



★ LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA



EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE L1 Y L2 EN EL CONTEXTO MEXICANO


**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

**Edith Hernández Méndez
Lizbeth Gómez Argüelles**
(coordinadoras)

La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano

EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ
LIZBETH GÓMEZ ARGÜELLES
(coordinadoras)





**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS



**COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso

Abierto en



[DOI.ORG/ 10.52501/cc.090](https://doi.org/10.52501/cc.090)

www.comunicacion-cientifica.com

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano

EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ
LIZBETH GÓMEZ ARGÜELLES
(COORDINADORAS)



La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano / Edith Hernández Méndez, Lizbeth Gómez Argüelles (coordinadoras). — Quintana Roo : Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo ; Ciudad de México : Comunicación Científica, 2022.

224 páginas. — (Colección Conocimiento)

ISBN 978-607-8792-19-1 (Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo)

ISBN 978-607-59425-9-9 (Comunicación Científica)

DOI 10.52501/cc.090

1. Inglés — Enseñanza correctiva. 2. Inglés — Estudio y enseñanza — Hablantes extranjeros. 3. Inglés — Estudio y enseñanza — México I. Hernández Méndez, Edith, coordinadora. II. Gómez Argüelles, Lizbeth, coordinadora. III. Serie.

LC: PE112.A2

Dewey: 428.2

D. R. Edith Hernández Méndez, Lizbeth Gómez Argüelles (coordinadoras).

Primera edición en Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo / Ediciones Comunicación Científica, 2022

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S.A. de C.V., 2022

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel. (52) 55-5696-6541 • móvil: (52) 55-4516-2170

info@comunicacion-cientifica.com • infocomunicacioncientifica@gmail.com

www.comunicacion-cientifica.com  comunicacioncientificapublicaciones

 @ComunidadCient2

ISBN UQROO 978-607-8792-19-1

ISBN ECC 978-607-59425-9-9

DOI 10.52501/cc.090



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos. El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.090>

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. El componente cognitivo en las actitudes docentes hacia la retroalimentación correctiva en clases de inglés <i>Edith Hernández Méndez, María del Rosario Reyes Cruz y Lizbeth Gómez Argüelles</i>	13
Capítulo 2. Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera <i>Mariela Mayreni Cuxim Cervantes</i>	39
Capítulo 3. Persuasión verbal y creencias de autoeficacia para aprender inglés: un estudio narrativo <i>María del Rosario Reyes Cruz y Griselda Murrieta Loyo</i>	73
Capítulo 4. La retroalimentación en educación virtual: una mirada desde la LEI-UV y el contexto emergente actual <i>Marcos Javier González Blanco y Miguel Ángel Allen Herbert Vargas</i>	97
Capítulo 5. The impact of written corrective feedback in the development of academic texts <i>Itza Lucero Fernández Suárez y Patricia María Guillén Cuamatzi</i>	123

Capítulo 6. Retroalimentación correctiva inmediata y demorada en la clase de inglés: preferencias de los docentes y de los estudiantes <i>Iraís Ramírez Balderas</i>	147
Capítulo 7. La fonética correctiva a distancia como estrategia para la recuperación de la pronunciación en francés como lengua extranjera, afectada en tiempos de pandemia <i>Yamina Flores Meneses</i>	167
Capítulo 8. La retroalimentación correctiva como agente de éxito en la producción escrita <i>Génesis Citlalli Ojeda Uribe</i>	185
Capítulo 9. Retroalimentación correctiva escrita en clases de inglés a nivel medio superior <i>María Rosario Ayora Rodríguez</i>	203

Introducción

En el marco de actividades del proyecto SEP-CONACYT “Retroalimentación correctiva en clases de inglés: un análisis desde la práctica y las actitudes” (5228), se organizó el 27 y el 28 de mayo de 2021 el “Seminario de retroalimentación correctiva en clases de lengua: teoría y práctica”, en el que participaron profesores e investigadores de diversas universidades de México y Colombia. Con el propósito de conjuntar y difundir estos estudios y experiencias presentados en el evento, se convocó a los participantes y a colegas interesados en el tema a enviar sus contribuciones para la publicación del libro que hoy les presentamos.

La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano está dedicado a ser un espacio específico y exclusivo para reflexionar, analizar y explicar la retroalimentación correctiva (oral o escrita), tanto en su sentido teórico como en el práctico-instrumental, en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en México. El libro está integrado por nueve capítulos con temas de retroalimentación correctiva, tanto oral como escrita, los cuales presentamos brevemente a continuación.

En el primer capítulo, “El componente cognitivo en las actitudes docentes hacia la retroalimentación correctiva en clases de inglés”, las autoras Edith Hernández Méndez, María del Rosario Reyes Cruz y Lizbeth Gómez Argüelles se dieron a la tarea de responder las preguntas: ¿Qué conocimientos y creencias tienen los docentes sobre la retroalimentación correctiva? ¿Qué fuentes nutren estos conocimientos y creencias? Los resultados muestran que los docentes desconocen la diversidad de estrategias y formas de retroalimentación correctiva y tampoco consideran el desarrollo cognitivo o la naturaleza específica de los rasgos lingüísticos en cuestión y su interrelación con los procesos de adquisición para su uso en el aula. Las fuentes de sus creencias y pensamientos sobre la retroalimentación correctiva son su aprendizaje vicario y experiencias personales de ensayo y error, generalmente.

Enseguida, el estudio de Mariela Mayreni Cuxim Cervantes titulado “Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera” tuvo como objetivo principal analizar la efectividad de algunas estrategias de retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en lengua inglesa en la Universidad de Quintana Roo (México). Con esta investigación de diseño cuantitativo y de corte cuasiexperimental, Cuxim Cervantes encontró que los estudiantes que recibieron la retroalimentación correctiva escrita mejoraron en la producción escrita de las estructuras gramaticales objetivo tratadas y la mejoría se mantuvo al paso de tres meses.

“Persuasión verbal y creencias de autoeficacia para aprender inglés: un estudio narrativo”, a cargo de María del Rosario Reyes Cruz y Griselda Murrrieta Loyo, tuvo como objetivo identificar el papel que juegan las características del contexto social y escolar, así como la persuasión verbal recibida durante el trayecto escolar primaria-preparatoria, en las creencias de autoeficacia para aprender inglés de los estudiantes. El diseño utilizado fue un estudio de caso narrativo. Los participantes fueron cuatro estudiantes de una licenciatura en lengua inglesa. Se encontró que el tipo de persuasión verbal recibida varía grandemente según se trate de una instrucción pública o privada. En la primera, la persuasión suele ser escasa y poco útil y, por ende, las creencias de autoeficacia resultan bajas. En la segunda la persuasión verbal es más frecuente, más variada y de mayor utilidad; en consonancia, se producen creencias de autoeficacia altas.

El cuarto capítulo “La retroalimentación en educación virtual: una mirada desde la LEI-UV y el contexto emergente actual”, escrito por Marcos Javier González Blanco y Miguel Ángel Allen Herbert Vargas, presenta los resultados de un estudio realizado en la licenciatura en enseñanza del inglés, modalidad virtual (Universidad Veracruzana), sobre el fenómeno de la retroalimentación en un contexto atípico caracterizado por las circunstancias de la pandemia y por las características inherentes al propio programa. A partir de una encuesta exploratoria selectiva y una entrevista a seis alumnos, se reportan resultados esclarecedores sobre el papel de la retroalimentación en la educación virtual y sobre la función que ocupa en un contexto caracterizado por las condiciones de aislamiento y alerta sanitaria.

Itza Lucero Fernández Suárez y Patricia María Guillén Cuamatzi nos presentan el capítulo cinco, “The impact of written corrective feedback in the development of academic texts”, cuyo objetivo fue responder la pregunta: ¿Cuál es el impacto que tiene la retroalimentación correctiva indirecta escrita en la producción de textos académicos de estudiantes en la enseñanza del inglés? El modelo adoptado fue el Modelo Dinámico de Retroalimentación Correctiva Escrita (Hartshorn *et al.*, 2010). Este estudio se desarrolló con base en una metodología cualitativa a través de una investigación acción. Los resultados sugieren un impacto positivo tanto en el desarrollo de la escritura de textos académicos de los estudiantes como en sus opiniones acerca de haber recibido este tipo de retroalimentación.

Iraís Ramírez Balderas es la autora del texto “Retroalimentación correctiva inmediata y demorada en la clase de inglés: preferencias de los docentes y de los estudiantes”, el cual es un estudio cualitativo enfocado en las preferencias y creencias de docentes y estudiantes con respecto al momento de la provisión de la corrección, es decir, inmediata o demorada. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes y los estudiantes tuvieron problemas para articular sus creencias y se identificaron inconsistencias tanto entre los docentes como entre los docentes y los estudiantes. El estudio promovió un diálogo que resultó benéfico para los docentes, quienes por vez primera expresaron y compartieron sus creencias y prácticas con sus colegas y conocieron las preferencias de sus estudiantes con respecto al manejo del error en las clases de inglés.

Yamina Flores Meneses, por su parte, contribuye al tema con su estudio “La fonética correctiva a distancia como estrategia para la recuperación de la pronunciación en francés como lengua extranjera, afectada en tiempos de pandemia”, el cual tiene como contexto la licenciatura en enseñanza de lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Después de identificar una disminución en la pronunciación y en la fluidez en francés como lengua extranjera en un grupo de aprendices de sexto semestre de dicha licenciatura, la investigadora se propone implementar una estrategia remedial basada en la audiograbación de la lectura en voz alta y en la retroalimentación correctiva fonética a distancia. Así, el capítulo tiene como objetivo describir el proceso y los resultados de este proyecto de investigación acción. Después de poner en práctica la fonética correctiva a manera de retroali-

mentación pudimos observar diferentes beneficios y una evaluación positiva por parte de los sujetos participantes.

El capítulo ocho, “La retroalimentación correctiva como agente de éxito en la producción escrita”, fue escrito por Génesis Citlalli Ojeda Uribe. En éste la autora destaca que los alumnos universitarios, incluso aquellos con niveles independientes de lengua extranjera, evidencian la falta de entrenamiento en el proceso escrito, lo que obstaculiza el logro de metas académicas, por lo que se sugiere el uso de la retroalimentación correctiva escrita con la finalidad de fortalecer sus deficiencias. Se propone una forma de trabajo que va de lo general a lo específico, enfocada a las necesidades inmediatas del alumno. Trabajar la retroalimentación correctiva escrita de lo general a lo específico (superestructura-macroescritura-microestructura) ha beneficiado considerablemente a los alumnos con quienes se ha empleado, además de contar con pruebas visibles que son altamente motivantes tanto para alumnos como para el docente.

Finalmente, María Rosario Ayora Rodríguez nos presenta su estudio “Retroalimentación correctiva escrita en clases de inglés a nivel medio superior”, cuyo objetivo fue analizar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita en inglés y su relación con la práctica docente. El estudio fue de corte mixto, siguió el diseño de investigación acción y estuvo ceñido al marco teórico sociocultural (Vigotsky, 1998). Participaron 16 estudiantes de inglés como lengua extranjera, de segundo semestre, de una preparatoria de Chetumal, Quintana Roo (México). Los resultados muestran que ambas estrategias empleadas son efectivas a corto plazo y que la interacción en la Zona de Desarrollo Próximo repercutió significativamente en la producción escrita de los estudiantes, cuando se empleó cada una de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita.

Este libro es un primer intento por integrar la investigación actual sobre la retroalimentación correctiva en clases de lengua en el contexto mexicano. Esperamos que sea de interés para profesores y estudiantes de lenguas y que sea un motivo para continuar con futuros estudios sobre este tema desde otros ángulos y espacios escolares en México.

Capítulo 1. El componente cognitivo en las actitudes docentes hacia la retroalimentación correctiva en clases de inglés

EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ¹
MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ²
LIZBETH GÓMEZ ARGÜELLES³

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar el componente cognitivo en las actitudes de los docentes hacia la retroalimentación correctiva en las clases de inglés. Concretamente, se plantearon las preguntas: ¿Qué conocimientos y creencias tienen los docentes sobre la retroalimentación correctiva? ¿Qué fuentes nutren estos conocimientos y creencias? Para ello se realizó un estudio de caso cuya unidad de análisis fue la licenciatura en lengua inglesa de una universidad en el sureste en México. El modelo de actitudes propuesto por Schiffman y Kanuk (2004) y el modelo de Lyster y Ranta (1997) del proceso de retroalimentación correctiva en clases de lengua fueron las perspectivas teóricas que sustentaron el estudio.

Los resultados muestran que los docentes desconocen la diversidad de estrategias y formas de retroalimentación correctiva y tampoco consideran el desarrollo cognitivo o la naturaleza específica de los rasgos lingüísticos en cuestión y su interrelación con los procesos de adquisición para su uso en el aula. Las fuentes de sus creencias y pensamientos sobre la retroalimentación correctiva son su aprendizaje vicario y experiencias

¹ Doctora en lingüística hispánica (Ohio State University) y profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>.

² Doctora en educación internacional y profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-150>.

³ Maestra en educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo y profesora de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-2626>.

personales de ensayo y error, generalmente. Si bien, de manera general, los docentes tienden a mostrar actitudes positivas, hay algunos objetos que generan determinadas actitudes en los estudiantes o profesores, las actitudes parecen negativas: quién corrige o cómo corregir, por ejemplo, influidas más, al parecer, por el componente afectivo.

Palabras clave: actitudes docentes, retroalimentación correctiva, componente cognitivo, inglés, México.

Abstract

The attitudinal model proposed by Schiffman and Kanuk (2004) and the model of corrective feedback by Lyster and Ranta (1997) framed this study. The findings show that the teachers are unaware of the repertoire of strategies and ways to provide oral corrective feedback. They are not considering the learners' cognitive development, the nature of the linguistic items taught and its relation with the whole language acquisition process. The sources of their knowledge and beliefs about oral corrective feedback are their vicarious learning, and personal trial and error experiences. Although, in general, the instructors show positive attitudes, some objects of attitude such as who corrects and how to correct seem to be conducive to negative attitudes as they seem to be more influenced by the affective component.

Key words: Teachers' attitudes, corrective feedback, cognitive component, English, México.

Introducción

La retroalimentación correctiva (RC) en clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras, entendida como aquella evidencia negativa o corrección de errores que ocurre en la interacción oral o escrita, ha sido un tema controversial desde hace algunas décadas, no sólo entre investigadores y teóricos sino también entre instructores de lengua. Ellis (2009) relaciona esta controversia con la contribución de la RC a la adquisición de una lengua, con los tipos de errores que se corrigen, con quién corrige y cuándo y cómo

se corrige. Estas controversias parecen tener una relación con las actitudes tanto de los docentes como de los estudiantes hacia la RC.

“Las actitudes forman parte de nuestra vida y de nuestro comportamiento[...] Todas ellas son aprendidas y las adquirimos en el transcurso de nuestra interacción social, a través de las distintas agencias de socialización” (Ortego, López y Álvarez, 2010, p. 2). Aunque, por ser aprendidas, se pueden modificar, estos autores enfatizan que no todas pueden cambiarse, ya que muchas son muy estables y tienden a mantenerse, o a variar poco. El cambio de actitudes depende de la exposición a otra información, a otros grupos y a experiencias personales.

Estudiar las actitudes ha sido cada vez de mayor interés entre los investigadores de distintas disciplinas debido a su influencia en el comportamiento de los individuos (Ortego, López y Álvarez, 2010). Borg (2003) destaca la importancia de las creencias de los docentes, pues éstas pueden influir su práctica en el aula. Si bien las actitudes en el área de lenguas, concretamente las actitudes lingüísticas, han sido objeto de múltiples estudios, las actitudes específicas hacia la actividad de la RC deben ser investigadas como un constructo diferente, tal como lo sugieren Loewen *et al.* (2009), pues los aprendices distinguen estas actitudes hacia la RC de las meras lingüísticas. Además, conocer las actitudes de los docentes y las expectativas de los aprendices, sus convergencias y sus divergencias, nos puede dar luz sobre la motivación y la satisfacción de los mismos estudiantes de lenguas (Shafeng Li, 2017).

En relación con las actitudes de los docentes de lenguas hacia la RC, estudios recientes reportan que éstas están condicionadas por la preocupación de los maestros por la autoconfianza, la autoestima, la motivación y las emociones de los estudiantes (Roothoof y Breeze, 2016; Sepehrinis y Mehdizadeh, 2016; Ge, 2017; Shi 2017, Dëmir y Özmen, 2017; Gómez, Hernández y Perales, 2019). También el desconocimiento de estrategias de RC y de aspectos cognitivos de los estudiantes parece afectar las actitudes de los docentes (Gómez, Hernández y Perales, 2019), así como el perfil del profesorado, su experiencia docente y su lugar de trabajo pueden impactar dichas actitudes (Byrnes, Kiger y Manning, 1997).

En México, los estudios de las actitudes docentes hacia la RC en clases de lenguas son realmente escasos (Hernández y Reyes, 2012; Quintal, 2019;

Gómez, Hernández y Perales, (2019), por lo que resulta pertinente indagar al respecto. Además, a partir del estudio de Gómez, Hernández y Perales (2019), en el que se encuentra que el componente cognitivo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las actitudes del profesorado de inglés hacia la RC oral, nos proponemos examinar con detalle este aspecto con el fin de orientar la formación y la actualización del profesorado de inglés como lengua extranjera en términos del tema de la RC y reflexionar sobre la dinamización de nuestras actitudes. Para ello, nos proponemos responder las preguntas: ¿Qué conocimientos y creencias tienen los docentes sobre la RC? ¿Qué fuentes nutren estos conocimientos y creencias? Incluimos en nuestro análisis los conocimientos y las creencias que tienen los participantes sobre las estrategias de retroalimentación, el momento en que se provee la retroalimentación, la persona que la provee y su relación con las fuentes del componente cognitivo: perfil profesional, experiencia docente, formación docente continua y aprendizaje vicario.

Estudios previos en el contexto mexicano

Ya señalamos arriba que son escasos los estudios en México sobre las actitudes de los profesores de inglés hacia la RC. Aquí presentamos brevemente un resumen de éstos, los que estuvieron a nuestro alcance. Hernández y Reyes (2012) realizaron un estudio descriptivo para identificar las percepciones de profesores de inglés sobre la RC y su práctica en el salón de clases. Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario y analizados cuantitativa y cualitativamente. Reportan que los docentes tienen actitudes positivas hacia la RC, pero algunos muestran tal preocupación por las emociones de los estudiantes que los lleva a no implementar la RC. También encontraron que la RC proveída por los profesores no es consistente ni enfocada. El profesor es el que corrige principalmente y no se favorece la RC por pares o la autocorrección.

Gómez, Hernández y Perales (2019) condujeron un estudio cualitativo en México. Su objetivo era caracterizar las actitudes de los docentes de inglés, en el nivel universitario, hacia la RC oral. Usaron el modelo tridimensional y adoptaron el modelo de Lyster y Ranta (1997) como sustento teórico. Sus datos muestran que los componentes afectivo y cognitivo juegan

un papel determinante en su predisposición al uso de la RC. Además, los profesores prefieren estrategias de RC implícitas y sus actitudes están mediadas por sus creencias de las emociones de los estudiantes. Reportan que los profesores desconocen varias estrategias de RC y no consideran cuestiones cognitivas de los aprendices. Sugieren que los docentes de inglés requieren cursos de actualización sobre la RC y su práctica.

Y, finalmente, Quintal (2019) tuvo como objetivo analizar el impacto de un curso de actualización para docentes de inglés sobre las actitudes hacia la RC. Hizo un estudio cuasiexperimental y utilizó un análisis de enfoque mixto. Sus hallazgos muestran que hubo un cambio real en el componente cognitivo de los participantes, lo cual conllevó un cambio en los otros componentes de la actitud (afectivo y conativo). Concluye que un curso de capacitación de RC con contenido sobre conciencia actitudinal puede cambiar positivamente las actitudes hacia la RC de manera que ellos puedan ofrecer la RC de manera efectiva.

Perspectiva teórica

El concepto de actitudes adoptado en el presente trabajo es el establecido por Ortega, López y Álvarez (2010, p. 2), quienes las definen como “una predisposición, aprendida, a valorar o comportarse de una manera favorable o desfavorable una persona, objeto o situación”. Adoptamos también la idea de que las actitudes son aprendidas y, por lo tanto, modificables.

Para realizar este estudio y discutir nuestros resultados, utilizamos el modelo de actitudes propuesto por Schiffman y Kanuk en 2004, mediante el cual proponen la construcción de las actitudes con base en tres componentes: el afectivo (sentimientos y emociones), el conativo (la conducta) y el cognitivo (creencias).

El componente afectivo

Es la respuesta emocional hacia un objeto. Las emociones de gusto o disgusto trabajan de manera simultánea con el proceso cognitivo y pueden determinar la actitud hacia un objeto.

El componente conativo

Es la respuesta observable hacia un objeto. Las respuestas favorables o no favorables hacia un objeto son actitudes consistentes hasta cierto grado, donde una serie de respuestas muestran algún grado de estructura de organización o de predictibilidad (Defleur y Westie 1963, cit. en Jain, 2014).

El componente cognitivo

Son los pensamientos, conocimientos y creencias que tiene una persona hacia un objeto, los cuales generan actitudes hacia el mismo.

Este modelo de análisis de actitudes ha sido utilizado recientemente en algunos estudios de inglés como lengua extranjera (Bristi, 2015; Aydoğan, 2016) o de otras disciplinas (Castro, 2016; Lee, 2016; Sholihah & Hanafi, 2017). En este informe sólo reportamos los resultados del componente cognitivo. Es decir, analizamos cuáles son los pensamientos y las creencias de los docentes sobre la retroalimentación correctiva oral en las clases de inglés como lengua extranjera. Para contestar la pregunta: ¿Qué fuentes nutren estos pensamientos y creencias? utilizamos, en la categoría *fuentes*, el perfil profesional, el grado académico, la experiencia docente, la formación docente continua y el aprendizaje vicario. El término *aprendizaje vicario* fue acuñado por Bandura (1962) y se refiere al aprendizaje que ocurre por observación o a través de un modelo, es decir, cuando un individuo aprende por observación sin recibir un refuerzo, un estímulo o un castigo (Friedman y Schustack, 2012; Nicholle, Symmonds y Dolan, 2011). A partir de estos datos elucidamos sobre el papel del componente cognitivo en las actitudes de estos profesores hacia la RC.

En cuanto a la RC, la entendemos como evidencia negativa en la adquisición de una lengua (información que recibe el aprendiz sobre lo que no es posible en determinada lengua). Ésta puede recibirse, entre otras formas, mediante la RC en contextos naturales o áulicos. Desde una perspectiva cognitiva e interaccionista, la RC juega un papel muy importante, pues se ha argumentado que facilita la adquisición de segundas lenguas (Doughty y Williams, 1998; Gass, 2003; Gass y Mackey, 2006; Long, 1991, 1996; Long y Robinson, 1998). Long (1996), con su hipótesis interaccionista, por ejem-

plo, declara que la retroalimentación negativa implícita, que se da mediante la interacción negociada, facilita este proceso, y Doughty y Williams (1998) destacan la diferencia entre el aprendizaje de una segunda lengua y el de una primera y sugieren que dejar a los aprendices de segunda lengua sin este recurso (RC) no es el mejor plan (p. 197).

Con base en esta perspectiva, consideramos para su análisis las estrategias basadas en Sheen (2011) y Yao (2000), la persona que provee la RC y el momento de la retroalimentación.

Estrategias de retroalimentación correctiva oral

Cuando la forma correcta es provista:

- *Recasts*: reformular algo incorrecto dicho por el estudiante de manera parcial o total y que está integrado en un discurso (Sheen, 2011, p. 2). Puede ser didáctico o conversacional. El primero constituye una reformulación parcial o total por medio de la cual se indica al estudiante que ha sido cometido un error y su propósito es meramente pedagógico. Por otro lado, los *recasts* conversacionales suceden cuando existe una ruptura en la comunicación y el corrector reformula para verificar si ha comprendido.
- *Corrección explícita*: la forma correcta es provista por el instructor. Sheen (2011) indica que frases como “no es X sino Y”, “deberías decir X”, “decimos X no Y” son ejemplos de este tipo de corrección.
- *Corrección explícita con explicación metalingüística*: son provistas la forma correcta y la explicación metalingüística.

