería que el alumno fuera capaz de autocorregirse y llegar a la versión correcta tan solo recibiendo *feedback* implícito, pero los datos recogidos con informantes de nivel C1 y cuya L1 es afín a la LE, es decir, alumnos de los cuales nos esperaríamos un alto grado de autorregulación en la tarea de revisión, no confirmaron esta hipótesis. De ahí que el *feedback* gradual pueda representar una etapa de formación hacia la autonomía, pues los resultados de las informantes que recibieron este tipo de retroalimentación fueron muy positivos y alentadores. La posibilidad de que el profesor ajuste su *feedback* a las necesidades del alumno de manera inmediata y circunstancial es lo que permite guiarle hacia la autorregulación de manera paulatina, ofreciéndole las herramientas necesarias para que active procesos cognitivos que favorecen la interiorización de los cambios relacionados con la reestructuración de su interlengua. Su eficacia en el largo período se debe al hecho de que, desde el punto de vista cognitivo, se procesa y actúa a nivel profundo gracias a la reflexión metalingüística que se pone en marcha durante la interacción con el profesor.

Para la clasificación de los errores del grupo que recibía *feedback* gradual se utilizó una parrilla que permitía identificar, en cada una de las 6 sesiones de tutoría individuales, el tipo de *feedback* que había sido necesario en cada Episodio Relacionado con la Lengua (ERL)⁵ según la tipología de error (S = Subjuntivo, D = Deixis, P = Partículas). De este modo fue posible observar el avance microgenético de la interlengua no solo calculando la reducción efectiva de los errores, sino también valorando la cantidad de *feedback* que había sido necesaria para que el alumno tomara conciencia de ellos y llegara a superarlos. Cabe precisar que hemos considerado el nivel de mediación 5 de la escala de regulación (“el experto indica cuál es el error”) como el punto en el que el *feedback* empieza a ser más explícito, aunque en términos absolutos llega a serlo efectivamente en el nivel 8 (“el experto da la forma correcta”) (véase Tabla 1).

⁵ Traducción española del inglés *Language Related Episodes* (LRE).

Veamos algunos ejemplos de la eficacia del *feedback* gradual. El primero está relacionado con el uso de los marcadores discursivos *por fin* y *finalmente* y su efecto en tres sesiones de tutoría sucesivas con la misma informante⁶:

(1) Informante 3 GFG, tarea 1, ERL 11, nivel de mediación 7

[Durante la revisión con la profesora la alumna lee en voz alta su texto]

A: Alumna P: Profesora

A: “En efecto, la idea principal que queda clara en la mente de la gente, al ver este anuncio, es que los niños suecos no tienen otra posibilidad fuera de irse a la ciudad de XXXX y visitar el Parque XXXX para poder disfrutar de sus vacaciones de verano y ponerse finalmente contentos”.

P: Fíjate bien en esta última parte

A: [vuelve a leer el texto pero no encuentra el error. Entonces la profesora lee el párrafo que contiene el error]

P: “y ponerse finalmente contentos”

A: [silencio] “¿finalmente?”

P: mm mm [asintiendo]

A: “en fin”, mejor

P: “en fin” no. Este es un falso amigo. ¿Cuál es la palabra española que traduce el “finalmente” italiano?

A: “al final”

P: “al final” no

A: “en fin”

P: “en fin” lo has dicho antes, pero significa “infine”

A: ah no... ¿“por fin”?

P: [entonces la profesora se lo confirma y repite la frase correcta] “por fin”, sí, “y ponerse, por fin, contentos”.

A: Uff, con questi falsi amici si fa una confusione... [cambio de código a la L1]

(2) Informante 3 GFG, tarea 2, ERL 9, nivel de mediación 0

A: “Durante un partido, el jugador sufrió las mofas racistas de la afición del Inter de Milán pero, pese a que se avisara al árbitro más de una vez, finalmente no ocurrió absolutamente nada que frenara los gestos y gritos racistas”.

P: ¡te felicito, porque has utilizado bien “finalmente”!

A: sí, me lo había corregido la otra vez.

(3) Informante 3 GFG, tarea 3, nivel de mediación 0

A: “Roberto decide, por fin, dejar su hogar para ir al campo donde vive Mari, la mujer que lo ama y que puede sustituir con un amor real el vacío que dejó en él la muerte de sus padres”.

⁶ En los ejemplos que siguen reproducimos la interlengua de las informantes sin intervenir en los errores presentes que no son objeto de *feedback*.