Cuando la forma correcta es provocada:

- *Repetición*: para obtener la forma correcta lo dicho se repite de manera parcial o total. Se sugiere que esta repetición sea generalmente acompañada por una entonación que enfatice el error o se sugiera a manera de pregunta.
- *Elicitación*: esta estrategia tiene lugar cuando hay una repetición de lo que dijo el estudiante, deteniéndose justo donde ocurrió el error. Es una manera de promover la autocorrección.
- *Pista metalingüística*: con esta estrategia quien corrige provee un comentario metalingüístico, pero no la forma correcta. Lo anterior propicia la autocorrección.

- *Lenguaje corporal*: quien corrige utiliza una expresión facial o un movimiento corporal para indicar que lo que ha dicho el estudiante es incorrecto.
- *Aclaración*: ocurre cuando lo dicho por el estudiante tiene un error y se requiere una aclaración.

Las estrategias de retroalimentación oral correctiva previamente descritas resultan de gran utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que su uso en el salón de clases se produzca de manera sistemática y enfocada; por ejemplo, corregir un aspecto o un rasgo lingüístico y no todos en una actividad.

El momento de la retroalimentación correctiva

En las clases de lengua la retroalimentación puede ser inmediata o postergada. Como su nombre lo indica, con la primera la retroalimentación se da inmediatamente después de que ha ocurrido el error. Con la segunda, la corrección se ofrece después de que una actividad en la que participan los estudiantes termina o, incluso, al final de la clase. La fluidez y la precisión son conceptos clave que los instructores usan para distinguir el enfoque de las actividades de aprendizaje en el aula, o el enfoque basado en la negociación del significado o en la negociación de la forma. Así, aquellos que practican un enfoque basado en la negociación del significado y promueven la fluidez prefieren usar la retroalimentación postergada, mientras que los que siguen un enfoque basado en la forma y promueven la precisión gramatical usan tanto la retroalimentación inmediata como la postergada.

Quién ofrece la retroalimentación correctiva

- El instructor

La RC por el profesor es una de las más practicadas en el aula de lenguas; el docente identifica el problema y ofrece una solución, pues tiene la habilidad de definir y hacer más simples las cosas para que el aprendiz pueda comprender el error.

- Un compañero

En el aula, un aprendiz comete el error y un compañero provee la retroalimentación. Esta forma de RC tiene varias ventajas: ocurre en una interacción de estudiantes cara a cara; el instructor obtiene información de las habilidades de los aprendices y no sólo del que está corrigiendo; los estudiantes practican un aprendizaje cooperativo y se vuelven menos dependientes del instructor; cuando tiene lugar en parejas, no es un evento público del que todos se enteran y ayuda a incrementar la autoconfianza/autoestima de los aprendices.

- Autocorrección

El aprendiz se da cuenta que ha cometido un error y lo repara practicando la forma correcta. Algunos aprendices prefieren esta forma de RC porque ayuda a mantener su imagen (prestigio) y les permite desempeñar un rol activo en el episodio de corrección. La autocorrección, además, desempeña un papel importante en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Método

El presente es un estudio de caso cuya unidad de análisis es la licenciatura en lengua inglesa de una universidad del sureste en México. Un estudio de caso se define como “una investigación que, mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto, analiza profundamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 224).

La carrera de lengua inglesa tiene como objetivo formar futuros profesores de inglés de los diferentes niveles educativos. Para ello, el Plan de Estudios 1995 (vigente a la fecha de la recolección de datos) cuenta con ocho cursos de inglés, los cuales son parte de las asignaturas de concentración profesional que preparan al estudiante para lograr un nivel C1 (según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002). Además de

los cursos de inglés, se ofrecen materias relacionadas con la didáctica, la lingüística, la investigación y la traducción de ese idioma.

Participantes

Los participantes son seis profesores de inglés de la carrera de lengua inglesa: dos que imparten Inglés I; dos, inglés III; dos, inglés V, y uno, inglés VII. Este último es uno porque sólo hay un grupo. Los profesores tienen una experiencia de cuatro a 15 años como docentes de inglés y sus edades varían de 29 a 49 años. Todos cuentan con grado de maestría.

Instrumentos

Se elaboró un protocolo de entrevista semiestructurada, el cual fue validado por pares expertos, y, además, se piloteó con dos profesoras externas.

Procedimientos de recolección de datos

Los profesores participantes recibieron una solicitud personal y/o electrónica por parte del grupo de investigación para ser entrevistados. Las entrevistas se realizaron en los cubículos de los profesores o en el de las investigadoras y tuvieron una duración de una hora a hora y media, aproximadamente.

Procedimientos de análisis de los datos

Las entrevistas se transcribieron y se asignó un pseudónimo a cada participante para garantizar su anonimato y respetar su confidencialidad. Enseguida, en una tabla de Word, se analizaron los datos a partir de las siguientes categorías: perfil profesional, experiencia docente, formación docente continua y aprendizaje vicario. En otra tabla se analizaron las respuestas de los docentes en cuanto a las estrategias de retroalimentación, el tiempo que se dedica a proveer la retroalimentación, la persona que provee la retroalimentación y el papel de la retroalimentación en la adquisición/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Finalmente, se usaron ambas dimensiones en

un análisis integral. La interpretación de los datos se validó mediante la revisión de las investigadoras y de dos expertos externos.

Resultados y discusión

En esta sección presentamos los resultados de este estudio de caso, iniciando con datos personales y profesionales sobre los docentes entrevistados. Enseguida, discutimos los hallazgos para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué conocimientos y creencias tienen los docentes hacia objetos específicos de actitud dentro de la RC? En la siguiente sección analizamos las fuentes que nutren estos conocimientos y creencias a partir de las categorías: perfil profesional, estudios previos, experiencia docente, formación docente continua y aprendizaje vicario. Posteriormente, examinamos cómo estas fuentes se relacionan con el componente cognitivo de las actitudes de los docentes hacia la RC oral. Terminamos con una discusión sobre el papel de este componente cognitivo en las actitudes hacia la RC en las clases de inglés.

Los docentes

En este estudio de caso participaron seis docentes: cuatro hombres y dos mujeres, con edades de 29 a 49 años. Una de las mujeres es la más joven. Todos cuentan con licenciatura en lengua inglesa y con maestría en educación; dos tienen maestría en educación con mención en didáctica del inglés. Los seis estudiaron la licenciatura en la misma universidad en la que ahora laboran dando clases de inglés; tres estudiaron también el posgrado en esa universidad. Esto parece sugerir una formación bastante similar.

Cabe hacer notar que los seis son profesores de asignatura. Si bien la licenciatura en lengua inglesa cuenta con una planta docente de 15 profesores de tiempo completo, aproximadamente, los cursos de inglés (por lo menos en el ciclo estudiado) los imparten profesores de asignatura, quienes también colaboran en el Centro de Idiomas de la misma universidad y en otras instituciones de educación básica, media superior y superior.

Su experiencia docente varía de cuatro a 15 años, pero como docentes de lengua en la carrera de lengua inglesa las dos mujeres y un hombre tienen

menos de dos años. Es decir, hay diferencias, en este sentido, en el mismo grupo de docentes, pues la mitad de la muestra está empezando a enseñar en este programa cuyo objetivo es la formación de futuros profesores de inglés. De los otros tres profesores, uno tiene seis años de experiencia; otro, siete, y el otro, casi 10 años impartiendo cursos en la carrera. Cabe observar que este último imparte inglés I, al igual que la docente más joven y con menos experiencia. Y el segundo con más experiencia está a cargo de inglés III y V, al igual que los otros profesores con menos experiencia. La profesora, también con pocos años de experiencia, está a cargo de Inglés VIII. Ella también ha impartido otros niveles de inglés y diversas materias de contenido en la carrera, al igual que el profesor con seis años de experiencia. El resto de los docentes se ha dedicado a cursos de lengua, principalmente.

En cuanto a cursos de educación continua, todos los profesores reportan haber tomado uno, por lo menos, en los últimos tres años, sobre el tema de competencias o uso de tecnologías en el aula. Son cursos que ofrece la misma universidad o alguna de las instituciones donde laboran. Cabe mencionar que los profesores, por ser de asignatura (lo cual implica no reciben prestaciones y tienen que laborar en varias instituciones), no cuentan con mucho tiempo disponible para estas actividades.

Sí, por ejemplo, en capacitación para competencias docentes tanto para nivel básico como medio superior y superior las he impartido [Luis].

No recuerdo muchos, pero tomé los que ha ofrecido la UQROO; no recuerdo los nombres exactos [Rosa].

El aprendizaje vicario parece relevante, ya que la mayoría de los profesores dijo que la observación de las prácticas de sus profesores (exitosas o que funcionaron con ellos) los hacen reproducir esos modelos en su propia enseñanza.

E: ¿Cómo decidiste usar esas estrategias?

P: Porque en lo personal creo que eso fue lo que a mí me ayudó cuando era estudiante. Entonces estoy repitiendo como un patrón con el que yo aprendí y siento que a ellos también les beneficia [Xavier].

E: Entonces fue por experiencia...

P: Por experiencia [Xavier].

Este resultado coincide con lo que reportan Byrnes, Kiger y Manning (1997), quienes señalan que el perfil del profesorado y su experiencia docente pueden influir en sus actitudes. Aquí agregamos el aprendizaje vicario mediante observación y experiencia como estudiantes de lengua como otro factor que afecta el componente cognitivo de sus actitudes hacia la RC.

Conocimientos y creencias de los docentes sobre la RC: estrategias, momento y persona que la provee.

Estrategias de la RC

El *recast*, la repetición, el lenguaje corporal, la corrección explícita y la pista metalingüística fueron las estrategias de RC que los profesores reportaron que utilizan en sus clases de lengua. No obstante, de los seis profesores solamente uno dijo que utiliza dos estrategias diferentes (*recast* y repetición); el resto sólo reportó una, lo que parece sugerir un desconocimiento de la variedad de estrategias existentes de RC. Si bien no se esperaba que emplearan los tecnicismos para nombrar las estrategias de uso, por lo menos sí se esperaba una explicación de lo que hacían o cómo hacían la RC. Sin embargo, los docentes no fueron capaces de verbalizar sus maneras diferentes de proveer la retroalimentación y en su mayoría sólo se limitaron a una estrategia.

Yo utilizo la estrategia de... no sé cómo llamarla, pero pues como quedarme viéndolos y hacer como señas con mi cara, así como: ¿Perdón? ¿Cómo lo dijiste? Y lo vuelven a pronunciar de la manera correcta o ya identifican que lo dijeron mal y lo vuelven a repetir diciéndolo bien... Sí, para no interrumpirlos... No más desde lejos, desde atrás... Por experiencia propia, para no interrumpirlos, durante sus presentaciones, durante el speech [Lina].

algunos que tienen nivel muy bajo les hago que lo repitan, o sea, me acerco personalmente y les digo mira se dice así, se dice así [Pablo].

Las creencias que acompañan el uso de estrategias de RC son diversas: los profesores dicen usarlas porque creen que funcionan para el aprendizaje de la lengua; que les han funcionado a ellos para aprender la lengua y ahora como profesores también les parecen útiles. Ya sea por experiencia vicaria en el aula o por experiencia en países donde se habla lengua meta, creen que son estrategias buenas que ayudan al aprendiz a alcanzar su objetivo.

Porque en lo personal creo que eso fue lo que a mí me ayudó cuando era estudiante (la interrupción). Entonces estoy repitiendo como un patrón con el que yo aprendí y siento que a ellos también les beneficia [Xavier].

Otros dos de los seis maestros dicen utilizar la estrategia de RC de su elección y lo hacen porque lo aprendieron en un curso. Aquí se observa que el conocimiento adquirido en un curso de preparación puede influir en la creencia del profesor sobre alguna estrategia específica.

He tratado... irme más al aspecto metacognitivo; por ejemplo, preguntarle: "¿Por qué dijiste esto?" Y eso es por alguna cuestión de las competencias que me tocó estudiar acerca de la escalera de la retroalimentación, en la cual tenía que preguntar, al estudiante: "¿Por qué consideras que así tiene que ser correcto?" Aunque tarde un poco más, pero el resultado es un poquito mejor [Luis].

El parafrasear (recast) y el énfasis de la palabra (repetición) que están pronunciando mal, eso lo aprendí de cursos y talleres cuando me prepararon para trabajar con niños y veo que con ellos ha funcionado [Rosa].

Los otros dos profesores no tienen una creencia o conocimiento bien definidos respecto del uso de las estrategias. Uno de ellos argumenta que utiliza una estrategia porque la usaban sus profesores con él como estudiante; sin embargo, no la considera suficiente. Lo anterior resulta contradictorio, ya que, a pesar de que él mismo piensa lo anterior, no utiliza una estrategia de RC diferente porque para él son los alumnos quienes deben aplicar sus propias estrategias. En cuanto al otro profesor, en sus respuestas no pudo identificarse creencia alguna en cuanto al uso de estrategias de retroalimentación correctiva.

Creo que funcionan, aunque no son suficientes (la repetición). Obviamente, el alumno tendría que buscar aplicar sus propias estrategias en el aula [Xavier].

En general, se evidencia un desconocimiento de las estrategias de RC y sus beneficios. Los conocimientos para el uso de cierta estrategia están arraigados en la experiencia personal y en la formación académica. Este hallazgo particular sobre el desconocimiento de estrategias de RC coincide con los estudios de Hernández y Reyes (2012) y Gómez, Hernández y Perales (2019) en el contexto mexicano.

Momento de la RC

Uno de los profesores considera que cuando los alumnos cometen errores “importantes”, es indispensable corregirlos al momento. Por otro lado, otro profesor tiene la creencia de que es mejor no interrumpirlos. Se puede deducir entonces que, de ser llevada a cabo la corrección, ésta sería realizada al final de la actividad o de la clase. Las razones por las cuales la realizan al momento o al final se quedan en un plano superficial en el que sus prácticas no parecen tener fundamentos teóricos para su uso.

Si es una palabra que yo considero realmente importante, entonces ahí intervengo e interrumpo al alumno, porque considero que es importante corregir, ¿no? Ahí en ese momento [Xavier].

Pues sí, yo creo que en la habilidad oral es donde se sienten más cohibidos cuando se les corrige porque una vez que empiezan a hablar se van de corrido y creo que a veces no es correcto interrumpirlos para corregirlos [Lina].

El resto de los profesores afirmó que utiliza la corrección al final de la actividad, pero no expresaron la razón para hacerlo así. Solamente uno de los profesores manifestó no tener preferencia de corrección (inmediata o postergada), pero tampoco explicó por qué.

Los resultados obtenidos sugieren el desconocimiento de los profesores respecto de los propósitos de la RC inmediata y la postergada y del efecto positivo que la corrección inmediata tiene en el proceso cognitivo de apren-

dizaje de una segunda lengua, lo cual confirma Sheen (2011, p. 17). Al igual que en los estudios previos de Reyes y Hernández (2012), Gómez, Hernández y Perales (2019) y Quintal (2019), se evidencia el desconocimiento sobre cuándo usar la RC y su relación con aspectos cognitivos de los aprendices.

Persona que provee la RC

Los entrevistados, en su mayoría, reportaron que es el docente quien corrige a los estudiantes con mayor frecuencia; solamente dos de los seis profesores dijeron que usan la corrección de pares y la autocorrección. La corrección de pares, para algunos, causa conflicto, como lo señala Jean:

Entonces yo creo que no funciona [la corrección de pares]... En el de la mañana sería como si los pusieras a corregir a sus compañeros.... Sería como... casi amarrar navajas... [Rosa].

No obstante, la corrección entre compañeros se produce por iniciativa de los aprendices; es decir, algunos estudiantes (según aseveraciones de los profesores) buscan a sus compañeros para ser corregidos. Los maestros atribuyen esto al hecho de que ven en sus pares a alguien más amigable. Sin embargo, señalan que si la situación fuera diferente, que entre los estudiantes no existiera una buena relación, la corrección de pares crearía más conflicto que beneficios en el aula.

Los profesores no promueven ni la corrección de pares ni la autocorrección, pero sí ocurre la primera por interés de los estudiantes; las actitudes de los docentes son favorables siempre que en el salón de clases haya una relación cordial y armoniosa entre los aprendices. Las actitudes hacia la corrección de pares están determinadas por las creencias o ideas que tienen los profesores sobre las emociones que eventualmente se generarían en el aula. Es decir, el uso de la corrección de pares está mediado por las creencias de que tendrá efectos emocionales negativos en los estudiantes. Ninguno de los docentes argumentó sobre los beneficios de una u otra forma de corrección; de hecho, nadie habló sobre la autocorrección, lo cual parece indicar que no han valorado la importancia y su papel en el aprendizaje.

Como yo recuerdo, como alumno, mi carácter fue más bien de un alumno introvertido. Creo que sí me hacía sentir un poco mal que alguien me evidenciara; entonces son cuestiones que como docente trato de evitar. No dudo que en alguna ocasión caiga en ello [Erik].

Fuentes del componente cognitivo

Con la excepción de dos profesores, quienes señalaron que aprendieron sobre RC en el posgrado, los otros sostuvieron que no aprendieron explícitamente sobre el tema en su formación formal previa, ni en cursos de educación continua. Los profesores con conocimientos del tema de RC estudiaron la maestría en educación con mención en didáctica del inglés.

En la primera parte era una cuestión de imitación. Cuando empecé, cuando iba a la mitad de la licenciatura, me di cuenta de que la corrección puede venir de diferentes formas. Concientizo algo de lo cual no estaba alerta y en la maestría se solidificó un poco más y empecé a implementarla, porque una cosa es que la conozcas, otra que la implementes, y también la otra cuestión fue por la interacción con los estudiantes [Luis].

Bueno, no hay quien me haya enseñado. Lo hago por experiencia... porque cuando yo estuve en la licenciatura, pues no teníamos todas las herramientas que tenemos en la actualidad [Erik].

De acuerdo con algunos profesores, sus conocimientos, ideas y creencias sobre la RC oral parecen provenir de su experiencia vicaria, es decir, de la observación de sus profesores de la licenciatura. Reproducen las estrategias de la provisión de retroalimentación con base en lo que observaron en sus clases como estudiantes.

Porque en lo personal creo que eso fue lo que a mí me ayudó cuando era estudiante, entonces estoy repitiendo como un patrón con el que yo aprendí y siento que a ellos también les beneficia [Xavier].

Una tercera fuente del componente cognitivo de las actitudes hacia la RC es la experiencia docente. En algunos casos, esta fuente genera actitudes positivas, aunque en otros casos propicia actitudes negativas. Por ejemplo, la mayoría de los docentes señaló que usan las estrategias que les han resultado útiles en otras clases, o incluso en otros niveles educativos, lo cual conlleva a actitudes positivas hacia el uso de la RC.

Normalmente, me gusta que los estudiantes tengan la confianza de poder platicar, y decir “esta forma no me gusta, esta forma me da miedo”, porque yo creo que eso fue uno de los grandes pináculos de mi cambio de corrección. Entonces, normalmente... es sobre mucho de la forma en la que yo puedo ver a un grupo. Si yo sé que tengo un grupo, por ejemplo, también doy clases en la prepa, y ahí las correcciones son diferentes porque los muchachos no están en una licenciatura, tienen muchas preconcepciones alrededor de la asignatura... Entonces, todo lo que se logra hacer con ellos es ganancia [Luis].

Pues yo la verdad me quedo con éstas (repetición) porque siento que son de las más efectivas, desde mi perspectiva. Entonces yo siento que esas son las más adecuadas, son las que utilizo [Xavier].

Sin embargo, también se da el caso de que algunos docentes no usan RC precisamente por su experiencia. Por ejemplo, una de las profesoras tiene muchos años desempeñándose como maestra en primaria y destaca que no recurre a la RC oral en la carrera porque con los niños no la utiliza y le ha funcionado no usarla; es decir, piensa que la RC no ayuda a la adquisición o al aprendizaje del inglés en niños y aplica esta creencia en sus cursos de lengua a jóvenes en la licenciatura en lengua inglesa.

Esto viene un poquito de cuando empecé a trabajar con niños y creo que esa fue mi manera de ver los errores. Mientras trabajaba con niños, sí se nos pedía no pararlos... El hecho de que están hablando con fluidez y cometan un error o no... entonces digamos que se me quedó ese aprendizaje y mientras están hablando no soy capaz de corregirles ningún error. O sea, deben tenerlos mientras están hablando; de hecho, los dejo hablar [Rosa].

Como observamos, la experiencia docente, en general, y en particular los años en la carrera, no es la misma en términos de tiempo para todos los profesores; hay algunos que recientemente se han incorporado a dar clases. Sin embargo, esto no parece afectar negativamente las actitudes de la mayoría de ellos hacia la RC. De hecho, hay actitudes divergentes entre los dos profesores de más antigüedad en el programa, pero éstas parecen estar condicionadas por su formación: ambos cuentan con maestría en educación, pero uno tiene la mención en didáctica del inglés y este antecedente puede ser el que afecta positivamente el componente cognitivo al dotar al profesor de información, conocimientos y creencias sobre la RC.

Según las entrevistas, la experiencia docente, en términos de los cursos impartidos, es otra fuente que nutre el componente cognitivo. Puesto que todos los instructores se han desempeñado como profesores de lengua en la licenciatura en lengua inglesa, en el Centro de Idiomas o en otras instituciones educativas de diferentes niveles, sus ideas sobre la adquisición/ aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera parecen estar influidas por los contextos en los que han enseñado. En las entrevistas se percibe que algunos docentes no distinguen el objetivo del aprendizaje de la lengua en el programa de licenciatura del que se persigue en cualquier otro curso de inglés y desarrollan actitudes hacia la RC basadas en los mismos presupuestos.

Cuando empecé a trabajar con niños, tomaba mis talleres de preparación y por la modalidad de la escuela, ante todo se preocupaba mucho de eso, ¿no? En la cuestión afectiva del niño... Entonces, digamos que eso lo aprendí de cursos y talleres cuando me prepararon para trabajar con niños y veo que con ellos ha funcionado [Rosa].

No obstante, hay algunos profesores que reconocen que están formando futuros profesores de lengua y que la RC desempeña un papel importante para lograr ese objetivo.

Sí, para que ese error no lo sigan acarreado, no lo sigan cargando, no lo arrastren hasta el final. Entonces yo les dije: "Miren, aquí está el error". Si lo corrigieron, eso es bueno... Porque, imagínese que el día de mañana sea el maestro de mi hijo y le esté dando clase [Pablo].

Yo creo que está bien corregirlos en clase. Todo depende de la manera de cómo lo haga el maestro; pero considero que corregirlos está bien, para eso estamos: para ayudarlos... Quizás porque están estudiando lengua inglesa, se están preparando para ser maestros de inglés y a ellos les gusta que los corrija. No les importa si es particular o personal. Enfrente del grupo no creo que les afecte en nada... [Rosa].

Finalmente, en las entrevistas se evidencia, en general, la inexistente formación continua del profesorado en temas de nuevos métodos o enfoques en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y también la falta de motivación personal por actualizarse al respecto.

¿En los últimos tres años? Uhm... Nada más tomé un curso de cómo hacer prezzi. Ah... una vez tomé uno de cómo hacer diseño de currículum [Pablo].

¿Algún curso de actualización en el área de lenguas? Hasta el momento no... No recuerdo cuál tomé [Lina].

No necesariamente en el área de lenguas [Luis].

Aunque la mayoría de los instructores manifestó desconocimiento de las estrategias de RC y de las reacciones de los estudiantes ante aquéllas, o de los efectos de su uso en clase, esto no pareció incomodarlos ni preocuparlos.

No he notado algún sentimiento, una reacción de ese tipo (desmotivación); no lo he notado [Xavier].

Hay chicos que no muestran interés; me llama la atención, por ejemplo, que en ocasiones preguntan algo y volteo para darles una explicación o algo y ellos ya no están atentos, y en ocasiones pasa lo mismo con las correcciones [Xavier].

Ignoran la corrección en ese momento... Trato de pensar en una situación diferente, me olvido de la actividad y hasta ahorita nunca he terminado una clase por ese motivo. He estado a punto de hacerlo... Sí, trato de cambiar de tema en ese momento [Xavier].

El papel del componente cognitivo en las actitudes hacia la RC

Nuestros resultados muestran que los docentes parecen no conocer o no estar conscientes de la diversidad de estrategias de RC; tampoco toman en cuenta la edad de los estudiantes, el desarrollo cognitivo o la naturaleza específica de los rasgos lingüísticos en cuestión y su interrelación con los procesos de adquisición, lo cual coincide con los hallazgos de Hernández y Reyes (2012), Gómez, Hernández y Perales (2019) y Jean y Simard (2011) y Schulz (1996).

Aunque todos los docentes cuentan con grado de maestría, en su mayoría es en educación y, por lo tanto, sus conocimientos sobre la RC son limitados, es decir, que en la licenciatura probablemente no recibieron formación en el tema de la retroalimentación ni tampoco en la maestría. Adicionalmente, no reciben actualización en temas de adquisición de lenguas, nuevos métodos y enfoques en la enseñanza de segundas lenguas o técnicas. La mayoría parece estar familiarizada con el enfoque comunicativo, pero desconoce enfoques interaccionistas/cognitivistas o basados en la forma, los cuales subrayan la importancia de la RC, como los descritos por Ellis (2009), Doughty y Varela (1998) y Long (1996).

Todos estos vacíos de información y conocimientos teóricos y prácticos sobre la RC parecen llenarlos con creencias y pensamientos basados en el aprendizaje vicario y en experiencias personales de ensayo y error. Así, practican una RC más intuitiva que una basada en teorías o resultados de investigación concretos. Tampoco parecen realizar reflexiones serias sobre su quehacer como docente de lengua ni acerca del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés. Este hallazgo coincide con el estudio de Quintal (2019).

Las actitudes de los profesores hacia los diferentes objetos de actitud referidos en este estudio parecen estar condicionadas por sus creencias de corte afectivo, pues consideran la personalidad de los estudiantes y el *rapport* en la clase para tomar decisiones sobre el uso de la RC. Por ejemplo, sus creencias sobre el uso de la corrección de pares están influidas por un potencial efecto negativo emocional que pueda generar la RC en los aprendices. Este resultado coincide con estudios previos realizados en México por Reyes y Hernández (2012) y Gómez, Hernández y Perales (2019), y en otros contextos por Roothoof y Breeze (2016), Sepehrinis y Mehdizadeh (2016), Ge (2017), Shi (2017) y Dëmir y Özmen (2017).

Conclusiones

El modelo teórico del tratamiento de errores de Lyster y Ranta (1997) y el modelo de actitudes de Schiffman y Kanuk (2004) han resultado muy útiles para analizar las actitudes hacia la RC. Mientras que Gómez, Hernández y Perales (2019) consideraron los tres componentes (cognitivo, afectivo y conativo) para identificar las actitudes, en este estudio profundizamos en el primero (conocimientos y creencias) mediante una identificación de éstos y un análisis de las fuentes que generan ese componente. Los resultados sugieren que el aprendizaje vicario, la experiencia personal y el sentido común e intuitivo de los profesores guían su práctica con respecto a la RC. La formación, el perfil profesional y la actualización del docente no parecen tener un impacto positivo en su conducta sobre la RC, pues se observa su desconocimiento de las teorías, de los resultados de las investigaciones recientes y su interrelación con el proceso de adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera. Tampoco la experiencia docente parece ser un factor que afecte el componente cognitivo, pues tanto los profesores novatos como los de mayor antigüedad manifestaron, en general, las mismas actitudes.

Estos resultados sugieren que con estos vacíos de información las actitudes de estos docentes hacia la RC no son positivas totalmente. Si bien, de manera general, parecen mostrar actitudes positivas, hay algunos aspectos en los cuales las actitudes parecen negativas: quién corrige o cómo corregir, por ejemplo. El componente afectivo, como sugieren Gómez, Hernández y Perales (2019), parece tener un papel fundamental en las actitudes de estos docentes. Consecuentemente, hay una necesidad de capacitar y actualizar a los docentes de las clases de inglés con el fin de dinamizar sus actitudes, como sostienen Kamiya (2012), Roothoof (2014), Roothoof y Breeze (2016), Gómez, Hernández y Perales (2019) y Quintal (2019).

Obviamente, por tratarse de un estudio cualitativo, nuestra muestra fue limitada. Se recomienda, para futuros estudios, utilizar un enfoque cuantitativo que permita hacer algunas generalizaciones.

Referencias

- Aydođan, H. (2016). A Psycholinguistics Case Study: A Tool for Measuring Self-efficacy in EFL at Tertiary Level in Balkans. *ZfWT*, 8(2), 257-273.
- Bandura, A. (1962). Social Learning Through Imitation. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (pp. 211-269). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on what Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Bristi, N. L. (2015). Bangladeshi Engineering EFL Learners' Attitudes Towards Learning English: A Comparison between Public University and Private University Students. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 15, 6-16.
- Byrnes, D. A., Kiger, G., y Manning, M. L. (1997). Teachers' Attitudes About Language Diversity. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 637-644.
- Castro, W. (marzo de 2016). *An Activity Theory Approach to Study Barriers of Faculty Regarding Technology Integration in Higher Education*. Conferencia presentada en INTED2016, Valencia, España.
- Doughty, C., y Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). Pedagogical Choices in Focus on Form. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1, 3-18.
- Firwana, S. (2010). *Impact of Palestinian EFL Teachers' Attitudes Towards Oral Errors on Their Students' Attitudes and Choice of Error Treatment Strategies* (disertación doctoral). EUA: Boston College University.
- Friedman, H. S., y Schustack, M. W. (2012). *Personality: Classic Theories and Modern Research* (5ª ed.). Boston Allyn & Bacon.
- Hernández, E., y Reyes, M. R. (2012). Teachers' perceptions about Oral Corrective Feedback and their Practice in EFL Classrooms. *AyB*, 14(2), 63-75.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hogg, M., y Vaughan, G. (2005). *Social Psychology*. Londres: Prentice-Hall.
- Jain, V. (2014). 3D Model Of attitudes. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3), 1-12.
- Jean, G., y Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, But Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S. M., y Sepehrinia, S. (2012). Preferences for Interactional Feedback: Differences between Learners and Teachers. *The Language Learning Journal*, 1, 1-20.

- Kavaliauskienė, G., y Anusienė, L. (2012). Case Study: Learner Attitudes Towards the Correction of Mistakes. *Social Technologies*, 2(1), 88–101.
- Lee, E. J. (2013). Corrective Feedback Preferences and Learner Repair Among Advanced ESL Students. *System*, 4(1), 217-230.
- Lee, H. (2016). *Askaan: Academic Accommodations Network for Community College Faculty* (Proyecto de maestría). EUA: California State University.
- Lyster, R., y Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, R. (2004). Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R., y Saito, K. (2010). Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (pp. 39–52). Ámsterdam: John Benjamins.
- (1996). The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M., y Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research and Practice. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Instituto Cervantes para la Traducción en Español. Madrid: España. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Miranda-Calderón, N. (2013). *EFL Learner and Teacher Perspectives on Corrective Feedback and Their Effect on Second Language Learning Motivation* (tesis de maestría). Canadá: McGill University.
- Nicholle, A., Symmonds, M., y Dolan, R. J. (2011). Optimistic Biases in Observational Learning. *Cognition*, 119(3), 394-402. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2011.02.004>.
- Oladejo, J. (1993). Error Correction in ESL: Learners' Preferences. *TESL Canada Journal*, 10(2), 71-89.
- Ortego M., López S., y Álvarez M. (2010). Las actitudes. En *La Conducta y la Personalidad*. Universidad de Cantabria, pp. 1-29.
- Schiffman, L. G., y Kanuk, L. L. (2004). *Consumer Behaviour*. Nueva York: Pearson Education.
- Schulz, R. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.
- Schulz, R. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Columbia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.

- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Nueva York: Springer.
- Sholihah, Q., y Hanafi, A. S. (2017). Prevention of Nosocomial Infection through Application of Housekeeping. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 6(1), 94-98.
- Truscott, J. (1999). What's Wrong with Oral Grammar Correction. *The Canadian Modern Language Review*, 55(4), 437-456.
- Universidad de Quintana Roo., (pp. 23-24). Disponible en http://www.uqroo.mx/carre-ras/pdf/planestudios_LI_19952.pdf
- Vásquez, C., y Harvey, J. (2010). Raising Teachers' Awareness about Corrective Feedback Through Research Replication. *Language Teaching Research*, 14(4), 421-443.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective-Feedback Types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.
- Yoshida, R. (2010). How Do Teachers and Learners Perceive Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 94, 293-314.

Capítulo 2. Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera

MARIELA MAYRENI CUXIM CERVANTES¹

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es analizar la efectividad de algunas estrategias de retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en lengua inglesa en la Universidad de Quintana Roo (México). Esta investigación es de diseño cuantitativo, de corte cuasiexperimental. La retroalimentación correctiva escrita se define como cualquier información que el profesor le proporciona al estudiante sobre su desempeño en un trabajo escrito indicando que algún uso en la escritura no se ajusta a las normas del idioma destino, usualmente con el objetivo de mejorar este desempeño. (Adaptación propia de Ur [2006] Aparicio [2017] y Huiying [2013]). Los participantes fueron dos grupos de sexto semestre y se contó con un grupo experimental y uno de control. El grupo experimental recibió un tratamiento que tuvo una duración de 30 horas y que consistió en la aplicación de estrategias de retroalimentación implícitas y explícitas; los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron tres pruebas escritas (inicial, final y postergada) y tres tareas de redacción que combinaron actividades controladas y semilibres. La perspectiva teórica que enmarca esta investigación se sustenta en algunas taxonomías sobre los tipos de errores (Mackey, Gass y McDonough, 2000, y Nishita, 2004, citado por Yoshida, 2008). También en las estrategias

¹ Maestra en educación por la Universidad Autónoma de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1697-8866>.

de retroalimentación correctiva (Ellis, 2009), en la hipótesis del reconocimiento formulada por Schmidt (2001), en la hipótesis de la interlengua propuesta por Selinker (1972), en la teoría interaccionista de Vigotsky (1986) y en las aproximaciones didácticas de atención al significado y a la forma (Long, 1990). Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron la retroalimentación correctiva escrita mejoraron en la producción escrita de las estructuras gramaticales objetivo tratadas y la mejoría se mantuvo con el paso de tres meses.

Palabras clave: retroalimentación escrita, efectividad, hipótesis del reconocimiento

Keywords: *written feedback, effectiveness, the noticing hypothesis*

En los últimos años ha habido un debate sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva tanto oral como escrita en la adquisición y la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. La investigación emblemática que generó gran controversia y debate sobre la retroalimentación correctiva escrita fue publicada por John Truscott en 1996 con el título *The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*. El autor sostiene que la retroalimentación correctiva escrita resulta inefectiva, dañina y que, por lo tanto, no debería utilizarse.

A partir de esto, varios estudios han sido realizados para probar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita. Una gran cantidad de estos trabajos se ha llevado a cabo en un contexto internacional en países como Estados Unidos (Sheen, 2010), Nueva Zelanda (Bitchener, 2008), Australia (Storch y Wigglesworth, 2010) y China (Chen, Nassaji y Liu, 2016). En el contexto nacional mexicano se han encontrado unos cuantos estudios sobre la retroalimentación correctiva oral y solamente se ha hallado un estudio sobre la retroalimentación correctiva escrita (Solares, 2016). Además, la mayoría de los trabajos localizados se han realizado en contextos del inglés como segunda lengua y, en menor medida, en contextos del inglés como lengua extranjera. Por ello, este estudio tiene como propósito analizar la efectividad de algunas estrategias de retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en lengua inglesa en la Universidad de Quintana Roo (México).

Esta investigación de tipo cuasiexperimental busca determinar la efectividad de las estrategias de retroalimentación. Específicamente se plantea cuatro objetivos:

- Determinar la efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes.
- Analizar la reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita).
- Estudiar la reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semilibre).
- Determinar la asimilación de las estructuras objetivo por parte de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semilibre).

Asimismo, partiendo de los estudios previos sobre la retroalimentación correctiva, se postulan las siguientes hipótesis:

- La retroalimentación correctiva escrita, en general, ayuda al aprendiz a reelaborar hipótesis de su interlengua y, con ello, a lograr una producción escrita con mayor precisión gramatical.
- El grupo experimental mostrará mayor precisión gramatical de las estructuras objetivo que el grupo de control.
- Las estrategias de retroalimentación correctiva explícitas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las estrategias implícitas.
- Las actividades controladas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las actividades semilibres.

Dado que el principal perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa es el de docente de inglés, la retroalimentación correctiva escrita constituye un tema relevante ya que es indispensable que ellos cuenten con una buena formación docente y el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del inglés, tanto oral como escrito. La retroalimentación correctiva puede ayudar a que los estudiantes alcancen este dominio porque, al identificar sus errores, los alumnos podrán corre-

girlos y, de esta manera, reformular sus hipótesis en su proceso de aprendizaje del idioma. Resulta relevante también que la retroalimentación correctiva escrita reciba atención en el salón de clases, pues se requiere de alguien capacitado, en este caso el profesor, que les indique los errores y pueda darles seguimiento a los episodios de retroalimentación.

Marco teórico

La retroalimentación correctiva escrita es un tema que se ha estudiado desde hace algún tiempo principalmente en un contexto extranjero y poco en el contexto nacional; sin embargo, no se han encontrado teorías específicas relacionadas de forma directa con el estudio de la retroalimentación correctiva en las clases de lenguas. Los diferentes investigadores han utilizado algunos conceptos, modelos, orientaciones o propuestas taxonómicas para el estudio de este tema, pero no vinculan la retroalimentación correctiva con teorías concretas. Con la intención de cubrir este vacío, esta investigación se sustenta en algunos conceptos, perspectivas teóricas y aproximaciones didácticas provenientes de la lingüística aplicada y de las teorías del aprendizaje.

Definiciones de retroalimentación correctiva

En el contexto educativo, en general, Ur (2006) define la retroalimentación como “la información dada al estudiante sobre su desempeño en un trabajo de aprendizaje, usualmente con el objetivo de mejorar este desempeño” (p. 242). También se encontró que Aparicio (2007) define la retroalimentación como la información que el maestro les proporciona a los estudiantes sobre su desempeño. Por su parte, en el contexto de enseñanza de lenguas, Lightbown y Spada (1999) definen la retroalimentación correctiva como “cualquier indicación al estudiante de que su uso del idioma de destino es incorrecto” (p. 171). Huiying (2013) define la retroalimentación correctiva escrita como las diferentes formas en que un lector puede responder al es-

crita de una segunda lengua indicando que algún uso en la escritura no se ajusta a las normas del idioma de destino.

Para efectos de esta investigación, la retroalimentación correctiva escrita se entiende como cualquier información que el profesor le proporciona al estudiante sobre su desempeño en un trabajo escrito, en una segunda lengua, indicando que algún uso en la escritura no se ajusta a las normas de uso del idioma destino, usualmente con el objetivo de mejorar este desempeño.

Tipos de errores

“Los errores son inevitables e inherentes a la adquisición de una lengua y se constituyen en indicadores de los estadios recorridos de dicho proceso, conocidos como interlengua del aprendiz” (Naranjo, 2009, p. 1). La retroalimentación correctiva es útil para indicar a los estudiantes cuándo han cometido un error y en algunas ocasiones también indica la forma en que hay que corregirlos. Existen diferentes errores que los estudiantes pueden cometer al aprender una segunda lengua y éstos son clasificados en diferentes categorías. De acuerdo con Mackey, Gass y McDonough (2000) y Nishita (2004, citado por Yoshida, 2008), los errores pueden ser: morfosintácticos, fonológicos, léxicos y semánticos o pragmáticos. Algunas de estas categorías pueden darse en el habla o en la escritura o ambos.

Para fines de esta investigación, los errores morfosintácticos son los objetivos para la retroalimentación correctiva, ya que analiza el orden de las palabras y el tiempo verbal de los textos escritos que los estudiantes produjeron. Las estructuras gramaticales objetivo son: cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto *versus* futuro perfecto continuo.

Estrategias de retroalimentación correctiva

Se han encontrado varias estrategias de retroalimentación correctiva, de acuerdo con la taxonomía de Ellis (2008), que los maestros pueden utilizar para corregir los errores cometidos por los estudiantes. Sin embargo, las

estrategias elegidas para poder brindar la retroalimentación correctiva escrita en el experimento que se realizó en esta investigación fueron dos: la indirecta, en la modalidad de indicar y localizar el error, y la explicación metalingüística, en la modalidad de breve descripción gramatical. La primera estrategia se clasifica en el enfoque de retroalimentación correctiva implícita, ya que el estudiante es quien reconoce cuál es el error. La segunda estrategia pertenece al enfoque de explícita, ya que la explicación es clara y evidente y el alumno es capaz de percibirla.

Respuesta de los estudiantes a la retroalimentación correctiva

Después de haber recibido alguna estrategia de retroalimentación en un trabajo escrito, la respuesta de los estudiantes puede ser variada. De acuerdo con el modelo propuesto por Lyster y Ranta (1997), los alumnos pueden tener las siguientes respuestas: cometer de nuevo el mismo error, cometer un error diferente, reparar el error parcialmente, e indecisión ante el error. En esta investigación se toman en cuenta tres tipos de respuesta de los estudiantes: 1) los alumnos reparan el error de manera correcta, 2) los alumnos intentan reparar el error, pero lo hacen de manera incorrecta, cometiendo así un nuevo error, y 3) los alumnos no reparan el error, es decir, ignorar la retroalimentación correctiva.

Se incluyen estos tres tipos de respuesta porque es importante analizar con qué tipo de estrategia de retroalimentación correctiva y con qué tipo de actividad los estudiantes hacen más reparaciones de forma correcta para, de esta forma, saber cuáles son las estrategias y las actividades que presentan mejores resultados.

El papel de la retroalimentación correctiva en la adquisición de una segunda lengua

Cuando se habla del aprendizaje o la adquisición de una segunda lengua es necesario saber que existen varios factores que intervienen en el proceso para que se pueda lograr el aprendizaje y durante este proceso es normal

que los estudiantes cometan errores. Uno de los principales factores que se discute es el *input*, es definido por Truscott y Sharwood-Smith (2011, citado en Solares, 2016) como los datos del lenguaje potencialmente procesables que son puestos a disposición del alumno por casualidad o de forma intencionada. Los estudiantes deben estar expuestos a suficiente *input* para que la adquisición de una segunda lengua se pueda dar (Chi, 2016).

Wode (1981, citado por Saleemi, 1989) arguye que no hay registro de un alumno que haya aprendido un idioma o parte de éste sin haber recibido *input*. El *input* al que el estudiante debe ser expuesto tiene que cumplir ciertas condiciones para que el *intake* (de ahora en adelante *asimilación*) y la adquisición del idioma ocurran (Chi, 2016). La primera característica es que el *input* debe ser de un nivel más alto que el nivel actual del alumno para que la adquisición del idioma se pueda llevar a cabo (Krashen, 1985), pero no tan alto, ya que esto podría ser contraproducente y podría evitar que los alumnos lo noten y adquieran el idioma, por lo cual resulta relevante que en este estudio se brinde retroalimentación a información nueva y de un nivel mayor al actual del alumno.

Otra característica es la precisión del *input*, la cual se refiere a la competencia en el idioma de los maestros que lo proveen, ya que puede ocurrir que los errores de los maestros con una competencia limitada en el idioma se transfieran a los alumnos (Chi, 2016). El *input* debe cumplir con estas dos características: ser de un nivel mayor al nivel actual del alumno y ser preciso para que el alumno pueda asimilarlo correctamente.

Asimilación (*Intake*)

Como se mencionó previamente, el *input* es importante para que la información nueva pueda ser asimilada. Según Sharwood-Smith (1993), la asimilación es la parte del *input* que ha sido procesada por el aprendiz y convertida en algún tipo de conocimiento. Por otra parte, Ying (1995) afirma que la asimilación es un subconjunto de *input*, el cual ha sido internalizado por el alumno después de haberlo procesado. Sin embargo, Chaudron (1985) define la asimilación como el proceso mediador entre la lengua meta disponible para los alumnos como *input* y las reglas y estrategias para el

desarrollo del segundo idioma que han sido internalizadas por los estudiantes. De acuerdo con las definiciones planteadas, se puede inferir que la asimilación no se da solamente cuando los alumnos son expuestos al *input*, sino que este *input* debe ser procesado.

Para entender la asimilación, en esta investigación se adopta la definición propuesta por Sharwood-Smith (1993), que la considera como la parte del *input* que ha sido procesada por el aprendiz y convertida en algún tipo de conocimiento. La asimilación es medida en este estudio comparando el número de errores que cometen los estudiantes después de haber recibido la retroalimentación correctiva escrita en la prueba final y el número de errores que cometen tres meses después del tratamiento en la prueba postergada.

Sin embargo, Ying (1995) afirma que la mera exposición del alumno al *input* no es suficiente para que éste pueda ser asimilado, por lo que *the noticing hypothesis* (la hipótesis del reconocimiento de ahora en adelante) propuesta por Schmidt (1990, 2001) resulta relevante para apoyar esta postura.

La hipótesis del reconocimiento (*the noticing hypothesis*)

Se ha identificado que la hipótesis del reconocimiento ha sido utilizada de manera escasa para estudiar el rol de la retroalimentación correctiva escrita en el aprendizaje de una segunda lengua (Solares, 2016). Esta hipótesis establece que el *input* por sí solo no genera la adquisición y el aprendizaje a menos que los alumnos lo noten, es decir, que sea registrado conscientemente. Esto es porque las personas aprenden sobre las cosas a las cuales les prestan atención y no aprenden mucho sobre las cosas a las que no atienden (Schmidt, 1990).

El argumento principal de Schmidt (1990) es que “el aprendizaje de una segunda lengua es posible sin intención y entendimiento metalingüístico, pero el aprendizaje es imposible sin atención y la experiencia subjetiva del reconocimiento... El reconocimiento es la condición necesaria para convertir el *input* en asimilación” (p. 129). Resulta indispensable que el estudiante preste suficiente atención a lo que se aprende para poder reconocerlo y, de esta forma, asimilarlo. La importancia de la hipótesis del reconocimiento radica en que ayuda a que el *input* que los estudiantes re-

ciben sea reconocido por medio de la atención y de esta forma sea asimilado. Es la conexión entre el *input* y la asimilación. En esta investigación se plantea que las estrategias de retroalimentación correctiva escrita explícita facilitan el reconocimiento y, por lo tanto, son más efectivas que las estrategias de retroalimentación correctiva escrita implícita. Además de que también se plantea que las actividades controladas llaman más la atención del estudiante que las actividades semilibres.

La hipótesis de la interlengua (*the interlanguage hypothesis*)

A medida que el alumno es expuesto al *input*, le presta atención y está en el proceso de asimilarlo, empieza a construir su interlengua. El término *interlengua* fue utilizado por primera vez por el lingüista estadounidense Larry Selinker (1972) para referirse a un sistema lingüístico evidenciado cuando un estudiante de una segunda lengua intenta expresar significados en el idioma que está aprendiendo; este sistema comprende no sólo fonología, morfología y sintaxis sino también los niveles léxico, pragmático y discursivo. Es decir, es el uso del nuevo idioma, pero aun presentando errores. Tarone (2006) señala que la interlengua es vista como un sistema lingüístico separado, diferente de la lengua materna del estudiante y de la segunda lengua que se está aprendiendo, pero vinculada a las dos por identificaciones interlingüísticas en la percepción del estudiante.