⁷ En realidad, la opción mejor en este caso sería “al final”, pero el *feedback* positivo tiene la función de destacar una mejora en el uso de estos marcadores discursivos con respecto a la tutoría anterior.

- P: ¿qué significado tiene aquí 'por fin'?
- A: 'Finalmente' en italiano
- P: muy bien

Estos ejemplos muestran cómo el nivel de mediación, es decir, el grado de explicitud del *feedback* con respecto a la diferencia de uso de los marcadores *por fin* y *finalmente* baja del nivel 7 al nivel 0 de la primera a la segunda tarea y va manteniéndose en la tercera; también muestran el paso de una percepción de confusión debida a la igualdad de significantes pero no de significados de *finalmente* en español y en italiano a la conciencia de su uso correcto.

Una segunda serie de ejemplos está relacionada con errores en las subordinadas de subjuntivo con verbos de petición y permiso en cuya construcción la informante 4 tiende a calcar la estructura implícita propia de su L1:

(1) Informante 4 GFG, pretest, ERL 14, nivel de mediación 2

- A: "Para concluir, sucesivamente a estas acusaciones le pido por favor de suspender la campaña publicitaria lo antes posible"
- P: esto no está bien... hay un error en esta frase
- A: ¿"pedir" es correcto?
- P: Sí, "pedir" es correcto
- A: la suspensión, "le pido la suspensión"
- P: ¿o?
- A: "que sea suspendida"
- P: ¿o?
- A: "le pido que... suspenda"
- P: bien

(2) Informante 4 GFG, tarea 1, ERL 6, nivel de mediación 4

- A: "En segundo lugar, otra forma de racismo muy grave es evidente también en el mundo laboral. En nuestra época, de hecho, se tiende a excluir más a los trabajadores extranjeros, no dando la posibilidad a los que vienen de otros países a tener suceso en sus carreras profesionales".
- P: Esta frase es muy poco española.... no funciona, la tendrías que reformular
- A: ehmm [silencio] "non dando la possibilitá a chi è straniero di avere successo" [cambio de código]
- P: condensa "no dar la posibilidad"
- A: "no permitiendo a los extranjeros de tener suceso"
- P: mejor, pero sigue habiendo un error en la construcción
- A: "no permitiendo que los extranjeros tengan suceso..."
- P: bien, pero ¿"suceso" te suena?... es un falso amigo
- A: fama
- P: tampoco
- A: éxito, "tengan éxito"

(3) Informante 4 GFG, tarea 3, ERL 6, nivel de mediación 1

A: “Gracias a su carácter internacional es, sin duda, el evento deportivo que más refuerza, motiva y permite a los participantes de armarse de confianza en sí mismos”.

P: para un momento

A: la última frase... quería decir

P: el significado está claro

A: ah... “permite que los participantes se armen...”

P: muy bien

Esta segunda serie de ejemplos muestra claramente que el nivel de mediación no sigue una trayectoria lineal, pues en los fragmentos de interlengua de la informante 4 que acabamos de ver sube del nivel 2 del pretest al 4 de la tarea 1 para luego bajar al nivel 1 en la tarea 3. Esto destaca la importancia del *feedback* en forma de preguntas (“¿o?”) como estímulo a la búsqueda de soluciones alternativas hasta que la alumna llega por sí sola a la versión correcta en el ejemplo 1, así como la función del diálogo colaborativo del ejemplo 2, a través de una serie de indicaciones orientadas a estimular la reflexión puntual sobre el aspecto de la lengua que se quiere corregir. El hecho de que en una tutoría sucesiva (ejemplo 3) sea suficiente un *input* mínimo (“para un momento”) para que la alumna logre identificar y corregir su error indica que ha alcanzado un mayor grado de autorregulación con respecto a la etapa inicial.