La retroalimentación correctiva es una estrategia que puede ayudar a la construcción de la interlengua. En la interlengua, los alumnos prueban sus hipótesis y, con la ayuda de la retroalimentación correctiva, pueden corregir aquéllas que no se aproximan a las formas propias de la lengua meta y así formar nuevas hipótesis y lograr el aprendizaje. Para que esto se logre, la retroalimentación debe ser brindada por una persona que tenga un conocimiento mayor al del estudiante para que pueda guiarlo; es decir, debe existir una interacción para que el estudiante alcance su zona de desarrollo próximo, como se señala en la teoría interaccionista de Vigotsky (1986).

En esta teoría se estudia el desarrollo, el cual se define como la manera en que los recursos de mediación son apropiados por las personas como resultado de la interacción dialógica con otros individuos. Esta mediación

se logra mediante la retroalimentación correctiva, ya que se puede observar esta interacción entre el alumno y el profesor. El maestro tiene el rol de guía que ayuda al estudiante, mediante la retroalimentación correctiva que brinda a sus escritos, a alcanzar un nivel en el cual el alumno será capaz de trabajar de manera individual. Vigotsky (1986) explica que dos niveles de desarrollo de una persona se deben tomar en cuenta: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El primero se refiere al resultado de los ciclos de desarrollo que han sido completados, y el segundo, al nivel de desarrollo que el individuo puede lograr con la ayuda de una persona con más experiencia; este nivel indica el crecimiento mental de una persona. De acuerdo con esto, se puede definir la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

A continuación se presentan las aproximaciones didácticas de atención a la forma y la atención al significado propuestas por Long (1991) que orientan sobre el tipo de actividades con las cuales se debe enseñar la gramática.

Aproximaciones didácticas “atención al significado” y “atención a la forma”

En el estudio del lenguaje se ha investigado la manera en que el *input* debería ser presentado a los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua (García, 2011). La atención al significado y la atención a la forma son dos aproximaciones didácticas que han sido vastamente investigadas. La aproximación de atención al significado subraya la comunicación significativa, sin dar importancia a la gramática. En esta aproximación se excluye la atención a los elementos formales del lenguaje y hay una preocupación por que el alumno de una segunda lengua se concentre en entender el mensaje que se intenta comunicar.

Por otra parte, la aproximación de atención a la forma es definida por Ellis (2001) como cualquier actividad de instrucción planificada o incidental que induzca a los estudiantes a prestar atención a la forma lingüística; es

decir, el *input* debe enfocarse en la gramática. Consiste en atraer la atención del alumno a las características lingüísticas del lenguaje (Long, 1991). Esto les permite a los estudiantes de una segunda lengua concentrarse en las reglas gramaticales y en los constructos del lenguaje.

Ollerhead y Oosthuizen (2005) señalan que esta última aproximación tiene dos subcategorías: atención a la forma y atención a las formas. La primera se refiere a la enseñanza de la gramática en un contexto significativo; es decir, se utilizan estrategias para atraer la atención de los alumnos a las estructuras gramaticales que surgen de manera incidental cuando se está enseñando un tema, lo cual brinda un contexto. La atención a las formas ocurre cuando partes de la gramática son enseñadas de forma aislada, de acuerdo con su complejidad lingüística. En esta investigación se diseñaron actividades de acuerdo con la aproximación de atención a la forma en sus dos subcategorías, ya que se pretende analizar cuál es el tipo de actividad más efectiva para proveer la retroalimentación correctiva a objetivos gramaticales específicos con el fin de que los estudiantes aprendan la gramática de las estructuras. Se espera que la retroalimentación correctiva brindada mediante las actividades de atención a las formas sea más efectiva que la brindada en las actividades de atención a la forma.

Método

El objetivo principal de esta investigación es determinar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita en los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo. Para alcanzar dicho objetivo se eligió para esta investigación un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental. La población de esta investigación está constituida por los alumnos de sexto semestre de la licenciatura en lengua inglesa que se ofrece en la Universidad de Quintana Roo, en México. El grupo matutino estaba conformado por 27 alumnos cuyo rango de edad oscilaba entre 20 y 28 años. El grupo vespertino estaba conformado por 11 alumnos con edades de 20 a 29 años. Se trabajó con un grupo experimental y con uno de control, con la finalidad de poder medir los efectos del tratamiento aplicado.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron tres pruebas: una inicial, una final y una postergada, las cuales fueron aplicadas a los dos grupos (experimental y de control). La prueba inicial fue diferente de la prueba final con el propósito de reducir los efectos de la memorización, pero la prueba final y la prueba postergada fueron la misma, con el objetivo de determinar la asimilación de las estructuras objetivo después de tres meses sin recibir retroalimentación correctiva. También se utilizaron tres tareas de redacción, las cuales fueron aplicadas únicamente a los estudiantes del grupo experimental. Cada una de las tareas de redacción estuvo dividida en dos secciones, al igual que la prueba inicial, final y postergada. La primera sección incluyó tres actividades controladas, y la segunda, una actividad semilibre.

Para lograr la confiabilidad y la validez de esta investigación, la prueba inicial, final y postergada fueron piloteadas. Además de contar con un grupo de control y realizar una prueba de diagnóstico, los instrumentos fueron diseñados para medir las variables de la presente investigación y también fueron revisados por cuatro expertos especializados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta investigación se realizó en un contexto áulico, ya que el investigador fue al salón donde los alumnos tomaban su clase de inglés de manera regular; no se modificó el contexto para que los alumnos se comportaran de la manera como lo hacen cotidianamente.

Procedimientos para la recolección de datos

El tratamiento tuvo una duración total de 30 horas en un lapso de cuatro semanas. Primeramente, se realizó una sesión informativa sobre las estrategias de retroalimentación correctiva implícita (retroalimentación indirecta, localización del error) y explícita (retroalimentación metalingüística) que serían utilizadas durante el tratamiento para las tareas de redacción. La siguiente sesión se aplicó la prueba inicial a ambos grupos (experimental y de control) el mismo día, con el propósito de diagnosticar el uso de las tres estructuras objetivo. Los alumnos contaron con una hora para realizar la prueba.

En la segunda semana se comenzó el experimento únicamente con el grupo experimental, que fue el grupo del turno matutino. El primer día del

tratamiento se entregó a los estudiantes la primera tarea de redacción y que debieron realizar en 45 minutos. Al término, la investigadora recolectó las tareas de redacción y se las llevó para revisarlas y brindar la retroalimentación correctiva explícita que en esta ocasión fue con la estrategia de explicación metalingüística. En la siguiente sesión, que se llevó a cabo el día siguiente, la investigadora entregó las tareas a los estudiantes para que realizaran las correcciones pertinentes en el aula, para lo cual contaron con media hora. Al terminar, se recolectaron las tareas nuevamente y se revisaron por segunda ocasión utilizando la misma estrategia de retroalimentación. En la tercera sesión se entregaron las tareas a los estudiantes para que hicieran las correcciones pertinentes y necesarias para así poder obtener la versión final de la primera tarea de redacción, la cual ya no recibió retroalimentación correctiva aun si ésta contenía errores.

La siguiente semana se llevó al cabo el mismo procedimiento con la segunda tarea de redacción que recibió retroalimentación correctiva implícita, que fue localización del error. El procedimiento se repitió la siguiente semana con la tercera tarea de redacción, la cual recibió nuevamente la estrategia de retroalimentación explícita. Al término del tratamiento, se le aplicó la prueba final a ambos grupos, experimental y de control. Con la aplicación de la prueba final se buscó identificar si el tratamiento tuvo algún efecto, y con la prueba postergada, si los resultados del tratamiento se mantenían a mediano plazo.

Después de haber obtenido todos los datos, éstos fueron organizados de acuerdo con el tipo de prueba, tarea de redacción y tipo de actividad en el programa Excel. Se contabilizaron los errores cometidos por cada estudiante en ambas secciones, controlada y semilibre; también se contó el número de reparaciones hechas y el número de errores que ignoraron después de recibir la retroalimentación correctiva. Los datos obtenidos fueron posteriormente procesados en el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 23, para realizar estadísticas descriptivas.

Por otra parte, las variables de esta investigación se encuentran divididas en independientes, dependientes y de control. Las primeras son las estrategias de retroalimentación que a su vez se dividen en estrategias implícitas y explícitas. Las segundas son las tareas de redacción, las cuales se subdividen en actividades controladas y semilibres, la reacción del estudiante y la asi-

milación de la información. Las terceras son la presentación sobre las estrategias de retroalimentación correctiva escrita que serán utilizadas durante el experimento, el nivel de inglés de los estudiantes, los objetivos gramaticales nuevos a tratar y el tiempo del tratamiento.

Resultados

Retomando el objetivo general de esta investigación, que fue analizar la efectividad de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo (México), es momento de presentar los resultados, de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos.

La efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes

Con el propósito de determinar la efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes se analizaron las tres pruebas escritas (diagnóstico, prueba final y prueba postergada) utilizando el programa SPSS, versión 23. Esta sección presenta, en primer lugar, la media, la desviación estándar y la prueba *t* de la prueba inicial, seguidas de los resultados de la prueba final, los resultados de la prueba postergada y, por último, los resultados de las medidas repetidas.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba inicial, clasificados por grupo y por tipo de actividad.

Tabla 1. *Media de errores en la prueba inicial*

Grupo	Sujetos	Actividad	Media	Desviación estándar
Control	5	Controlada	36.1	25.5
		Semilibre	51.7	34.6
Experimental	25	Controlada	44.7	22.0
		Semilibre	28.5	28.5

Fuente: elaboración propia.

El objetivo de la prueba inicial fue determinar el conocimiento que tenían los alumnos de ambos grupos (experimental y de control) sobre las tres estructuras objetivo estudiadas en esta investigación (cláusulas relativas reducidas, cláusulas nominales que contienen cláusulas relativas y futuro perfecto *versus* futuro perfecto continuo).

Como se puede observar en la tabla 1, los alumnos del grupo de control tuvieron, en promedio, menos errores que los alumnos del grupo experimental en la actividad controlada y muestran una desviación ligeramente mayor que el grupo experimental; es decir, el conocimiento de los alumnos del grupo de control sobre las estructuras gramaticales objetivo era más disperso. Sin embargo, en lo que respecta a la actividad semilibre, el grupo experimental cometió menos errores, además de que la desviación estándar de este grupo es menor que la del grupo de control, lo cual significa que, como sucedió en la actividad controlada, los alumnos del grupo de control mostraron una mayor dispersión de los conocimientos sobre las estructuras gramaticales en la actividad semilibre.

Con el fin de comprobar el comportamiento de ambos grupos en esta prueba diagnóstica, se corrieron pruebas *t* y los resultados no fueron significativos, por lo que, a pesar de haber diferencia en las medias, ambos grupos se comportan de manera similar; es decir, que los alumnos de ambos grupos demostraron tener un conocimiento equivalente de las estructuras objetivo. Se esperaba así que, con la aplicación del tratamiento, el grupo experimental superara al grupo de control en la actividad controlada y presentara un avance mayor en la actividad semilibre.

La prueba final se realizó después de haber aplicado el tratamiento al grupo experimental y tuvo como propósito determinar los efectos de éste. En la siguiente tabla se muestran los resultados clasificados por grupo y por tipo de actividad.

Tabla 2. *Media de errores en la prueba final*

Grupo	Sujetos	Actividad	Media	Desviación estándar
Control	5	Controlada	22.3	10.5
		Semilibre	30.3	28.0
Experimental	25	Controlada	8.4	12.0
		Semilibre	19.5	16.3

Fuente: elaboración propia.

Allí se observa que en la actividad controlada el grupo de control cometió mayor cantidad de errores que el grupo experimental. Y la desviación estándar de ambos grupos muestra que el comportamiento de los alumnos no es tan disperso. En la actividad semilibre, los resultados también muestran que el grupo de control cometió más errores que el grupo experimental, así como también presenta una desviación estándar mayor; es decir, el desempeño que tienen los estudiantes sobre las estructuras objetivo varía por alumno. Resulta evidente que en la prueba final el grupo experimental presentó mejores resultados en ambas actividades.

Para la prueba final también se realizaron pruebas *t* y el resultado fue significativo para la actividad controlada, como se puede apreciar en la siguiente tabla, lo cual indica que los grupos experimental y de control se comportaron de manera diferente en esta prueba, lo cual se puede apreciar en la reducción del número de errores cometidos por los alumnos del grupo experimental.

Tabla 3. *Prueba t prueba final*

Prueba final actividad controlada	<i>t</i>	<i>Sig.</i> (bilateral)
	-2.397	0.023

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, el resultado de la prueba *t* para la actividad semilibre no fue significativo; es decir, en esta actividad los dos grupos se comportaron de manera similar.

Por último, en la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos de la prueba postergada, la cual tuvo como propósito conocer el comportamiento de los alumnos después de un tiempo de haber realizado la prueba final y determinar así la asimilación de las estructuras objetivo.

Tabla 4. *Media de errores en la prueba postergada*

Grupo	Sujetos	Actividad	Media	Desviación estándar
Control	5	Controlada	9.3	10.6
		Semilibre	25.0	43.3
Experimental	22	Controlada	9.8	9.8
		Semilibre	33.3	27.8

Fuente: elaboración propia

Se puede apreciar que no existe una gran diferencia entre la media del grupo de control (9.3) y la del grupo experimental (9.8) en la actividad controlada, lo cual indica que el número de errores cometidos por ambos grupos fue muy parecido. En la desviación estándar se puede notar que ambos grupos se comportan de manera similar porque no existe una gran diferencia: el grupo de control tiene una desviación estándar de 10.6 y el grupo experimental una de 9.8. Para la actividad semilibre, se puede observar que el grupo de control cometió menos errores que el grupo experimental, aunque presenta una desviación estándar mucho mayor que la del grupo experimental, 43.3 contra 27.8, lo cual significa que existe un mayor distanciamiento en el desempeño de los alumnos con respecto a las estructuras objetivo entre el primer grupo y el segundo.

También se corrieron pruebas *t* para la prueba postergada y los resultados no fueron significativos, lo que indica que ambos grupos se comportan de manera similar; es decir, que los alumnos de los dos grupos (experimental y de control) mantienen un conocimiento equivalente de las estructuras objetivo.

Además de realizar diferentes análisis para obtener la media, la desviación estándar y la prueba *t*, también se realizó una prueba de medidas repetidas con el objetivo de determinar el efecto del tratamiento. En primer lugar, se presentan los resultados del grupo experimental; enseguida, los del grupo de control, y cerramos con una comparación de los grupos.

Los resultados del grupo experimental en la actividad controlada resultaron significativos, como se muestra en la siguiente tabla:

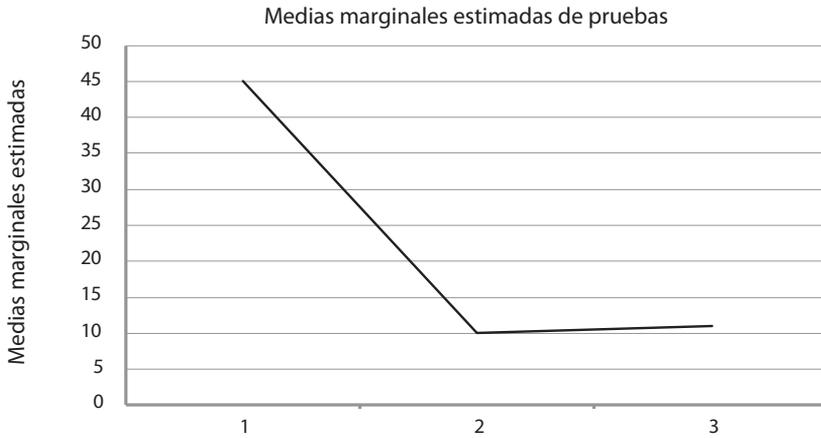
Tabla 5. *Medidas repetidas actividad controlada grupo experimental*

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Lambda de Wilks	0.312	17.622 ^b	2.000	16.000	0.000

Fuente: elaboración propia.

Esto significa que los estudiantes se comportaron de manera diferente en las tres pruebas aplicadas; es decir, hubo un cambio en el uso de las estructuras objetivo después de la aplicación del tratamiento. En la figura 1 se puede apreciar claramente cómo disminuye el número de errores en la prueba final con respecto a la prueba inicial, pero en la prueba postergada el número de errores aumenta levemente.

Figura 1. Grupo experimental actividad controlada



Fuente: SPSS.

Con respecto a las medidas repetidas del grupo experimental en la actividad semilibre, los resultados de la prueba de medidas repetidas no fueron significativos. Los estudiantes disminuyeron el número de errores cometidos de la prueba inicial a la prueba final de manera mínima, pero en la prueba postergada el número de errores se incrementó ligeramente.

En la prueba de medidas repetidas del grupo de control, en la actividad controlada, los resultados fueron significativos lo cual se puede apreciar mejor en la siguiente tabla:

Tabla 6. Medidas repetidas actividad controlada grupo de control

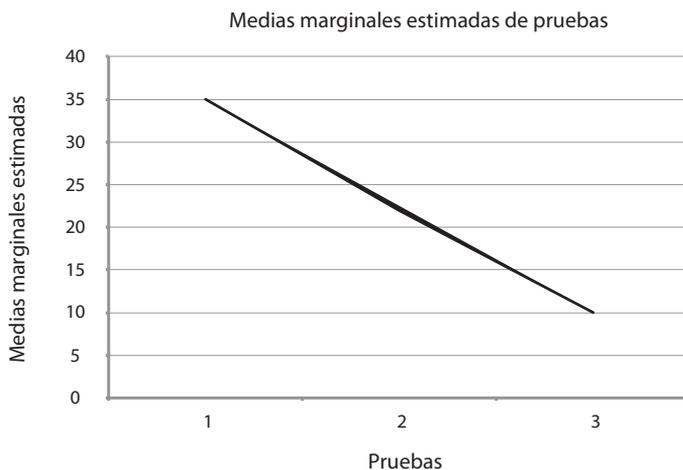
Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Lambda de Wilks	0.134	9.735 ^b	2.000	3.000	0.049

Fuente: elaboración propia.

Esto indica que hubo un cambio positivo en el comportamiento de los estudiantes, quienes se comportaron de manera diferente en las tres pruebas; es decir, el número de errores cometidos varió en esas tres pruebas. En la figura 2 se puede observar que el número de errores disminuye de la prueba inicial a la prueba final y continúa disminuyendo en la prueba postergada.

El número de errores que cometieron los estudiantes disminuyó gradualmente de una prueba a otra.

Figura 2. Grupo de control actividad controlada



Fuente: SPSS.

En lo que respecta a la prueba del grupo de control en la actividad semi-libre, los resultados no fueron significativos. El número de errores cometidos por los estudiantes en la prueba inicial disminuye en la prueba final, pero también en la prueba postergada se reducen levemente los errores cometidos.

En general, los resultados obtenidos del análisis de las medidas repetidas permiten observar que los alumnos mostraron un mejor desempeño en las actividades controladas, ya que el número de errores que cometieron en las pruebas fue cambiando positivamente con el paso del tiempo, lo cual contrasta con su comportamiento en la actividad semilibre, en la cual el número de errores cometidos no varió de manera significativa en las pruebas.

Los resultados presentados en esta sección comprueban la primera hipótesis de la investigación; esto es, que la retroalimentación correctiva escrita, en general, ayuda al aprendiz a reelaborar hipótesis de su interlengua y, con ello, a una producción escrita con mayor precisión gramatical; pero se rechaza parcialmente la segunda hipótesis: el grupo experimental mos-

trará mayor precisión gramatical de las estructuras objetivo que el grupo de control, ya que ambos grupos mostraron una mejoría en el uso de las estructuras objetivo, aunque esto solamente fue en la actividad controlada, pero con el paso del tiempo la mejoría no se mantuvo.

Reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita)

Con el propósito de analizar la reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita) se elaboraron las siguientes tablas, en las cuales se puede apreciar el efecto de los tipos de estrategia de retroalimentación correctiva en la reacción de los estudiantes y, por ende, en el tratamiento en general.

En la siguiente tabla se encuentran los resultados de la primera tarea de redacción que recibió retroalimentación correctiva explícita, en la cual se puede observar que los alumnos cometieron más errores en la actividad controlada, pero corrigieron más en la actividad semilibre. También se observa que en el segundo borrador corrigieron el 100% de los errores en la actividad semilibre.

Tabla 7. Tarea de redacción uno

Primera tarea de redacción Estrategia explícita									
Actividad	Cometieron errores	Repararon bien	Repararon mal	Ignoraron	No borrador	Repararon bien	Repararon mal	Ignoraron	No borrador
Controlada	9	5/55%	3	0	1	1/25%	0	0	2
Semilibre	4	3/75%	0	1	0	1/100%	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se encuentran los resultados de la segunda tarea de redacción, la cual recibió retroalimentación correctiva implícita. Los estudiantes cometieron más errores en la actividad controlada y corrigieron más

efectivamente en la actividad semilibre. En esta ocasión los alumnos corrigieron de forma incorrecta un mayor número de veces que en la tarea anterior y también ignoraron en algunas ocasiones.

Tabla 8. *Tarea de redacción dos*

Segunda tarea de redacción Estrategia implícita									
Actividad	Cometieron errores	Repararon bien	Repararon mal	Ignoraron	No borrador	Repararon bien	Repararon mal	Ignoraron	No borrador
Controlada	25	1/4%	20	2	2	7/29%	1	3	13
Semilibre	19	7/36%	4	7	1	0/0%	1	3	8

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los resultados de la tercera tarea de redacción que recibió de nueva cuenta una estrategia de retroalimentación explícita. La actividad en la que los estudiantes cometieron más errores fue la controlada y en la actividad semilibre corrigieron más. En esta ocasión también hubo algunas personas que corrigieron mal y que ignoraron, pero menos que en la tarea anterior.

Tabla 9. *Tarea de redacción tres*

Tercera tarea de redacción Estrategia explícita									
Actividad	Cometieron errores	Repararon bien	Repararon mal	Ignoraron	No borrador	Repararon bien	Repararon mal	Ignoraron	No borrador
Controlada	27	14/51%	12	0	1	4/30%	2	1	6
Semilibre	17	10/58%	3	3	1	4/57%	1	0	2

Fuente: elaboración propia.

Los datos de la tabla anterior muestran que los alumnos corrigieron bien en un mayor porcentaje en la primera tarea de redacción en la cual se brindó retroalimentación correctiva explícita. En la segunda tarea de redacción, la cual recibió retroalimentación correctiva implícita, corrigieron mal una

mayor cantidad de veces. Y, por último, en la tercera tarea que recibió retroalimentación correctiva explícita nuevamente los alumnos corrigieron bien una mayor cantidad de veces.

Estos resultados nos permiten observar que la reacción de los estudiantes se decanta por corregir bien con las estrategias de retroalimentación explícitas y tienen más intentos fallidos con las estrategias de retroalimentación implícitas. Los resultados permiten aceptar la hipótesis de que las estrategias de retroalimentación correctiva explícitas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las implícitas.

Reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semilibre)

Para analizar la reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semilibre) también se tomarán las tablas 7, 8 y 9 como referencia. Según los datos registrados, es posible apreciar que los estudiantes cometen un mayor número de errores en la actividad controlada: nueve errores contra cuatro en la actividad semilibre de la primera tarea de redacción, 25 contra 19 en la segunda tarea de redacción, y 27 contra 17 en la tercera tarea de redacción. Sin embargo, al momento de corregir, lo hacen bien en un mayor porcentaje en las actividades semilibres, 55% contra 75% en la primera tarea de redacción, 4% contra 36% en la segunda y 51% contra 58% en la tercera. Este resultado nos lleva a rechazar la hipótesis de que las actividades controladas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las semilibres. Aunque esto puede deberse principalmente a que los estudiantes evitan el uso de las estructuras objetivo en las actividades semilibres y al corregir el promedio de correcciones es alto debido al uso limitado.

Efecto del tratamiento en la asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad

Con el propósito de determinar la asimilación de los estudiantes, de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semilibre), se realizaron pruebas

t de muestras únicas de las tres pruebas (inicial, final y postergada) de ambos grupos, experimental y de control.

La prueba t de muestra única de la prueba inicial del grupo de control resultó significativa, lo cual indica que los estudiantes se comportaron diferente de acuerdo con el tipo de actividad que realizaron (controlada y semilibre). Esto se aprecia mejor al comparar la media de la actividad controlada de 36.1 contra la media de la actividad semilibre de 51.7. Esto significa que los alumnos se comportaron mejor en la actividad controlada ya que cometieron menos errores en esta actividad.

Tabla 10. *Prueba t de la prueba inicial del grupo de control*

Prueba inicial grupo control	t	Sig. (bilateral)
	-4.420	0.002

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba final del grupo de control también resultaron significativos; es decir, los estudiantes se comportaron de manera diferente de acuerdo con el tipo de actividad. La media de la actividad controlada fue de 22.3 contra 30.3 de la actividad semilibre. En esta ocasión también el grupo de control mostró un mejor desempeño en la actividad controlada, cometiendo menos errores.

Tabla 11. *Prueba t de la prueba final del grupo de control*

Prueba final grupo control	t	Sig. (bilateral)
	-3.863	0.004

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba postergada del grupo de control no resultaron significativos, lo que quiere decir que los estudiantes se comportaron de manera similar. Las medias fueron de 9.3 en la actividad controlada y de 25 en la actividad semilibre. Esto significa que el número de errores cometidos en ambas actividades fue similar.

Respecto de los resultados de la prueba t en la prueba inicial del grupo experimental, se encontró que fueron significativos, lo que indica un comportamiento diferente entre el tipo de actividad porque la media de la actividad

controlada fue de 44.7 y la de la actividad semilibre fue de 28.5. Esto significa que los alumnos cometieron menos errores en la actividad semilibre.

Tabla 12. *Prueba t de la prueba inicial del grupo experimental*

Prueba inicial grupo experimental	t	Sig. (bilateral)
	-9.263	0.000

Fuente: elaboración propia.

En la prueba final del grupo experimental los resultados también fueron significativos, lo que indica que el comportamiento de los alumnos fue diferente en cada tipo de actividad. La media de la actividad controlada fue 8.4 contra 19.5 de la actividad semilibre. Los alumnos cometieron menos errores en la actividad controlada en esta ocasión.

Tabla 13. *Prueba t de la prueba final del grupo experimental*

Prueba final grupo experimental	t	Sig. (bilateral)
	-5.852	0.000

Fuente: elaboración propia.

Por último, los resultados de la prueba postergada del grupo experimental resultaron significativos, lo cual significa que los alumnos mostraron un comportamiento diferente dependiendo del tipo de actividad, con una media de 9.8 en la actividad controlada y de 33.3 en la actividad semilibre, lo que indica un mejor desempeño en la actividad controlada.

Tabla 14. *Prueba t de la prueba postergada del grupo experimental*

Prueba postergada grupo experimental	t	Sig. (bilateral)
	-5.663	0.000

Fuente: elaboración propia.

Como se pudo observar, con excepción del resultado obtenido de la prueba postergada del grupo de control, la mayoría de las pruebas fueron significativas, lo cual quiere decir que los estudiantes se comportaban de manera diferente de acuerdo con el tipo de actividad que realizaban, ya sea controlada o semilibre; también se encontró que se obtuvo un mejor des-

empeño en las actividades controladas en ambos grupos, con excepción de la prueba inicial del grupo experimental donde la actividad semilibre registró un mejor desempeño.

En la tabla 4 se puede observar la diferencia de las medias entre la actividad controlada y la actividad semilibre en la prueba postergada de ambos grupos, siendo la actividad controlada la que muestra un número menor de errores que la actividad semilibre. Esto quiere decir que los estudiantes asimilaban mejor los objetivos gramaticales cuando éstos se presentaron en actividades controladas y no en actividades semilibres.

Discusión

Esta sección presenta la discusión de los resultados sustentados en la revisión de la literatura, las teorías de aproximación a la forma (Long, 1991), la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1990), la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1972) y la teoría interaccionista (Vigotsky, 1986), las cuales conforman el marco teórico. La discusión se presenta siguiendo el orden de los objetivos específicos.

La efectividad de las estrategias implícitas y explícitas en la producción escrita de los estudiantes

Los resultados de la prueba inicial y de la prueba final mostraron una mejoría en el grupo experimental después de la aplicación del tratamiento, lo cual sugiere que las estrategias de retroalimentación correctiva fueron efectivas. Sin embargo, a pesar de su efectividad y de la mejoría del grupo experimental en la precisión gramatical, ocurrió lo mismo con el grupo de control, el cual mejoró aun sin haber recibido ningún tipo de retroalimentación correctiva. Este resultado es similar al obtenido por Solares (2016), ya que el grupo de control de este estudio también mejoró sin haber sido expuesto a la retroalimentación correctiva. Esta autora sugiere que lo anterior puede ser resultado de que la sola práctica puede ser suficiente para corregir los errores con el tiempo, a lo que se le conoce como efecto de aprendizaje. No obstante,

este resultado y el del presente estudio contrastan con las investigaciones realizadas por Sheen, Wright y Moldawa (2009) y Kamiya (2015).

Por otra parte, la mejoría presentada por el grupo experimental en la prueba final se mantuvo en la aplicación de la prueba postergada, aumentando ligeramente el porcentaje de errores cometidos, lo cual era el resultado esperado para comprobar la efectividad de la aplicación del tratamiento y coincide con los resultados obtenidos por Bitchener y Knoch (2009) y Solares (2016). Estas coincidencias de resultados parecen sugerir que hay comportamientos similares independientemente del contexto, en los cuales se encontraron mejorías en la prueba final, aunque en la prueba postergada esta mejoría disminuyó en una pequeña cantidad. Este resultado indica que los objetivos gramaticales no fueron asimilados totalmente sino sólo parcialmente, lo cual se debe a que, como menciona Chi (2016), la asimilación no se da solamente con la exposición al *input* sino que este *input* debe ser procesado, para lo que se requiere tiempo.

Además, la memoria también pudo haber afectado la asimilación, que, como recordaremos, implica comprender lo que se aprende e incorporarlo a los conocimientos previos, en este caso, de las estructuras objetivo, ya que Chi (2017) menciona que los estudiantes tienden a olvidar la información nueva debido a la interferencia de la información vieja. Kosslyn y Smith (2008) mencionan que la información que se adquiere durante una experiencia y persiste puede ser recuperada en momentos futuros precediendo a la experiencia. Quizá la información que los alumnos adquirieron en el transcurso del experimento no se alojó en la memoria a largo plazo, por lo que no pudieron recuperarla y hacer uso de ella en la prueba postergada.

La efectividad de la retroalimentación correctiva escrita evidencia la aproximación didáctica de atención a la forma de Long (1991), ya que los alumnos mejoraron sin importar el tipo de estrategia de retroalimentación correctiva, pues la retroalimentación correctiva obedece a un enfoque de atención a la forma. Además, la mejoría de los alumnos en la producción escrita evidencia la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1990) debido a que, al aplicar las estrategias de retroalimentación correctiva, se atrae la atención de los estudiantes a los errores cometidos, quienes se vuelven conscientes de que se requiere la corrección.

La hipótesis de la interlengua propuesta por Selinker (1972) también se evidencia en los resultados obtenidos, ya que las estrategias de retroalimentación ayudaron a que los estudiantes modificaran su interlengua porque se vuelven más conscientes de los errores que cometen y la retroalimentación los ayuda a reformular sus hipótesis sobre la lengua y ponerlas nuevamente a prueba en los borradores subsiguientes.

Reacción de los estudiantes ante el tipo de retroalimentación correctiva (implícita y explícita)

De acuerdo con los resultados obtenidos en las tareas de redacción realizadas por el grupo experimental durante el tratamiento, se encontró que ambas estrategias (explícitas e implícitas) fueron efectivas para la corrección de errores gramaticales, lo cual coincide con los hallazgos de Bitchener y Knoch (2009) y Daneshvar y Rahimi (2014), en los que se demuestra que, independientemente del tipo de estrategia de retroalimentación correctiva utilizada, éstas ayudan a la mejoría de la producción escrita de los estudiantes. Aunque la estrategia de retroalimentación explícita mostró mejores resultados que la estrategia implícita, como sucedió en el estudio de Ellis, Loewen y Erlam (2016) y Sheen (2010), la diferencia en la producción según el tipo de estrategia no fue estadísticamente significativa. Esto concuerda con el resultado obtenido por Bitchener y Knoch (2009). Por otra parte, cuando los alumnos corregían las tareas de redacción en las cuales recibieron retroalimentación correctiva explícita, realizaron menos borradores que en la tarea que recibió retroalimentación correctiva implícita, por lo que resulta evidente que corregían con mayor precisión cuando recibían una estrategia explícita.

Este resultado evidencia que la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1990) efectivamente genera más atención debido a que la estrategia explícita promueve que los alumnos sean más conscientes de lo que se debe corregir y cómo hacerlo y, por consiguiente, también evidencia la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1972), porque cuando los alumnos ponen más atención a los errores cometidos también reestructuran sus hipótesis y las ponen a prueba de nuevo. La teoría interaccionista de Vigotsky (1986) también se eviden-

cia, ya que el encargado de brindar la retroalimentación correctiva es la persona con más conocimiento que guía a los alumnos para que éstos puedan alcanzar su zona de desarrollo próximo. En este estudio, la investigadora fue la única encargada de brindar retroalimentación correctiva por lo que se promovió la autocorrección, lo que conllevó más corrección por medio de la atención guiada y la interacción que hubo por medio de la retroalimentación correctiva brindada a través de las tareas de redacción.

Reacción de los estudiantes ante el tipo de actividad (controlada y semilibre)

Los resultados mostraron que los estudiantes realizan un mayor porcentaje de correcciones en las actividades semilibres, lo que se contrapone a la aproximación didáctica de atención a la forma (Long, 1991), la cual declara que para enseñar gramática se debe hacer con actividades que se centren en la forma, como las actividades controladas. En este caso, no se evidencia la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1990), ya que se esperaba que las actividades controladas llamaran más la atención de los estudiantes y, por lo tanto, presentaran un porcentaje mayor de correcciones en las actividades controladas que en las actividades semilibres.

Sin embargo, este resultado no es contundente. Es posible que éste se haya dado porque el número de posibilidades para utilizar las estructuras gramaticales objetivo fue mayor en las actividades controladas que en las actividades semilibres.

Asimilación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad (controlada y semilibre)

No se encontraron estudios previos en los que se investigara la diferencia entre enseñar gramática con actividades controladas y hacerlo con actividades semilibres, pero Chi (2017) realizó un experimento en el que integra actividades controladas y libres sobre la producción de fonemas, aunque no señala cuál fue el tipo de actividad más efectivo y tampoco es posible inferirlo.

A pesar de que los resultados obtenidos en la comparación entre la actividad controlada y la actividad semilibre, en esta investigación, mostraron que los estudiantes reparaban más en las actividades semilibras presentadas en las tareas de redacción, al comparar las medias entre estas dos actividades en la prueba postergada, 9.3 en la actividad controlada y 25 en la actividad semilibre del grupo de control y 9.8 en la controlada y 33.3 en la semilibre del grupo experimental, los resultados mostraron que los estudiantes efectivamente asimilaban mejor el contenido cuando fue presentado en actividades controladas, como lo indica la aproximación didáctica de atención a la forma de Long (1991), la cual señala que para la enseñanza de la gramática es mejor hacerlo a través de actividades que se centren en la forma.

Lo anterior puede deberse a que, como se mencionó anteriormente, los estudiantes utilizaban las estructuras gramaticales objetivo de manera limitada, lo que resulta en un mayor porcentaje de corrección de errores. Además de que, en realidad, las actividades semilibras no llaman tanto la atención de los estudiantes como para que reconozcan las estructuras gramaticales y de esta manera modifiquen su interlengua porque en este tipo de actividades se utiliza una gran variedad de estructuras gramaticales, contrariamente a lo que sucede en las actividades controladas. Esto también evidencia la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1990) y la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1972) debido a que las actividades controladas llamaron más la atención de los estudiantes lo que llevó a que realizaran modificaciones a su interlengua.

Por otra parte, los resultados obtenidos de la prueba postergada del grupo experimental indicaron que el porcentaje de errores cometidos disminuyó de la prueba final a la prueba postergada, lo que pudo deberse a que durante los tres meses que pasaron entre la aplicación de ambas pruebas los alumnos no tuvieron clases y, por lo tanto, no tuvieron contacto con las estructuras gramaticales objetivo, lo cual resultó en el olvido de la retroalimentación recibida. Este resultado es similar al obtenido por Chi (2017), en cuyo estudio se encontró un decrecimiento de los resultados de la prueba final a la prueba postergada, lo que se atribuyó al olvido de la información debido a la interferencia de información vieja.

Conclusión

Los resultados de este estudio mostraron que tanto las estrategias implícitas de retroalimentación correctiva escrita como las explícitas son efectivas en la producción escrita de los estudiantes. Esto permitió aceptar la primera hipótesis: la retroalimentación correctiva escrita, en general, ayuda al aprendiz a reelaborar hipótesis de su interlengua y, con ello, a una producción escrita con mayor precisión gramatical. Los estudiantes del grupo experimental presentaron una mejoría muy notoria en la prueba final respecto de la prueba inicial, y en la prueba postergada esta mejoría se mantuvo en la mayoría de los casos, lo que indica la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita a corto plazo. Para que los efectos puedan mantenerse a largo plazo y que los estudiantes automaticen las estructuras gramaticales, puede ser que se requieran otros procesos cognitivos que no fueron incluidos en esta investigación, como la memoria. No obstante, este resultado evidencia la hipótesis de la interlengua de Selinker (1972), ya que, debido al tratamiento, los alumnos modificaron su interlengua y, por ende, mejoraron su precisión de las estructuras gramaticales objetivo en el corto y mediano plazos.

Sin embargo, los alumnos del grupo de control también mostraron una mejoría en su precisión gramatical, aun sin haber recibido el tratamiento de retroalimentación correctiva escrita. Esta mejoría en la prueba final no fue igual de evidente que la presentada por el grupo experimental, pero se mantuvo, e incluso continuó, en la prueba postergada. Esto pudo haber sido resultado del efecto de aprendizaje, el cual indica que los alumnos pueden seguir aprendiendo y mejorar como resultado de la práctica. Otras causas pueden ser ciertos procesos de orden cognitivo o social, como la interacción y la memoria. Este resultado permite aceptar parcialmente la segunda hipótesis de esta investigación: el grupo experimental mostrará una mayor precisión gramatical de las estructuras objetivo que el grupo de control, porque fue efectiva en la prueba final, pero no se mantuvo en la postergada, ya que ambos grupos (experimental y de control) presentaron mejorías.

A pesar de que ambas estrategias de retroalimentación correctiva escrita (implícita y explícita) mostraron resultados positivos en la precisión grama-

tical, la estrategia explícita resultó más efectiva, ya que en las dos tareas de redacción que recibieron este tipo de retroalimentación correctiva los estudiantes corrigieron bien una mayor cantidad de veces que en la tarea de redacción que recibió retroalimentación implícita. Lo anterior indica que la reacción de los estudiantes ante las estrategias de retroalimentación correctiva explícita fue corregir bien, y en la estrategia implícita corrigieron mal en mayor medida. Esto evidenció la teoría del reconocimiento de Schmidt (1990) debido a que las estrategias explícitas ayudan a atraer la atención de los estudiantes y, por lo tanto, a corregir más. Este resultado permite evidenciar la tercera hipótesis: las estrategias de retroalimentación correctiva explícita generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las implícitas.

En cuanto a la reacción de los estudiantes, de acuerdo con el tipo de actividad, se encontró que éstos corregían más en las actividades semilibres que en las controladas, lo que no concuerda con la aproximación didáctica de atención a la forma de Long (1991), ya que se esperaba que los alumnos corrigieran más en las actividades controladas debido a que las estructuras gramaticales llamarían más su atención. Este resultado pudo ser posible debido a que la ocurrencia de errores era menor en las actividades semilibres, ya que solamente usaban las estructuras cuando se sentían seguros. Convendría explorar más esta cuestión porque parece más una evasión de la estructura y no demuestra el comportamiento lingüístico de los estudiantes. Con este resultado se rechaza la cuarta hipótesis: las actividades controladas generan más reconocimiento y, por lo tanto, más reparación que las semilibres.

A pesar de que los alumnos mostraron un mayor porcentaje de corrección de errores en las actividades semilibres en las tareas de redacción, en las pruebas final y postergada se pudo observar que los estudiantes asimilaban mejor el contenido cuando éste fue presentado en las actividades controladas, y menos en las semilibres. Este resultado evidencia la hipótesis de la interlengua de Selinker (1972) porque las actividades controladas ayudaron a los alumnos a poner a prueba sus hipótesis sobre el idioma y cambiarlas para finalmente modificar su interlengua.

Estos resultados permiten concluir que la retroalimentación correctiva escrita, en general, es efectiva para mejorar la precisión gramatical de los alumnos. También se concluye que las estrategias de retroalimentación explícitas son más efectivas que las implícitas a corto plazo y que la reacción

de los alumnos es corregir más y mejor cuando reciben retroalimentación correctiva en actividades semilibres. Sin embargo, los estudiantes asimilan a mediano y largo plazos mejor el contenido cuando éste es presentado en actividades controladas.

Referencias

- Aparicio, N. (2007). Monitoring, Error Correction, and Giving Feedback [PowerPoint Slides]. Disponible en <http://www.slideshare.net/jema/monitoring-error-correction-and-giving-feedback>.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2009). The Relative Effectiveness of Different Types of Direct Written Corrective Feedback. *System*, 37, 322-329.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in Support of Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Chaudron, C. (1985). Intake: On Models and Methods for Discovering Learners' Processing of Input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 1-14.
- Chen, S., Nassaji, H., y Liu, Q. (2016). EFL Learners' Perceptions and Preferences of Written Corrective Feedback: A Case Study of University Students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1-17.
- Chi, D. (2016). Intake in Second Language Acquisition. Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series 14, 76-89.
- Chi, S. (2017). *Effects of a Fricative Perception and Production Instruction Program on Adult EFL Learners* (tesis de maestría). Universidad de Quintana Roo. Chetumal.
- Daneshvar, E., y Rahimi, A. (2014). Written Corrective Feedback and Teaching Grammar. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 136, 217-221.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-focused Instruction. *Language Learning* 51, no. s1: 1-46.
- Ellis, R. (2008). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107.
- Ellis, R., Loewen, S., y Erlam, R. (2016). *Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar*. Cambridge University Press 339-368.
- García, M. (2011). The Relevance of Attention to L2 form in Communicative Classroom Contexts. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)* 11, 2011, pp. 11-45.
- Huiying, S. (2013). *Written Corrective Feedback: Effects on Focused and Unfocused Grammar Correction on the Case Acquisition in L2 German* (tesis doctoral). University of Kansas.
- Kamiya, N. (2015). The Effectiveness of Intensive and Extensive Recasts on L2 Acquisition for Implicit and Explicit Knowledge. *Linguistics and Education*, 29, 59-72.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Kosslyn, S., y Smith, E. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid, España: Pearson Education.

- Lightbown, P., y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned* (edición revisada). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). *Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology*. In *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, ed. K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch, 39–52. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R., y Ranta, L. (1997) Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A., Gass, S., y McDonough, K. (2000). How Do Learners Perceive Interactional Feedback?. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 4: 471-97.
- Naranjo, J. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera: un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Solares, M. (2016). *The Effects of Different Error Correction Conditions on Learner-initiated Noticing* (tesis de doctorado). Lancaster University.
- Ollerhead, S., y Oosthuizen, J. (2005). Meaning-focused vs. Form-focused L2 Instruction: Implications for Writing Educational Materials for South African Learners of English. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 36, 59-84.
- Pedhazur, E. J., y Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, Design, and Analysis. An Integrated Approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saleemi, A. (1989). Inputs for L2 Acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 27(3), 173-191.
- Schmidt, R. (1990). *The Role of Consciousness in Second Language Learning*. *Applied Linguistics*, pp. 29-58.
- (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Sharwood-Smith, M. (1993). *Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases*. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Sheen, Y., Wright, D., y Moldawa, A. (2009). Differential Effects of Focused and Unfocused Written Correction on the Accurate use of Grammatical Forms by Adult ESL Learners. *System*, 37, 556-569.
- (2010). The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 169-179.
- Storch, N., y Wigglesworth, G. (2010). Learners' Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303-334.
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. *Elsevier Ltd.*, 4, pp. 1715-1719.
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J., y Sharwood Smith, M. (2011). Input, Intake, and Consciousness: The Quest for a Theoretical Foundation. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(4), 497–528.
- Ur, P. (2006). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Ying, H. (1995). What Sort of Input is Needed for Intake? *International Review of Applied Linguistics*, 33(3), 175-194.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.

Capítulo 3. Persuasión verbal y creencias de autoeficacia para aprender inglés: un estudio narrativo¹

MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ²

GRISELDA MURRIETA LOYO³

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo identificar el papel que juegan las características del contexto social y escolar, así como la persuasión verbal recibida durante el trayecto escolar primaria-preparatoria, en las creencias de autoeficacia de los estudiantes para aprender inglés. El diseño utilizado fue estudio de caso narrativo. Se realizaron entrevistas a profundidad y líneas del tiempo como instrumentos de recolección de datos. Los participantes fueron cuatro estudiantes de una licenciatura en lengua inglesa. Se encontró que el tipo de persuasión verbal recibida varía significativamente según se trate de una instrucción pública o privada. En la primera, la persuasión suele ser escasa y poco útil; por ende, las creencias de autoeficacia resultan bajas. En la segunda la persuasión verbal es más frecuente, más variada y de mayor utilidad; en consecuencia, se producen creencias de autoeficacia altas.

Palabras clave: aprendizaje del inglés, creencias de autoeficacia, persuasión verbal, retroalimentación verbal

¹ Agradecemos la colaboración de Jahdiel Efraín Cruz Chan y Lucelly Mariana Martínez Magaña en la recolección y procesamiento de los datos.

² Doctora en educación internacional profesora investigadora tiempo en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-1502>.

³ Doctora en educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos profesora investigadora en la Universidad de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1189-616X>.

Abstract

This study aimed to answer the following research question: What role do contextual characteristics and verbal persuasion received during the primary-preparatory school journey play in students' self-efficacy beliefs for learning English? The design used was narrative case study. In-depth interviews and timelines were conducted as data collection instruments. The participants were four students from an English language degree. Findings revealed that the type of verbal persuasion varies greatly depending on whether it is a public or private instruction. In the first, persuasion is usually scarce and not very useful, therefore, self-efficacy beliefs are low; in the second, verbal persuasion is more frequent, more varied and more useful; accordingly, high self-efficacy beliefs are built.

Key words: English language learning, self-efficacy beliefs, verbal persuasion, verbal feedback

Introducción

Las creencias de autoeficacia en el aprendizaje de lenguas han generado interés en los últimos años debido a que existe extensa evidencia sobre el papel clave que juegan en la obtención de logros importantes en la vida de las personas (Chowdhury y Shahabuddin, 2007). En el caso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha encontrado que estas se relacionan con el nivel de dominio del idioma enseñado (Marashi & Azizi-Nassab, 2018) y con la expresión oral (Mirsanjari, Karbalaei y Afraz, 2013), entre otras. Bandura (1997) define la *autoeficacia percibida* como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3).

La persuasión verbal también ha recibido considerable atención, dado que se ha encontrado que juega un papel importante en el aprendizaje (Lamarche *et al.*, 2014). En el área de lenguas extranjeras se utiliza más el término *retroalimentación verbal*, equivalente a lo que Bandura llama persuasión verbal (Zheng *et al.*, 2017). Ellis (2009) considera que la retroalimentación

correctiva es un subtipo de retroalimentación y que ésta puede realizarse verbalmente o por escrito. Por lo tanto, los dos conceptos se encuentran estrechamente relacionados.