Por razones de espacio no podemos incluir más ejemplos que den cuenta de la toma de control que han ido adquiriendo todas las informantes del grupo que recibía *feedback* gradual en las tres áreas lingüísticas analizadas⁸, pero su efecto en la autodeterminación de estas alumnas con respecto a la LE y a la mayor confianza en sí mismas y en sus capacidades de control del *output* queda confirmada también en las entrevistas finales, en las que declaran sentirse más seguras en el uso de la LE así como más conscientes y capaces de revisar con espíritu crítico sus textos. Por ejemplo, la informante 4 afirma que ha descubierto “un talento” que no pensaba tener con respecto a la escritura y que la actividad de *feedback* la ha animado a ponerse a prueba en el uso de estructuras lingüísticas y de registros a los que no estaba acostumbrada y que este mayor dominio de la LE la ha ayudado a construirse un estilo personal. La informante 1, por su parte, ha declarado que la actividad de *feedback* le ha enseñado mucho más de lo que se esperaba porque la “empujaba” a reflexionar sobre cómo organizar el texto y a seleccionar formas y estructuras. La informante 2, cuya autoestima al principio era muy baja, afirma que las tutorías la han ayudado a enfrentarse a los exámenes con mayor serenidad precisamente por el mayor control que ha adquirido en el uso de la LE y, por último, la informante 3 ha apreciado especialmente la oportunidad de poder comentar su texto con la profesora, ya que le ha permitido razonar sobre sus errores y tener una respuesta inmediata a sus dudas.

⁸ En el grupo que recibía *feedback* gradual se analizaron un total de 242 ERL, repartidos como sigue: Informante 1: 64; Informante 2: 51; Informante 3: 69; Informante 4: 58 (Bailini 2020).

3. CONCLUSIONES

Los datos que acabamos de comentar confirman que el *feedback* gradual es una manera muy eficaz de fomentar la concienciación lingüística y, por ende, la autorregulación. Esto justifica la importancia de implementar el *feedback* gradual en el aula de LE, como si fuera una actividad didáctica más porque, al estimular el análisis crítico y la reflexión sobre la lengua a través de la interacción con el profesor, promueve la autodeterminación del alumno. Si se quiere llevar a cabo una acción didáctica que se centre en el aprendiente y que suponga su participación activa con el objetivo de encaminarlo hacia la autorregulación, es necesario, como profesores, que nos involucremos en el desarrollo de esta actividad y que asumamos el cambio de actitud que todo esto conlleva.

Si el fomento de la autonomía en el alumno es uno de los principales objetivos en la enseñanza/aprendizaje de una LE, ¿por qué no convertir el *feedback* gradual en una actividad de formación hacia la autorregulación? Desde este punto de vista puede considerarse una etapa previa para que el alumno alcance la concienciación lingüística necesaria para enfrentarse con mayor éxito al *feedback* implícito, que representaría la situación óptima de autorregulación. El *feedback* gradual es una opción viable y altamente eficaz, cuyo impacto no solo afecta al producto, sino también al proceso, y es esta acción conjunta la que refuerza su utilidad. Es en este sentido que el *feedback* gradual constituye una herramienta didáctica que fomenta una mayor autonomía del alumno en la revisión de su *output* y, más en general, en su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahearn, L.M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-137. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Aljaafreh A., Lantolf J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, pp. 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.; first published, 2001). Pearson Education.
- Candelier M. et al., (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA/CARAP), Council of Europe. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas*, <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- García Pujals, A. y Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32, 2, pp. 455-485. <https://doi.org/10.1075/resla.17050.gar>
- Gao, X., y Zhang L.J. (2011). Joining Forces for Synergy: Agency and Metacognition as Interrelated Theoretical Perspectives on Learner Autonomy. En G. Murray, X. Gao, T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 25-41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747-004>
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Chicago. Traducción italiana: *Il rituale dell'interazione*, de A. Evangelisti y V. Mortara, Il Mulino, 1988.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Huang, J. (2011). A Dynamic Account of Autonomy, Agency and Identity in (T)EFL Learning. En G. Murray, X. Gao, T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 229-246). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747-016>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Edelsa/Instituto Cervantes.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Lantolf, J.P. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lantolf J.P. y Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford 2006. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Lantolf J.P. y Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. En M. Breen (Ed.), *Learner Contribution to Language Learning* (pp. 141-158). Longman.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M.E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15, 1, p. 11-33. <https://doi.org/10.1177/1362168810383328>
- Little, D. (2000). Autonomy and autonomous learners. En M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, (pp. 69-72). Routledge.
- Little, D. y Erickson, G. (2015). Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency: Some reflections Prompted by the Common European Framework of References for Languages, *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 120-139. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000300>
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Springer.
- (2012). The Zone of Proximal Development and the Genesis of Self-Assessment, *The Modern Language Journal*, 96, 4, pp. 610-622. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01393.x>
- Swain, M. (2010). 'Talking-it-through': languaging as a source of learning. En R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning* (pp. 112-130). Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Massachussets Institute of Technology.