Los estudios han mostrado (Ganesh y Matteson, 2010; Hattie y Timperley 2007) que si la retroalimentación (cualquiera que sea su tipo) es de alta calidad puede estimular el aprendizaje y crear cambios positivos en los estudiantes. La retroalimentación se define como todo tipo de intercambios de retroalimentación generados en el contexto del aprendizaje del inglés, dentro o fuera del aula, abiertos o encubiertos (activa o pasivamente buscados o recibidos) y proveniente de un amplio abanico de fuentes (Evans, 2013).

Las investigaciones revelan que la relación entre la persuasión verbal y las creencias de autoeficacia varía según el momento en el que las personas se encuentren respecto del desarrollo de una determinada habilidad (Murieta y Reyes, 2019; Zheng *et al.*, 2017). Los estudiantes novatos tienden a dar mayor credibilidad a la valoración que realizan de su desempeño principalmente los profesores. También se ha hallado que la persuasión verbal tiene una fuerte relación con el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia (Çakır y Alıcı, 2009; Wang y Pape, 2007; Zhang *et al.*, 2019), por lo que se considera importante que los estudiantes reciban retroalimentación certera y oportuna de parte de sus profesores y sus compañeros.

En los últimos años se ha expandido por todo el mundo la práctica de incluir la enseñanza del inglés desde la escuela primaria. En la misma tónica, en México se enseña inglés oficialmente en ese nivel desde 2012; en la secundaria y la preparatoria ya se hacía desde hace décadas. Luego entonces, a los estudiantes se les enseña inglés obligatoriamente durante 12 años. Sin embargo, la enseñanza de este idioma en el sistema público no es la adecuada. A este respecto Borjian (2017) asevera: “La instrucción en inglés empieza tempranamente en el sistema educativo mexicano, pero se enfoca principalmente en frases simples y vocabulario, debido, en parte, a los escasos profesores que cuentan con un nivel suficiente de inglés para enseñar aspectos más complejos” (p. 164).

Además, numerosos estudiantes deciden estudiar una licenciatura que los forme como profesores de este idioma. Muchos de ellos llegan a la universidad con niveles bajos de inglés y creencias de autoeficacia mal calibradas; otros, los menos, arriban con creencias altas y bien calibradas. Uno de

los factores que intervienen en esta variedad de creencias y niveles es la persuasión verbal, recibida en los niveles precedentes sobre su dominio del inglés. El tipo de persuasión es a la vez determinado por el tipo de enseñanza a la que se tuvo acceso.

En México, las fuentes y las creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios para aprender inglés han sido documentadas por autores como Villanueva (2015), y de los de secundaria, por Rodríguez (2018) y Sansores (2018). No se ubicaron trabajos cuyos sujetos fueran estudiantes de primaria. Los hallazgos comunes en estos estudios son que la mayoría de los educandos se siente poco capaz de aprender inglés, y en los casos en que estas creencias son altas parece haber una deficiente calibración de las mismas. En lo concerniente a la persuasión verbal, esta es escasa y proviene principalmente de los profesores. Por su parte, los estudios sobre retroalimentación han abordado las percepciones (Hernández y Reyes, 2012) y las actitudes de los maestros, específicamente sobre la retroalimentación correctiva (Gómez, Hernández y Perales, 2019).

Las investigaciones anteriores han contribuido a conocer mejor a estudiantes y profesores de inglés. No obstante, aún quedan vacíos que llenar. Hacen falta trabajos que documenten el tipo de persuasión verbal que los estudiantes reciben desde que tienen contacto con el inglés y la forma en que aquélla se relaciona con las creencias de autoeficacia. De igual manera, es fundamental tomar en cuenta el contexto social y educativo en el que se desarrollan los estudiantes, pues, como lo establece Bandura (1997), éste ejerce también una influencia importante en las creencias de autoeficacia y en el tipo de persuasión verbal que se recibe. En este orden de ideas, esta investigación tuvo como objetivo identificar el papel que juegan las características contextuales y la persuasión verbal recibida durante el trayecto escolar primaria-preparatoria en las creencias de autoeficacia de los estudiantes para aprender inglés.

Las creencias de autoeficacia, la persuasión verbal y el contexto

Bandura (1997) establece que la autoeficacia es una habilidad generativa en la que deben organizarse y desplegarse de manera efectiva subhabilidades cog-

nitivas, sociales, emocionales y conductuales. La autoeficacia percibida es la creencia de que, en ciertas circunstancias, uno es capaz de realizar una determinada actividad. Es importante no confundirla con la habilidad en sí misma.

Según Bandura (1997), las creencias de autoeficacia son relevantes porque son los más importantes mediadores de la conducta y del cambio de ésta. Dichas creencias afectan el éxito o el fracaso en las acciones que las personas emprenden. En esta investigación, las creencias de autoeficacia o autoeficacia percibida se definen como la estimación que cada estudiante tiene sobre qué tan bien puede ejecutar un conjunto de tareas relacionadas con el aprendizaje del inglés.

Bandura (1997) distingue cuatro fuentes mediante las cuales los individuos obtienen información que procesan y valoran para conformar sus creencias de autoeficacia. Éstas son: la experiencia previa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. En el caso de esta investigación, se puso particular énfasis en analizar la persuasión verbal. La razón de lo anterior estriba en que son pocos los trabajos en lenguas que abordan esta fuente y lo hacen de manera poco profunda dado que analizan al mismo tiempo las fuentes restantes. Adicionalmente, los estudios han mostrado que la persuasión verbal es una fuente que influye de manera importante en personas novatas. El caso de los participantes de esta investigación.

Según Bandura (1997), la persuasión verbal es un medio para fortalecer la creencia del individuo en su capacidad para alcanzar las metas deseadas. Aisladamente, esta fuente puede tener escasos efectos en la eficacia auto-percibida, pero puede reforzar el cambio en uno mismo si se realiza dentro de límites realistas, dado que las personas que reciben comentarios positivos son proclives a poner mayor esfuerzo en alcanzar la meta.

La información persuasiva sobre la eficacia frecuentemente se transmite en forma de “retroalimentación evaluativa”. Cuando ésta subraya las habilidades personales, fortalece las creencias de autoeficacia; cuando enfatiza el esfuerzo, también, aunque no tanto como cuando pone el acento en la habilidad que la persona tiene para realizar una determinada tarea. Este último tipo de retroalimentación tiene un impacto especialmente fuerte en las etapas tempranas del desarrollo de la habilidad.

La manera en que las influencias persuasivas y la retroalimentación del desempeño se enmarcan o se estructuran puede afectar la evaluación de la

propia eficacia (Bandura 1997, p. 102). Es decir, el simple hecho de fijar el punto de referencia de la evaluación en el inicio o en el final de la meta que se debe lograr, afecta qué tan capaces se sienten las personas. Por ejemplo, si un estudiante se encuentra en el nivel A2 y debe lograr el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y la retroalimentación destaca que aún le faltan tres niveles, en lugar de subrayar los dos niveles ya logrados, es muy probable que el estudiante se sienta poco eficaz porque su avance no se enmarca como un logro sino como una carencia.

Bandura (1997) asevera que la retroalimentación devaluativa debilita las creencias de las personas en su propia capacidad, además de que crea distanciamiento social. Desafortunadamente, es muy común que los desempeños deficientes generen fuertes críticas hacia las personas, en lugar de tomarse como guías que pueden ayudar a mejorarlos. Es más fácil disminuir la eficacia autopercibida únicamente con la retroalimentación devaluativa que incrementarla por el mismo medio. Aunque es importante cuidar no otorgar retroalimentación positiva exagerada, dado que ésta será automáticamente descartada por los resultados negativos de la actuación real.

La retroalimentación recibida debe ser sopesada en términos de “quién es el persuasor, su credibilidad y cuánto dominio tiene de la actividad que se está juzgando” (Bandura, 2007 p. 104). Si se reciben comentarios positivos de alguien con gran credibilidad, la autoeficacia percibida puede incrementarse, mientras que si se recibe de alguien en quien no se confía, la retroalimentación suele descartarse. El impacto de esta última será fuerte o no en las creencias de autoeficacia si quien la emite es una persona reconocidamente muy capaz en la habilidad que se pretende dominar y conoce las demandas de la tarea o las circunstancias en las que ésta debe ser ejecutada.

Bandura (1997) puntualiza que las maneras persuasorias de infundir un alto sentido de autoeficacia no deben construirse incorrectamente mediante breves y azarosos intentos de influir en las personas. La persuasión verbal involucra mucho más que simples elogios o discursos inspiradores. Los mentores que son eficaces persuasores, además de lo anterior, diseñan actividades de manera que se logren éxitos y evitan colocar a las personas prematuramente en situaciones en las que existe muy alta probabilidad de que fracasen de manera repetida. Los mentores persuasivos deben saber diagnosticar adecuadamente las fortalezas y las debilidades de las personas

con quienes trabajan y, además, ser altamente competentes en la actividad que están ayudando a desarrollar. Los comentarios simples sobre la capacidad, si no son acompañados de experiencias que afirmen la autoeficacia, carecen de todo sentido.

Un modelo que complementa los postulados de Bandura es el de Tunstall y Gipps (1996). Dichos autores clasificaron en cuatro tipos la retroalimentación verbal que los profesores suelen otorgar. La tipología se ubicó en un continuo que representa enfoques evaluativos-descriptivos, cada uno de los cuales fueron subdivididos para crear una estructura dual (véase tabla 1).

Tabla 1. *Tipología de la retroalimentación*

Tipo	S	A1	B1	C1	D1
Categoría	Socialización	Recompensa	Aprobación	Logro específico	Construcción del logro
Tipo		A2	B2	C2	D2
Categoría		Castigo	Desaprobación	Mejora específica	Construcción de maneras de ir más lejos
Papel	Socialización/ manejo	Aula/manejo individual	Orientación hacia el desempeño	Orientación hacia el dominio	Orientación hacia el aprendizaje

Fuente: Tunstall y Gipps (1996).

La retroalimentación evaluativa se refiere, de manera general, a la forma en que se juzga o se evalúa el desempeño o el trabajo de los estudiantes. Ésta se subclasifica en cuatro tipos: recompensa, castigo, aprobación y desaprobación. Por su parte, la retroalimentación descriptiva se define como la información específica acerca de las debilidades y las fortalezas de los estudiantes, así como las estrategias de mejora (Hargreaves, McCallum y Gipps, 2000). Éstas se clasifican en logros específicos, mejora, construcción de la mejora, construcción del logro y construcción de maneras de ir más lejos. Tunstall y Gipps (1996) manifiestan que las dos primeras tipologías tienden a la evaluación *per se* (positiva o negativa), a reflejar la competencia real y a relacionarse con aspectos afectivos y conativos del aprendizaje; mientras que las dos últimas tienen un énfasis cognitivo, fomentan la evaluación formativa y buscan la mejora en el aprendizaje.

Adicionalmente, diversos autores han propuesto clasificaciones de otros tipos de retroalimentación. Por ejemplo, la retroalimentación correctiva es la respuesta que el maestro proporciona a los errores de los estudiantes (Ellis, 2006). Sheen (2011) clasifica este tipo de retroalimentación en reformulación, corrección explícita, corrección explícita con explicación metalingüística, solicitud de clarificación, repetición, estimulación y clave metalingüística. Por último, la retroalimentación motivacional tiene como objetivo alentar el aprendizaje de los estudiantes. Mackiewicz y Thompson (2013) describen cinco subtipos: elogio, declaraciones alentadoras, demostración de preocupación por los estudiantes, expresiones de simpatía o empatía y refuerzo del sentimiento de los estudiantes de apropiación y control de sí mismos.

El contexto social es el espacio donde vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por individuos (familias, vecinos, el mismo alumno) con conocimientos, valores, vivencias y creencias, por mencionar algunos; es decir, no son seres estáticos, sino agentes activos y con valor propio. Este contexto o entorno, según Bandura (1997), puede asumir tres formas diferentes: el contexto impuesto (físico y socioestructural) que no puede modificarse; el contexto seleccionado, donde el practicante elige cómo actuar (tomar ventaja/ desmoralizarse) y el contexto creado, donde el individuo construye condiciones que le permiten manejar mejor su entorno.

El contexto social constituye el entorno en el que transcurre y acontece el hecho educativo. La educación tiene lugar siempre en el seno de la vida social, relacionándose en dicho contexto todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Los entornos en los que la escuela puede estar inserta son diversos —rurales, urbanos, residenciales, etc.— y son varios también los factores que pueden incidir en el contexto escolar, como las clases sociales y la marginación, por ejemplo. La estructura y la organización de los salones de clase afectan las percepciones de las habilidades cognitivas y el proceso de aprendizaje cuando no se encuentran bien equipados o se tiene una cantidad numerosa de estudiantes por grupo; más aún cuando se trata de aulas multigrado. La disponibilidad de profesores bien preparados es diferente según se trate de espacios urbanos o rurales. Todo lo anterior influye en las experiencias de eficacia que puedan tener los profesores y los estudiantes.

Metodología

Esta investigación tuvo lugar en el contexto de la Universidad de Quintana Roo. En dicha universidad se imparte una licenciatura para formar profesores de inglés desde 1995. Para egresar, los estudiantes deben haber logrado el nivel C1 del MCER (Universidad de Quintana Roo, 2019). Se llevó a cabo una investigación amplia que contemplaba las creencias de autoeficacia y sus fuentes a lo largo del trayecto primaria-universidad. Los datos recabados fueron abundantes y muy interesantes. Se decidió reportar en este texto sólo lo que concierne a la persuasión verbal en el periodo primaria-preparatoria, ya que al reportar globalmente esos datos perderían su riqueza debido a las restricciones de espacio.

El diseño elegido fue estudio de caso narrativo (Sunday, Ramugondo y Kathard, 2020). El estudio de caso permite obtener datos de diversas fuentes y delimitar el contexto de los participantes. El uso de elementos de la investigación narrativa ayuda a comprender a los estudiantes como seres humanos y narradores en relación con su experiencia al aprender inglés. Los participantes fueron cuatro estudiantes de décimo semestre de la licenciatura ya mencionada. La selección de la muestra se realizó por conveniencia, utilizando la estrategia de máxima variación (Bloomberg y Volpe, 2016; Stake, 1995). El objetivo de esta estrategia es seleccionar individuos con un amplio rango de características, para contar con una variedad de perspectivas sobre el problema investigado. Las edades de los participantes fluctuaban entre 22 y 26 años; dos mujeres y dos hombres. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista en profundidad y la línea del tiempo de tipo continuo. Según Kvale y Steinar (1996), este tipo de entrevistas ayuda a obtener información sobre el mundo que experimentan los participantes y significado que le dan. Las líneas del tiempo se emplearon para triangular la información. De acuerdo con Kolar, Ahmad, Chan y Erickson (2015), este instrumento permite a los participantes involucrarse significativamente en cómo se desarrolla su vida.

El procedimiento fue el siguiente. En primera instancia se consiguió la anuencia de los estudiantes para participar en el estudio. Seguidamente se les informó acerca de su propósito y de que la información obtenida sería tratada éticamente y con fines estrictamente académicos. Se recabó su con-

sentimiento informado al mismo tiempo que se les proporcionó el formato de línea del tiempo. Se les explicó cómo debían llenarlo y se les concedió una semana para hacerlo. Después, dos estudiantes colaboradores en esta investigación realizaron las entrevistas. La primera ronda ocurrió en la biblioteca de la universidad. Debido a la pandemia por Covid-19, las rondas subsiguientes se efectuaron vía Skype. Como sugiere Creswell (2007), los nombres de los participantes se sustituyeron por seudónimos. Las entrevistas se realizaron en español para que los participantes pudieran expresar con mayor fluidez y precisión sus ideas.

Las entrevistas fueron transcritas con ayuda del programa Dragon Naturally Speaking® y luego codificadas. El análisis realizado fue de tipo situacional (Creswell, 2007), debido a que permite al investigador volver a contar las historias cronológicamente incorporando la interacción y el lugar donde éstas tuvieron lugar. Se hallaron códigos relacionados con las categorías teóricamente preestablecidas (creencias de autoeficacia, persuasión verbal, tipos de retroalimentación). También se encontraron códigos nuevos, como el tipo de escuela (pública, privada, instituto de lenguas). Se realizó una segunda codificación para refinar la primera y se organizaron los códigos en categorías.

La validación del análisis se hizo mediante la doble codificación (Hernández, Collado y Baptista, 2006). Las coautoras codificaron por separado los datos para después comparar los resultados y tomar decisiones al respecto. De igual forma, se coconstruyó con los participantes la interpretación de los aspectos cuyo significado no quedaba claro (Brown y Coombe, 2015). El uso de líneas del tiempo fue muy útil dado que permitió contrastar la información ahí plasmada con lo que dijeron los participantes en la entrevista.

Resultados

Factores contextuales que caracterizan a los participantes

Edith nació en un poblado del estado de Quintana Roo. Estudió en una escuela multigrado. Para su familia, la educación no era importante, por lo que no recibía ningún tipo de aliento para asistir; no obstante, ella quería

ser como sus compañeros más destacados y obtener diplomas por buen desempeño. Eso la motivó a seguir estudiando la secundaria. Una tía la apoyó en sus estudios a partir de esta etapa, dado que sus padres no quisieron hacerlo. La escuela a la que asistió era una telesecundaria multigrado, al igual que la primaria. La preparatoria la estudió en una ciudad pequeña dado que en su pueblo no había escuelas de este nivel. Edith tuvo que luchar constantemente contra las creencias de sus familiares cercanos, quienes creían que ella, como mujer, debía quedarse en el pueblo para casarse y temían que, al salir a estudiar fuera, resultara embarazada. Edith sólo aprendió de inglés lo que se le enseñó en la escuela pública y no tuvo acceso a cursos privados.

Emma nació y estudió siempre en una ciudad de mediano tamaño. Asistió a una escuela primaria privada donde recibió clases de inglés los últimos tres años. Desde su punto de vista, sus profesores estaban formados en la materia. La secundaria la estudió en una escuela pública, donde ella se aburría porque ya sabía lo poco de inglés que ahí se enseñaba. Paralelamente, sus padres la inscribieron en una escuela privada de inglés para que siguiera aprendiendo. Posteriormente, tomó clases privadas de preparación para el *Preliminary English Test* (PET) y el *First Certificate* (FCE) con una maestra nativa hablante del inglés, quien se convirtió en su modelo a seguir. En la preparatoria, debido a que ya contaba con las mencionadas certificaciones, sólo asistió a clases de inglés el primer semestre; el resto le fue revalidado.

Pedro nació en una ciudad pequeña y estudió siempre en escuelas públicas. En la primaria sólo tuvo clases de inglés en sexto grado durante dos meses. Desde muy niño se interesó por aprender inglés debido a su afición por la música y a las películas en este idioma. Adicionalmente, su hermano era un modelo a seguir puesto que dominaba el inglés y le enseñaba sus rudimentos. En la escuela secundaria Pedro ya sabía algo de inglés y siempre estuvo adelantado en relación con los escasos contenidos que ahí se estudiaban; por esta razón perdió el interés en el idioma. En la preparatoria, Pedro tuvo clases más interesantes, sobre todo en tercer año, cuando le dio clases un profesor que lo impactó mucho. Este maestro y su hermano resultaron modelos aspiracionales para Pedro.

Fernando nació en una ciudad de mediano tamaño y estudió siempre en escuelas públicas. No tuvo clases de inglés en la primaria, aunque sí tomó

clases particulares durante dos meses con una tía que sabía algo de inglés, pero no era maestra. En la secundaria tuvo clases formales de inglés, aunque su maestro de los dos primeros años le daba la impresión de tener siempre flojera y no saber el idioma. El profesor que tuvo en tercero resultó muy buen docente. Al mismo tiempo, Fernando estudió durante un año en un instituto privado de idiomas. Ahí aprendió un poco más de inglés. En la preparatoria, Fernando tuvo maestros poco formados en enseñar el idioma y las clases no le resultaban interesantes. Él sentía que era de los mejores de su clase, a pesar de que no sabía mucho. Fernando inició la carrera de arquitectura, pero no le gustó. Desertó y se tomó dos años sabáticos. En ese periodo asistió a clases particulares de inglés con una profesora que tenía experiencia y buenos métodos de enseñanza, según Fernando.

El papel de la persuasión verbal en autoeficacia percibida

Tres de los estudiantes tomaron clases de inglés en la primaria. Edith lo hizo en una primaria multigrado rural. Sobre el inglés mencionó: “Pues no lo llevábamos tanto y el maestro tampoco le daba importancia”. Emma estudió en una primaria privada. Indicó: “Mis maestros me decían cuándo pronunciaba mal alguna palabra y me hacían repetirla correctamente. También me daban ejercicios para mejorar las cosas que me salían mal”. Pedro estudió en una primaria pública pero urbana. Su profesor le proporcionaba retroalimentación, que lo alentaba a seguir. Pedro comentó: “El profe me corregía. Me decía: ‘Tienes la idea, tienes como la pronunciación, sigue tratando’”.

En cuanto a las creencias de autoeficacia, Edith explicó que no se sentía ni eficaz ni ineficaz, dado que el inglés no tenía relevancia alguna en las clases. Emma comentó: “No me sentía tan mal, tampoco excelente”, lo anterior debido a que en la primaria el inglés era de un nivel básico. Pedro, por su parte, manifestó que se sentía regularmente capaz dado que, por su gusto, veía películas en inglés; él ya sabía varias palabras y participaba en las clases aun cuando en ocasiones lo hacía incorrectamente; por el contrario, sus compañeros tenían miedo y casi nunca participaban.

En la escuela secundaria, los cuatro participantes tomaron clases de inglés, dado que es obligatorio en todo el sistema educativo nacional. La

tónica para Edith fue la misma: recibió escasa y vaga retroalimentación. La estudiante recordó: “La maestra sólo a veces nos decía que estábamos pronunciando mal, pero no nos decía cómo mejorar”. Por el contrario, Emma recibía retroalimentación motivacional tanto de sus compañeros, “sí se ve que sabes inglés”, como de sus profesores, “sí, tu inglés está bien”. Lo anterior debido a que ella había estudiado la primaria en una escuela privada donde le enseñaron inglés los últimos tres años.

Pedro también recibía retroalimentación por parte de los maestros, aunque no con frecuencia, “Sí, a veces recibía comentarios de que tenía buena pronunciación”; así como retroalimentación sobre su habilidad: “También me decían que era muy bueno en el inglés”. Llama la atención que para él estos comentarios carecían de importancia porque para él el inglés no representaba un reto: “Me decían que era bueno, pero me daba, así como que igual, porque el inglés se me daba muy fácil”.

Fernando no recibió retroalimentación gran parte del tiempo que estuvo en la escuela secundaria. “Nuestra maestra nunca nos decía si éramos buenos en esto o en aquello; el maestro Napoleón tampoco. Sólo una maestra le hacía comentarios generales como: “No, lo estás haciendo mal”. En las actividades de exposición oral, el participante comentó: “El maestro pues tampoco me decía gran cosa de qué está bien o mal”. El participante entonces se relajaba: “Entonces, era como decir: ‘Ah, bueno, creo que no lo hice tan mal’”.

En lo que concierne a las creencias de autoeficacia, Edith comentó: “No, no me sentía segura de mi inglés, no lo hacía bien... tenía mala pronunciación”.

Por el contrario, Emma se sentía muy eficaz en la secundaria pública:

Yo ahí [en la secundaria] me sentía muy inteligente, muy buena en inglés, y eso que no sabía mucho. Éramos como seis amigas que iban... Por ejemplo, una iba a Harmon Hall; otra iba, no sé, al CETEC, y así. Entonces nosotras sabíamos inglés y hacíamos la tarea rápido y le pasábamos la copia a los demás. Los demás no sabían nada y el profe era así como que le valía... Sólo dejaba tarea y se quedaba sentado o viendo su celular o viendo cualquier otra cosa y no explicaba.

En cambio, en sus clases privadas con una profesora nativo hablante, sus creencias de autoeficacia eran menos altas:

Con la *teacher* Hailey, me acuerdo que pensaba: “Ay, no me va a entender o yo no le voy a entender a ella”. Al inicio no me sentía muy capaz; pero después como que ya me fui adaptando y, sí, empecé a sentirme capaz de hacerlo bien en su clase.

Pedro, por su parte mencionó: “No era tan bueno porque era muy relajista. Sí participaba a veces, me sentía eficaz, pero no tanto como hubiera podido, porque no le tomaba importancia”. Fernando, a pesar de que asistió a una escuela privada de inglés, al mismo tiempo que estudiaba la secundaria, no se sentía muy capaz en inglés:

Yo creo que todos estábamos bien paletas. Ninguno sabía. Ni porque yo supiera... o tuviera un cierto conocimiento, no significaba que yo supiera hablarlo bien. O sea, yo sabía cómo decir los colores en inglés, o cosas así, pero eso no significaba que yo fuera buenísimo en inglés porque a lo mejor lo pronunciaba mal.

En la preparatoria, Edith recibió poca y vaga retroalimentación: “Los profesores decían: ‘Lo hicieron bien, lo hicieron mal, o la pronunciación’, cositas así, nada concreto, sólo que a nuestro trabajo le faltaba mucho”. En tercer año, la participante recibió retroalimentación evaluativa positiva por parte del maestro: “Dijo que hemos progresado mucho, que lo hicimos bien”, y de unas compañeras: “Lo hicieron muy bien”

Emma recibió retroalimentación de varios tipos y de diversas fuentes: “Los profesores de la preparatoria me decían que me admiraban: ‘Ay que padre que sepas inglés’”; de su profesora particular: “La *teacher* Hailey me decía: ‘tú eres muy buena’”, de sus compañeros “Ay, ¿cómo sabes tanto inglés?”; de sus padres: “¡Ah su...! ¡Sí sabes inglés”. También mencionó que su profesora la corregía cuando era necesario: “La *teacher* Hailey me corregía los errores que iban apareciendo, me explicaba por qué, me daba como claves, cositas así para que me acordara de no cometer el mismo error”.

Pedro también recibió retroalimentación motivadora por de parte de su hermano: “Tengo que reconocer que en inglés eres muy bueno”, y de su maestro de tercer año: “Ha sido mi maestro preferido durante toda mi tra-

yectoria como estudiante y recibir comentarios positivos de él, de la manera cómo hablo el inglés, cómo lo escucho y lo interpreto, era lo mejor del mundo”. Pedro recordó: “El maestro Moisés me decía que si yo fallaba el día de hoy, el día de mañana lo iba a hacer mucho mejor, que se me iba a quedar esa palabra que no me aprendí”.

Fernando prácticamente no recibió retroalimentación verbal en la preparatoria: “Es que éramos muchos también. No nos tocaba a todos que nos corrigieran”. Por el contrario, su profesora de las clases particulares sí le proporcionaba retroalimentación de diversos tipos:

La maestra me corregía la pronunciación y hacíamos muchos ejercicios hasta que me salía bien el sonido que me daba problemas. También me felicitaba cuando lograba hacer bien algo que me había costado trabajo. Ella sí me daba *feedback*. Por ejemplo, yo me confundía y ponía los adjetivos después del sustantivo y ella me decía: “No, en inglés van antes, no es como en español”. Me explicaba muy bien en qué consistían mis errores. Yo le hacía caso en todo, y si yo tenía una duda, ella me la resolvía.

En cuanto a las creencias de autoeficacia, Edith recordó:

Por ejemplo, en primer año, pues yo era la foránea, ¿no? Entonces, apenas acoplándome para participar en las otras materias aunque fueran en español, me preguntaba: “¿Qué tal si contesto y está mal?” No, no tenía la confianza de responder. Así fue toda la prepa. Había chicos que ya sabían inglés; entonces yo decía: “Que contesten los que saben, yo no sé”.

Emma, debido a que ya contaba con el FCE (First Certificate Exam), no cursó inglés en la preparatoria. Se puede inferir que sus creencias de autoeficacia eran altas, pues son escasos los estudiantes que en este nivel educativo ya cuentan con una certificación internacional. El tercer participante, Pedro, recordó:

Me sentía muy eficaz. De verdad que sí. Cuando yo presentaba, pasaba y todos se quedaban así [hace gestos con las manos y la cara], como esperando qué voy a decir. Yo sabía que la mayoría no me entendía, pero el profesor sí.

Me decía: “Pedro, tienes que ser un poco más breve con lo que dices en inglés”. Es que la verdad me encantaba hablar en inglés.

En el caso de Fernando éste dijo que no había ganado confianza en el inglés durante la preparatoria. “No, no me sentía capaz de hablar más o menos bien en inglés.” Sin embargo, tuvo sesiones particulares con una profesora durante dos años posteriores a la preparatoria y antes de ingresar a la universidad. A este respecto comentó: “Me sentía bastante eficaz hablando. Gracias a esa maestra aprendí inglés. Ella fue por la que yo aprendí inglés, literalmente”.

En la tabla 2 pueden observarse los participantes, el tipo de retroalimentación recibida en primaria, secundaria y preparatoria, así como sus correspondientes percepciones de autoeficacia.

Tabla 2. *Retroalimentación y creencias*

	Primaria	Autoeficacia percibida	Secundaria	Autoeficacia percibida	Preparatoria	Autoeficacia percibida
Edith	Sin retroalimentación	Ninguna	Desaprobación	Incapaz	Desaprobación/aprobación	Poco capaz
Emma	Correctiva	Moderadamente capaz	Motivacional tipo elogio/ Correctiva enfocada en la forma	Muy capaz/ poco capaz	Motivacional tipo elogio (diversas fuentes) Correctiva (enfocada y explícita con explicación metalingüística)	Muy capaz
Pedro	Motivacional tipo elogio	Moderadamente capaz	Aprobación/habilidad	Capaz	Motivacional tipo elogio/declaraciones alentadoras	Muy capaz
Fernando	No estudió inglés	Ninguna	Desaprobación (escasa)	Poco capaz	Ninguna/ motivacional, construcción del logro, logros específicos, correctiva (enfocada y explícita con explicación metalingüística)	Poco capaz/ muy capaz

La tabla anterior muestra que las creencias de autoeficacia de los participantes se relacionan con el tipo de retroalimentación verbal que recibieron. En el caso de Edith (única participante que estudió en escuelas rurales multigrado), terminó la preparatoria sintiéndose poco capaz de aprender

inglés. Ella recibió principalmente retroalimentación evaluativa negativa y enmarcada en términos de deficiencias. De acuerdo con Bandura (1997), este tipo de retroalimentación afecta negativamente las creencias en la propia eficacia. De igual forma, el tipo de retroalimentación aprobación/desaprobación no se considera efectivo, porque no busca la mejora del aprendizaje sino que sólo se enfoca en la evaluación *per se* o se utiliza únicamente de manera retórica (Tunstall y Gipps, 1996).

Como contraejemplo se encuentra el caso de Emma. Esta participante estudió en una primaria privada y posteriormente tomó cursos de inglés en un centro de idiomas incluso contó con una profesora nativa hablante privada que la preparó para las certificaciones oficiales. Emma recibió retroalimentación motivacional, tipo elogio de múltiples fuentes, lo que contribuyó a incrementar sus creencias de autoeficacia. Como señala Bandura (1997): subrayar las habilidades personales tiene un impacto fuerte en las creencias de autoeficacia, especialmente en las etapas tempranas del desarrollo de la habilidad. De igual forma, Emma recibió retroalimentación correctiva explícita, enfocada en la forma, lo cual se considera adecuado porque ayuda a que el estudiante esté consciente de sus errores, los note y los corrija (Hernández y Reyes, 2013).

Vale la pena comentar que Emma manifiesta dos tipos de eficacia en la etapa de la secundaria. Cuando se encontraba con sus compañeros se sentía muy capaz debido a que las clases de inglés no eran demandantes y la mayoría de sus compañeros no sabía inglés; no obstante, cuando empezó a tomar sus clases privadas con la maestra nativa hablante no se sentía tan capaz. Lo anterior lo explica Bandura (2017) en términos de que las creencias de autoeficacia son contextuales y situacionales. Sin duda, la segunda situación era mucho más demandante que la primera. Pero justamente el hecho de que Emma estuviera expuesta a un hablante con quien sólo hablaba en inglés le proveyó una experiencia muy cercana a la realidad (la de hablar en inglés en contextos reales), lo cual le permitió fortalecer sus creencias de autoeficacia.

El caso de Pedro es diferente de los anteriores porque él también estudió en escuelas públicas donde la retroalimentación era escasa y poco efectiva. Sin embargo, un elemento del contexto que le ayudó a aprender inglés y a desarrollar creencias de autoeficacia cada vez más altas fue su afición por la

música y las películas en inglés. A este respecto Bandura (1997) explica que los seres humanos pueden ser agentivos y transformar el contexto dado, de manera que son capaces de transformarlo y “crear” uno nuevo. En este caso, Pedro mejora no tanto por lo que se le enseña o se le retroalimenta, sino por su capacidad para proveerse de fuentes adicionales de aprendizaje.

Adicionalmente, el hermano de Pedro y uno de sus profesores de preparatoria actuaron como modelos de alto desempeño y persuasores efectivos, a la vez, dado que éstos hablaban inglés fluidamente. Bandura (1997) menciona que este tipo de modelos suele tener gran efecto en las creencias de autoeficacia de las personas, pues éstas se juzgan como individuos creíbles dado que dominan la actividad y conocen las demandas de la misma. El tipo de retroalimentación motivacional (tipo elogio y declaraciones alentadoras), recibida por parte de su hermano y de su profesor, fortaleció la conexión entre ellos y alentó a Pedro a continuar con su aprendizaje al crear confianza y alentar directamente su capacidad de agencia (Mackiewicz y Thompson, 2013).

Fernando también constituye un caso particular. Por un lado, estudió siempre en escuelas públicas donde, al igual que Edith y Pedro, recibió retroalimentación escasa y poco útil. Por el otro, de la misma forma que Emma, estudió inglés en un instituto privado, aunque sólo un año. Vale la pena destacar que este instituto no se caracteriza por que no tiene prestigio en la enseñanza del inglés. Se trata de ese tipo de escuelas que ofrece inglés y computación. A esta situación en su conjunto se atribuye que, a pesar de las clases privadas y las clases de inglés en el sistema educativo público, Fernando no haya desarrollado creencias altas de autoeficacia. De hecho, él mismo menciona que las clases privadas eran muy gramaticales.

La diferencia entre estas creencias bajas y el notable incremento que sucede después de terminar la preparatoria es el hecho de haber contado durante dos años con clases privadas. La retroalimentación recibida en este lapso fue más abundante y de mejor calidad. La retroalimentación de tipo “construcción del logro” genera el sentido de una habilidad que se está construyendo, donde el estudiante tiene el control de su aprendizaje, y la retroalimentación de “logros específicos” enfatiza los pequeños frutos en el dominio de la habilidad, lo que contribuye al compromiso del estudiante (Tunstall y Gipps, 1996). Por su parte, la retroalimentación correctiva, en-

focada y explícita con explicación metalingüística (Sheen, 2011), también contribuyó, pues Fernando reaccionó positivamente a ella y eligió reparar sus errores (Lyster y Ranta, 1997), mejorando de ese modo su percepción de eficacia en inglés. Es patente la relación entre la casi nula retroalimentación recibida a lo largo de la trayectoria en la escuela pública y su baja competencia percibida. De igual manera, es evidente la diferencia que se muestra en los dos años que tuvo clases de inglés particulares y el incremento en su percepción de eficacia.

No se encontraron trabajos narrativos con los cuales se pudieran comparar directamente los hallazgos de este estudio. No obstante, éstos coinciden con los de Çakır y Alici (2009), Wang y Pape (2007) y Zheng *et al.* (2018) en cuanto a que la persuasión verbal tiene una fuerte relación con el nivel de autoeficacia percibida. En el contexto mexicano, existen coincidencias con estudios de tipo cuantitativo. Murrieta-Loyo, Reyes-Cruz y Rodríguez-Aznar (2019) y Sansores (2018) descubrieron que los estudiantes de secundaria poseen un bajo sentido de autoeficacia, y también, que han recibido muy poca persuasión verbal en el contexto escolar. Villanueva (2015) encontró la misma situación, pero en estudiantes de licenciatura. Es evidente entonces que la enseñanza del inglés en México, desde la educación básica hasta la media superior, enfrenta retos importantes en cuanto a calidad.

Conclusión

Esta investigación tuvo como objetivo identificar el papel que juega el contexto (social y escolar) y la persuasión verbal recibida durante el trayecto escolar primaria-preparatoria en las creencias de autoeficacia de los estudiantes para aprender inglés.

Se descubrió que el contexto social influye significativamente en el tipo de escuela a la que asisten los estudiantes y, por ende, en la calidad de la enseñanza del inglés y en la retroalimentación verbal a la que pueden acceder. Los estudiantes cuya única fuente de aprendizaje fue la escuela pública recibieron escasa y deficiente persuasión verbal, lo que conllevó creencias de autoeficacia bajas. Por el contrario, los estudiantes que tomaron clases en escuelas privadas o con un tutor privado recibieron retroalimentación

más abundante y de mejor calidad, lo que generó, a la vez, creencias de autoeficacia elevadas.

En este trabajo se refleja la existencia de muchos Méxicos. En un extremo encontramos el México de la gente urbana, con una posición económica estable y suficiente que le permite enviar a sus hijos a escuelas privadas para subsanar las carencias de la escuela pública. Adicionalmente, como sustenta Berstein (1975), los padres de familia de clase media, además de contar con los recursos económicos, tiene una visión de futuro para sus hijos, un proyecto de vida para ellos en el que el inglés es una pieza fundamental para el éxito. En el otro extremo se hallan los estudiantes de orígenes muy humildes, quienes viven en un medio social muy desfavorecido económicamente y quienes, además, enfrentan las creencias y las costumbres arraigadas en la comunidad que conciben a las mujeres como madres de familia y no como profesionistas. Lo anterior resulta en una dificultad de aprendizaje aún mayor, aunque, como lo establece Bandura (1997), la capacidad de agencia de estas personas hace que logren construir un medio más favorable para su desarrollo. También hallamos casos que se encuentran en medio: aquellos estudiantes que asisten a la escuela pública urbana o semiurbana y que reciben clases de inglés de baja calidad, pero que, por alguna razón (un hermano que habla inglés, los videojuegos o un año sabático), estudian inglés por su parte o lo complementan asistiendo a escuelas privadas de mediana calidad que les ayuda a fortalecer su gusto por el idioma.

Encontramos también un contexto escolar muy desfavorable, particularmente en lo que respecta la enseñanza del inglés. El problema de la baja calidad en la enseñanza es añejo. Se ha escrito ya suficiente sobre el tema, aunque poco se ha hecho. La inclusión del inglés en la escuela primaria vino a agravar el problema, pues ahora ya no se enseña inglés deficientemente en la escuela secundaria, como era común; ahora también sucede en la primaria. La escasez de profesores especialista en la enseñanza del inglés en las primarias y, más aún, en el ámbito rural o semiurbano, repercute en una enseñanza muy deficiente, donde la retroalimentación verbal, si existe, es escasa e infectiva.

Es importante mejorar el sistema educativo nacional, particularmente la enseñanza del inglés, para que todos los estudiantes, sin importar su condición social, tengan acceso a una enseñanza adecuada, donde el do-

minio del idioma dependa más del propio compromiso de los estudiantes que de su ubicación en los estratos sociales. Sin duda, dos acciones urgentes es la formación de los profesores y la disminución del número de estudiantes por grupo.

Este trabajo aporta evidencia empírica sobre la enseñanza del inglés en México desde un ángulo distinto. Sin embargo, quedan abiertas otras vías de análisis que contribuirían a mejorar su poder explicativo. Realizar un estudio sobre los profesores, su formación y sus condiciones de trabajo aportaría más luz sobre este tema. De igual manera, es importante mencionar que incrementar la muestra de participantes fortalecería las conclusiones aquí emitidas y que, por tratarse de un estudio retrospectivo, la obtención de ejemplos concretos de los tipos de retroalimentación recibida se encuentra supeditada a la capacidad de los participantes para recordarlos.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Sd: W. H. Freeman & Co.
- Bernstein, B (1975). *Langage et Classes Sociales*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bloomberg, L. D., y Volpe, M. (2016). *Completing Your Qualitative Dissertation: A Road Map from Beginning to End*. (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Borjian, A. (2017). Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican Teachers of English. *The Catesol Journal*, 27(1), 163-173. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1111752>.
- Brown, J. D., y Coombe, C. (eds.) (2015). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, Ö., y Alici, D. (2009). Seeing Self as Others See You: Variability in Self-efficacy Ratings in Student Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 541–561. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903139555>.
- Chowdhury, M. S., y Shahabuddin, A. M. (2007). Self-efficacy, Motivation and Their Relationship to Academic Performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ813750.pdf>.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. Londres: Sage.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83 (1), 70-120. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>.

- Ganesh, B., y Matteson, S. M. (2010). The Benefits of Reteaching Lessons in Preservice Methods Classes. *Action in Teacher Education*, 32(4), 52-60. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2010.549718>.
- Gómez Argüelles, L., Hernández Méndez, E., y Perales Escudero, M. D. (2019). EFL Teachers' Attitudes Towards Oral Corrective Feedback: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 107-120. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69508>.
- Hargreaves, E., McCallum, B., y Gipps, C. (2000). Teacher Feedback Strategies in Primary Classrooms-New Evidence. En S. W. (ed.), *Feedback for Learning*. Londres: Routledge Falmer.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hernández, E., y Reyes, M.R. (2012). Teachers' Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms. *Profile Journal*, 14, 2, 63-75. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34053/34178>.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., y Erickson, P. G. (2015). Timeline Mapping in Qualitative Interviews: A Study of Resilience With Marginalized Groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 13-32. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/160940691501400302>.
- Kvale, Steinar (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Londres: Sage.
- Lamarche, L., Gionfriddo, A. M. Cline, L. E., Gammage, K. L., y Adkin, Allan L. (2014). What Would You Do? The Effect of Verbal Persuasion on Task Choice. *Gait & Posture*, 39, 583-587. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2013.09.013>.
- Lyster, R., y Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>.
- Mackiewicz, J., y Thompson, I. (2013). Motivational Scaffolding, Politeness, and Writing Center Tutoring. *The Writing Center Journal*, 33(1), 38-73. Recuperado de https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1138&context=engl_pubs.
- Marashi, H., y Azizi-Nassab, F. (2018). EFL Teachers' Language Proficiency, Classroom Management, and Self-efficacy. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 6 (22), 89-102. Recuperado de http://jfl.iaun.ac.ir/7/article_601313_8f-68bb32b9b726999f2c5262903fc9ec.pdf.
- Mirsanjari, Z., Karbalaeei, A., y Afraz, S. (2013). Teacher' Sense of Efficacy in Teaching English Among Iranian EFL Teachers. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3 (3), 417-428. Recuperado de https://www.cibtech.org/J-LIFE-SCIENCES/PUBLICATIONS/2013/Vol_3_No_3/JLS-53-61-ALIREZA-TEACHERS-TEACHERS.pdf.
- Murrieta-Loyo, G., y Reyes-Cruz, M. R. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica de Investigación*, 52, 1-16. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/924>.

- Murrieta-Loyo, G., Reyes- Cruz, M. R., y Rodríguez Aznar, J. D. (2019). El sentido de autoeficacia para aprender inglés de estudiantes de secundaria. En F. Dzay y J. L. Boges (coords.). *Estudios en lenguas modernas y originarias: docencia, investigación y traducción* (pp. 190-208). México: Universidad de Quintana Roo.
- Rodríguez, J. (2018). *The Sense of Self-efficacy to Learn English of Secondary School Mexican Students*. Tesis de licenciatura sin publicar. México: Universidad de Quintana Roo.
- Sansores, A. (2018). *El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundaria pública*. Tesis de maestría sin publicar. México: Universidad de Quintana Roo.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- Sonday, A., Ramugondo, E., y Kathard, H. (2020). Case Study and Narrative Inquiry as Merged Methodologies: A Critical Narrative Perspective. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-5. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1609406920937880>.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: Sage.
- Tunstall, P., y Gipps, C. 1996. Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Villanueva, E. E. (2015). *Mexican English Language Learner's Self-efficacy Profiles and Their Relationship with the Four Sources of Self-efficacy*. Tesis de licenciatura sin publicar. México: Universidad de Quintana Roo.
- Wang, C., y Pape, S. J. (2007). A Probe Into Three Chinese Boys' Self-efficacy Beliefs Learning English as a Second Language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.
- Zhang, X., y Ardasheva, Y. (2019). Sources of College EFL Learners' Self-efficacy in the English Public Speaking Domain. *English for Specific Purposes*. 53, 47-59.
- Zheng, C., Liang, J. C., y Tsai, C. C. (2017). Validating an Instrument for EFL Learners' Sources of Self-efficacy, Academic Self-efficacy and the Relation to English Proficiency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(6), 329-340. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0352-3>.

Capítulo 4. La retroalimentación en educación virtual: una mirada desde la LEI-UV y el contexto emergente actual

MARCOS JAVIER GONZÁLEZ BLANCO¹
MIGUEL ÁNGEL ALLEN HERBERT VARGAS²

Resumen

Este texto presenta los resultados del estudio realizado en la licenciatura en enseñanza del inglés, modalidad virtual (Universidad Veracruzana), sobre el fenómeno de la retroalimentación en un contexto atípico caracterizado por las circunstancias de la pandemia y por las características inherentes al propio programa. A partir de una encuesta exploratoria selectiva y una entrevista a seis alumnos se obtuvo una matriz de definiciones y percepciones sobre la retroalimentación, ofreciendo, a la par de la modalidad virtual y ante el escenario provocado por la pandemia, resultados esclarecedores sobre el papel de la retroalimentación en la educación virtual y sobre la función que ésta desempeña en un contexto caracterizado por las condiciones de aislamiento y alerta sanitaria. Esto nos orilló a reconocer y a comprender la compleja y crucial labor docente frente a los procesos de valoración estudiantil, donde la comunicación y el contacto cumplen una función preponderante en la percepción que los estudiantes hacen de su experiencia de estudio.

Palabras clave: retroalimentación, pandemia, valoración, virtualidad, percepción

¹ Maestro en ciencias de la educación por la Universidad Veracruzana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0732-764X>.

² Maestro en enseñanza del inglés y profesor en la Universidad Veracruzana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3613-4620>.

Abstract

This paper presents the findings from the study of the phenomenon of feedback in an atypical context characterized by the social effects of a pandemic and by the inherent characteristics of the program. The study was carried out at the Licenciatura en Enseñanza del Inglés modalidad virtual (Universidad Veracruzana). The results, obtained from an exploratory and selective survey and from six students who were interviewed, showed an array of definitions and perceptions concerning feedback which provided clarifying findings not only on the role of feedback in an online program but also on the role it plays in an emergent educational context characterized by the isolation conditions and health alert. This helped us recognize and understand the complex and crucial teaching work facing the student appraisal and evaluation processes, where communication and contact have a predominant function in students' perceptions towards their study experiences.

Keywords: feedback, pandemic, assessment, virtuality, perception

Introducción

La bibliografía existente sobre el tema de la retroalimentación educativa es numerosa. Basta decir que no sólo contamos con innumerables obras, artículos y manuales sobre su aplicación en el terreno educativo, sino que también encontramos estudios detallados sobre cómo emplearla en el sector empresarial y en la organización de cuerpos sociales para distintos fines productivos. Se reconoce la diversidad conceptual de la retroalimentación desde el punto de vista de los actores (Hattie y Yates, 2014), asumiendo que no es posible desarrollar una sola perspectiva, sino distintas dimensiones de la retroalimentación. De igual forma, consideramos la caracterización de la retroalimentación de acuerdo con su finalidad y sus procedimientos (Hattie, 2012), cuyo éxito depende del contexto, de las estrategias y de los materiales educativos con que cuente el maestro (también llamado facilitador), así como de las características del alumno. Además, incluimos la noción de una retroalimentación colaborativa, compartida y corresponsable (Brookhart,

2008) que busca focalizar sus esfuerzos en el acompañamiento y en la autonomía. Del mismo modo, revisamos algunas orientaciones sobre la retroalimentación correctiva (Ellis, 2009), identificando rasgos esenciales sobre su puesta en práctica, así como el rol preponderante que tiene en la gestión del error (Hernández y Cruz, 2012), ya sea por su tipo o por la estrategia empleada en su comunicación y solución.

Lejos de intentar una evaluación general de las diferentes definiciones y clasificaciones de la retroalimentación, proponemos más bien considerar un concepto base relacionado con el método de enseñanza más común en las universidades. Nos referimos en principio a la retroalimentación de carácter formativo en relación con el modelo basado en competencias como un referente con el que más adelante podremos intentar identificar el valor educativo de las acciones y los procedimientos asociados a las percepciones de la retroalimentación recibida por los estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés (LEI), así como de las propias expectativas o limitaciones adjudicadas al programa, la cual ha ofrecido su servicio educativo a distancia por alrededor de 14 años, teniendo como antecedente el nacimiento de su oferta originalmente en la modalidad virtual (Facultad de Idiomas, 2007). Algunas instituciones han rescatado este concepto para introducirlo en sus estrategias de *marketing* o para incorporarlas en sus propias metodologías de organización y mantenimiento de sus estructuras, sobre todo en el seguimiento y manejo de las actitudes, así como en el desarrollo humano de sus integrantes, garantizando con ello la calidad en el servicio y la integridad en su composición.

Respecto de la retroalimentación educativa, en especial la correctiva, consideramos que los temas y las problemáticas relacionados con su procedimiento y sus alcances siguen vigentes no sólo por el carácter dinámico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por el contexto y los fenómenos políticos y sociales que afectan a los actores educativos, sino también por el avance y el empleo de los recursos tecnológicos y digitales incorporados a las prácticas escolares, lo cuál genera múltiples factores y variables que hacen de la acción educativa una actividad en constante reconstrucción, actualización e innovación. Sin embargo, derivado de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), un nuevo reto se ha presentado para la comunidad escolar y para los gobiernos en el mundo: garantizar el dere-

cho del servicio educativo en el contexto de una emergencia sanitaria en condición de aislamiento físico prolongado, cumpliendo con los estándares de calidad en la atención escolar en la modalidad virtual o a distancia. Lo anterior adquiere una importancia mayor en nuestro país si le sumamos el hecho de que aún existen elevadas desigualdades sociales en los estudiantes, la falta de capacitación y actualización docente, la ausencia de una cultura de la autonomía educativa y, desde luego, la presencia de brechas tecnológicas entre los integrantes de la comunidad escolar. Por eso, el presente texto no propone dar una respuesta precisa a estas interrogantes; su objetivo es más bien limitado, sin dejar de lado las principales discusiones sobre lo aprendido en el terreno de la educación virtual y sobre el reconocimiento de la retroalimentación como uno de los principales protagonistas en el sostenimiento de un proyecto escolar. Ejemplo de esto lo observamos en los resultados generados por el compromiso de los docentes de garantizar que los procesos y las acciones educativos sean funcionales y respondan a criterios o estándares de calidad.

Con el paso del tiempo se vuelve más exigente y compleja la manera en que las instituciones respondan a la calidad en el servicio escolar como parte de su obligatoriedad ante el Estado, ante instancias nacionales o internacionales y frente a un mercado altamente competitivo en cuanto a oferta y costo-beneficio. Un reflejo de lo anterior es el impacto comunicativo y mediático que suscitan los *world university rankings*, un conjunto de mediciones que año con año se lleva a cabo para brindar a la opinión pública y al sector privado el valor que tienen las universidades según diferentes criterios de medición y grupos de clasificación. En general, la noción de calidad está presente en todos los rubros con los cuales se produce un puntaje global y, con ello, se crea una tabla comparativa que permita ubicar a las universidades en las mejores posiciones de acuerdo con sus resultados, los cuales no se pueden “explicar de manera razonable sin saber qué se midió y cómo luce el proceso de medición”³ (UniversityRankings, 2021).

Por otro lado, las certificaciones de calidad suelen brindar a las universidades un conjunto de referentes para obtener criterios de confiabilidad sobre sus procesos educativos. Un ejemplo de ellas es la ISO 90001, que

³ La traducción es nuestra. A partir de aquí todas las referencias en lengua extranjera estarán en español.

permite ofrecer al público la garantía de un servicio probado y avalado por una institución certificadora. En ambos escenarios, la calidad en la enseñanza suele producir altas expectativas por el hecho de ubicar al docente como responsable de producir los mejores resultados, poniendo sobre sus espaldas el éxito de todos los subprocesos implicados en un único “producto” denominado educación.

Por el contrario, en el contexto investigativo, un instrumento que ha sido empleado mayormente para evaluar las interacciones y las prácticas de aula, así como distintos rasgos de medición, ha sido el *classroom assessment scoring system* (CLASS), aunque su verdadera efectividad se ha podido observar en escuelas vulnerables donde son más evidentes las fases o los momentos de mejoría y recuperación en los indicadores de eficiencia (Martínez *et al.*, 2018, 34). Entre las dimensiones susceptibles a analizar por parte de estos instrumentos específicos de medición encontramos las siguientes: clima positivo, manejo de conducta, formato pedagógico de la enseñanza, sensibilidad del profesor, productividad, comprensión del contenido, consideración de la perspectiva de los estudiantes, clima negativo, análisis e indagación, calidad de la retroalimentación y diálogo instruccional, así como los dominios de la enseñanza como apoyo emocional, organización de la clase y apoyo pedagógico.

En este modelo se considera que el apoyo emocional y el apoyo pedagógico son dos aspectos que debe considerar el docente de manera personalizada debido a las exigencias mismas de la población; se reconoce de igual manera el dominio que se tiene de la organización de la clase y la importancia del manejo de la conducta. Del mismo modo, en el indicador dominio del apoyo pedagógico se reconoce la importancia de la motivación en la creación o la selección de materiales que promuevan el interés en el aprendizaje. Consideramos que para poder contrarrestar el peso de esta carga social en el docente es pertinente poner énfasis en la actividad educativa de mayor repercusión en la percepción de los estudiantes por la cual la imagen de la institución puede beneficiarse: la retroalimentación. Más allá del valor pedagógico que tiene la didáctica y los distintos procesos educativos, muchos de ellos dependen de la capacidad del docente para comunicar y promover en el estudiante su interés por mejorar, un aspecto que está mucho más relacionado con los modelos a distancia o virtuales donde parte del éxito del programa depende más de su autonomía por aprender que de sus conocimientos.

La retroalimentación formativa, por ende, engloba aquellos subprocesos que muchas veces no son visibles y responde a las capacidades y las destrezas de los docentes de proveer a los estudiantes un conjunto de valoraciones y acciones que promuevan un aprendizaje integral. Para el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA, 2019), la retroalimentación formativa refiere a un proceso integral y complejo que no sólo consiste en la información que entrega el docente al estudiante sobre sus expectativas y sus objetivos de aprendizaje, sino que involucra una vocación de servicio en el docente y un compromiso compartido más allá del cumplimiento de las tareas e instrucciones:

Debe apuntar (y ser capaz de) producir una mejora en el aprendizaje de los estudiantes [...] Redirige o reorienta las acciones del profesor o del estudiante para lograr un objetivo, alineando esfuerzo y actividad con un resultado. Puede tratarse de la actividad de aprendizaje en sí misma, del proceso de la actividad, de la gestión de aprendizaje o autorregulación del estudiante o acerca de ellos como individuos [...] Puede ser oral, escrita o puede entregarse a través de pruebas o mediante tecnología digital [SUMMA, 2019].

Lo anterior pone de manifiesto el valor educativo, operativo, psicológico y social de la retroalimentación en su orientación formativa. Su carácter multifactorial hace de ella una actividad crucial y delicada que puede definir o modificar actitudes; puesto que “la retroalimentación puede tener efectos negativos y empeorar la situación” (SUMMA, 2019), también puede generar percepciones negativas para el docente o para la institución y contribuir a la producción o el desmantelamiento de creencias respecto del rol del docente en el proceso educativo de los estudiantes. En ese sentido, hacemos notar que la retroalimentación correctiva —o cualquiera que implique un contacto entre los actores educativos— ha trascendido sus fronteras procedimentales como consecuencia de los efectos secundarios del aislamiento social prolongado, provocando que la virtualidad adquiera una mayor relevancia en el servicio educativo de las universidades, buscando satisfacer las exigencias de la sociedad y de los parámetros internacionales.

El pasado 13 de abril de 2021, en el contexto del Tercer Congreso Internacional de Transdisciplinariedad (3CMT, por sus siglas oficiales), realizado

de forma virtual, el director del Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, Pedró Francesc, reconoció que debido al contexto de la pandemia y al prolongado aislamiento social, varias universidades de todo el mundo tuvieron que adaptarse a las circunstancias y modificar sus programas de estudios para poder ofrecer el servicio educativo de manera virtual. No obstante, debido al sostenimiento y el comportamiento atípico de la pandemia, la educación universitaria ha transitado hacia modelos de trabajo mixto. Esta hibridación educativa consistiría no sólo en trasladar funcionalmente las prácticas educativas hacia el terreno de lo virtual, sino en seleccionar, adecuar, perfeccionar y potenciar los procesos de enseñanza con énfasis en la capacidad de atención y comunicación, apoyándose en todos los recursos posibles para generar la mayor experiencia educativa a distancia, pero combinando las experiencias propias de la educación presencial o regular.

En otras palabras, la educación híbrida sería aquella que permitiese la incorporación de todas las ventajas posibles de la educación virtual y presencial, caracterizándose por su flexibilidad y su capacidad de dar respuesta a las necesidades educativas de la población y, al mismo tiempo, evitar que se vean afectados sus principales procesos, ya sean pedagógicos o administrativos. El llamado internacional anterior y, ante las repercusiones sociales y educativas de la era pos Covid-19, nos permitió desarrollar la noción de contexto emergente como un punto de encuentro entre las distintas etapas de la retroalimentación educativa: antes y durante la pandemia, con miras hacia una educación virtual integral, tomando lo mejor de las experiencias y las reflexiones sobre el tema educativo.

Metodología

La presente investigación se caracterizó por su naturaleza exploratoria, descriptiva y de enfoque cualitativo (Sampieri *et al.*, 2010, en Torres, 2016), debido a la presencia de distintas variables en un solo objeto de estudio y en un contexto emergente que requería una doble entrada de datos: una observación sobre el tema de la retroalimentación y, posteriormente, un estudio sobre el impacto de la educación virtual en su conceptualización.

Además, este enfoque permitió realizar adecuaciones a partir del análisis de las percepciones que los estudiantes manifestaban sobre la retroalimentación al mismo tiempo que realizaban sus estudios en una licenciatura que surgió con un modelo virtual y que hoy logró transitar en aparente normalidad hasta el contexto de la pandemia.

Con base en lo anterior, se realizó una encuesta dividida en tres secciones: 1) descripción mínima de los encuestados, 2) motivos y valoración del programa de estudios, y 3) retroalimentación, acompañamiento docente y educación virtual. Para realizar esta encuesta se contó con la participación de tres alumnos de trayectoria avanzada en el programa para que pudieran ofrecer una valoración ampliada sobre la carrera en general y sobre la retroalimentación de manera más detallada. Un aspecto crucial en la aplicación de este instrumento fue la asesoría y el acompañamiento que se le ofreció a los encuestados sobre el fundamento y el propósito del estudio, garantizando un alto valor de confiabilidad en los datos. Además, en cada una de las preguntas sobre el tema de la retroalimentación y sobre la educación virtual se incluyeron distintas variables para determinar los límites y los alcances del estudio. Para el primero se propuso: 1) importancia, 2) calidad, 3) definición, 4) expectativas y 5) composición; para el segundo tema: i) definición, ii) ventajas, iii) valoración, iv) calidad, y v) fallas en la enseñanza. Con ello se pudo determinar la orientación del instrumento y recabar en un primer acercamiento el estatus de las percepciones sobre la retroalimentación en la educación virtual.

Para la segunda fase del trabajo se realizó un estudio de caso a partir de una muestra reducida de estudiantes, la cual fue conformada por seis participantes, de un total de 59 estudiantes en el programa educativo, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada y un acompañamiento durante la elaboración del estudio para garantizar una colaboración incluyente y consensuada respecto de las condiciones *in situ* de la información obtenida sobre la retroalimentación durante el desarrollo del programa. Lo anterior permitió respetar los valores de pertenencia y la integridad de los entrevistados al delinear objetivamente el uso de los datos recabados en una propuesta de mejora o en un documento testimonial que refleje el contexto y las problemáticas experimentadas por los estudiantes durante el programa. Estas circunstancias definieron el carácter flexible y abierto de la investiga-

ción, es decir, apartada de cualquier estructura rígida (Álvarez y San Fabián, 2012) que limitara la selección conveniente de instrumentos para el estudio. De igual forma, se corría el riesgo de seleccionar una corriente teórica que restringiera la libertad interpretativa de los datos recabados al tratarse en su mayoría de opiniones, actitudes y percepciones de los participantes sobre un objeto de difícil delimitación. Dado el carácter *emergente* del contexto social sobre el cual recae el concepto de retroalimentación, convenimos en maximizar la descripción frente a cualquier análisis predefinido.

Para llevar a cabo este estudio se buscó respetar el carácter sistemático de la investigación con el fin de mantener un orden lógico, coherente, eficaz y analítico. En primer lugar, se diseñó y se llevó a cabo una encuesta exploratoria y funcional para seleccionar a participantes idóneos que cumplieran criterios de trayecto formativo, experiencia y asiduidad con el programa: estudiantes que aportaran significativamente los claroscuros de la educación virtual y del programa. Posteriormente, se formularon las preguntas para la guía de entrevista con el fin de realizar un pilotaje y determinar su eficacia y los posibles cambios en el instrumento. Al encontrar que las preguntas en su mayoría favorecían el propósito planteado, se consideraron estrategias de intervención y guiones para la conversación con la finalidad de crear un ambiente apropiado y ameno. Se llevaron a cabo seis entrevistas individualizadas para la recolección de información durante un periodo de dos días, cada una con una duración promedio de 40 minutos. Cabe señalar que dichas entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom, donde se grabaron con el consentimiento de los participantes.

Después de realizar las entrevistas, se transcribieron los archivos de audio de cada proceso y se editaron los textos con el fin de permitir una visualización funcional de su contenido. Al terminar esta actividad, se analizaron las respuestas proporcionadas por los participantes mediante un proceso de categorización de datos donde la frecuencia y la coincidencia fueron los indicadores de mayor observación. Después se redactaron las categorías emergentes de los datos recolectados que sirvieron para la posterior redacción del apartado de resultados. Cabe hacer mención que, desde el punto de vista funcional y estratégico de la investigación, se optó por que solamente un entrevistador obtuviera los datos primarios dada la facilidad y la cercanía con los estudiantes y de esa forma se desarrollaron entrevistas con un alto

valor interpretativo y fiables. Después del proceso de categorización hubo una doble revisión por parte de los investigadores con el fin de corroborar coincidencias, pero valorando las diferencias interpretativas, lo cual evitaba el sesgo por predeterminación de datos y por discriminación (inducción y observación). Es importante señalar que a los participantes se les advirtió que toda la información proporcionada se manejaría de manera anónima. Tanto su nombre como las referencias que ellos mencionaran y otros datos específicos que se omitieron para proteger la identidad y la integridad de los participantes, así como de las personas aludidas. Adicionalmente, se procedió a realizar un proceso de consenso interpretativo utilizando audio, video y texto para reforzar coincidencias y analizar divergencias.

Resultados

Presentamos aquí los resultados del estudio, destacando nuevamente que la población estudiantil universitaria seleccionada, con base en la encuesta, accedió a ofrecernos de manera voluntaria y accesible información sobre la retroalimentación y acerca de la educación a distancia, a través de su experiencia como estudiantes del programa de la licenciatura en enseñanza del inglés (LEI), toda vez que existieron condiciones atípicas e ideales para desarrollar un análisis cualitativo y diversificado.

También quisimos abordar dos importantes aspectos que determinaron el valor de nuestros resultados: 1) la observación incluyente como docente y como alumno de nuestro propio programa de estudio y como observadores externos frente al papel de la universidad como generadora de opciones educativas virtuales, por lo que consideramos viable revisar, aunque fuese parcialmente, la fundamentación del programa acerca del papel del facilitador en la modalidad virtual; 2) la situación que guarda el programa de estudios de la licenciatura en enseñanza del inglés (LEI), modalidad virtual, ante el contexto de la pandemia, que no implicaba aparentemente ninguna eventualidad, toda vez que por sus características no se vería afectada por un cambio de escenario y de actitud en su población frente a la dinámica educativa emergente: transitando de lo presencial a lo virtual, como lo hizo la gran mayoría de las escuelas en el mundo. Todo lo contrario, se advierte

aquí que, a pesar de las lamentables afectaciones que ha ocasionado la pandemia, se logró poner en perspectiva el alto valor social y político que representa para una institución educativa ofrecer sus servicios en escenarios de prolongado aislamiento social y la posibilidad de contener o aminorar las consecuencias de mantener frenado el proyecto educativo de millones de estudiantes a nivel nacional.

Del mismo modo en que se reconocieron resultados divergentes al momento de estudiar el tema de la retroalimentación y la dificultad que representó establecer una metodología estable, así como el empleo de un solo modelo de análisis, consideramos pertinente proponer un conjunto de categorías emergentes que definieron conjuntamente criterios conceptuales, pero sobre todo procedimentales y perceptivos sobre el objeto de estudio, un objeto que muchas veces transitaba entre aspectos éticos y conductuales de la labor docente. En la tabla 1 se presentan siete categorías que resultaron de las respuestas proporcionadas por los participantes del estudio. Éstas destacaron por la relevancia y la coincidencia de la información respecto de la percepción general que tuvieron los estudiantes de la retroalimentación en el programa virtual estudiado; así también del tipo de corrección y acompañamiento que recibieron y la frecuencia de interacción. Del mismo modo se tomaron en cuenta las sugerencias que los participantes aportaron para mejorar la retroalimentación en el programa educativo.

Tabla 1

Valoraciones generales emitidas sobre la retroalimentación virtual		
Indicador clave	Verbos funcionales	Adjetivación
1 Percepción	Rectificar, apoyar, guiar, revisar, percibir, aconsejar, mejorar	Bien, mal
2 Importancia	Fundamental, dependencia, [bidireccionalidad], constancia, experiencias, errores, cambios	Esencial, necesario, más importante
3 Frecuencia	Tener tiempo, variación, [evitar desigualdades], iniciativa, silencios, calificación repentina	Débil, ha fallado
4 Tipos (variedad)	Escrita-correcta, costumbre, sincrónica, oral, teléfono, Whatsapp, seguimiento, comentario	Buena, "por lo menos"
5 Reacciones	[Retroalimentación que sirve], "Aunque sea repetitivo"	Posición negativa, "cae bien"
6 Elementos	Selección de palabras, palabras positivas, [buscar formas], [transformar] lo negativo, compartir consejos y recursos, "retroalimentación de sándwich"	Específica, bastante ayuda, especial cuidado, sería ideal

Indicador clave	Verbos funcionales	Adjetivación
7 Áreas de mejora	Garantía, interrelación, evitar silencios largos, método, aprovechar tecnologías, mejorar comunicación, frecuencia, personalización, corregir, capturas, avisos	Más rápida y específica, gran comienzo, muy interesante, humano "especial"

Nota: se registraron las valoraciones de toda la población muestra. / El uso de [] es para completar o presentar una idea o palabra no mencionada de manera textual.

Percepción de retroalimentación

En esta categoría las respuestas de los participantes coincidieron en cuestión semántica para expresar lo que ellos entienden por retroalimentación, utilizando términos como apoyo, guía, reseña, medio, opinión y revisión. Algunos de los extractos más representativos⁴ fueron los siguientes:

“Opinión del facilitador o maestro acerca de un trabajo específico, para ver qué está bien y rectificar lo que está mal” [Tadeo].

“Apoyo y guía para saber lo que estás haciendo bien y lo que estás haciendo mal” [Liliana].

“Una revisión de lo que los maestros perciben de nuestros trabajos, con consejos y puntos para mejorar en las áreas que no estuvimos bien” [Gladys].

“Una reseña de lo que hiciste en tu trabajo, para saber cómo funcionó tu desempeño en una actividad” [Rafael].

Cabe resaltar que la percepción que tienen los estudiantes sobre la retroalimentación tiene relación, hasta cierto punto, con la revisión general de un proceso general de aprendizaje, sin hacer referencia a un elemento específico. Esta visión puede compararse con la percepción que tienen los propios profesores sobre la retroalimentación debido a que al definirla pueden producirse puntos de vista discordantes. Hattie y Yates (2014), a través de una

⁴ De aquí en adelante, para todas las categorías emergentes se eligieron los extractos más representativos temáticamente con el fin de evitar la repetición de ideas y la saturación de información.

encuesta realizada a profesores, destacaron una lista de conceptos titulada las 10 C (64), por sus iniciales en inglés de los términos referidos a “comentarios y más instrucciones acerca de cómo proceder”, “clarificación”, “crítica”, “confirmación”, “desarrollo de contenido”, “reflexión constructiva”, “corrección (con énfasis en los pros y los contras)”, “contras y pros del trabajo”, “comentarios (especialmente de una evaluación global)” así como “criterio relativo a un estándar”. Lo anterior, lejos de reconocer la pluralidad conceptual, hace visible la falta de criterios unificados que permitan a los docentes desarrollar de forma integrada un proceso con parámetros consensuados que, si los relacionamos con la opinión de los estudiantes, al parecer no muestran un consenso colectivo sobre una práctica estandarizada de la que partan todas las variaciones didácticas. Además, como pudimos observar, aunque existan ciertas coincidencias en los términos educativos, en la práctica podrían tener distinta funcionalidad pedagógica.

En ese mismo estudio, Hattie y Yates (2014), de acuerdo con otra encuesta, pero realizada a los estudiantes para hallar diferencias o similitudes respecto del estudio aplicado a docentes, encontraron que los alumnos ven la retroalimentación como un medio o una oportunidad para obtener un beneficio práctico o instrumental: cómo mejorar su trabajo para hacerlo mejor; esto es, los estudiantes “tienden a enfocarse en el futuro, en lugar de vivir sobre lo que hicieron antes y dejaron atrás” (65). Una prueba de lo anterior es el interés que manifiestan los alumnos en desarrollar una destreza referente al conjunto de prácticas o conocimientos obtenidos en determinado periodo o tipo de aprendizaje.

Importancia de la retroalimentación

De acuerdo con las respuestas de los participantes, todos coincidieron en que la retroalimentación es muy importante usando adjetivos como “esencial” o “fundamental” para este tipo de programa. Un participante se enfocó en el porcentaje de importancia que la retroalimentación representa, el cual fue de 60% para poder estudiar el programa. Aquí compartimos las respuestas de los participantes:

“Creo que es parte fundamental del proceso, ¿no? Siendo un programa a distancia, asincrónico, sí dependemos mucho de la retroalimentación como la comunicación en dos vías y sí, pero pues es un flujo de dos vías constante, ¿no?” [Diana].

“Definitivamente es algo esencial porque estamos aquí aprendiendo de personas que ya recorrieron este camino y que ya han enseñado a otras personas, entonces... sí es necesario recibir la retroalimentación para saber qué estás haciendo bien” [Liliana].

“Creo que precisamente en este programa, como no hay una clase como tal, siento que es aún más importante que una calificación o un número que nos pudieran dar, porque es realmente en donde nosotros podemos percibir nuestros errores y podemos realizar cambios para poder realmente aprender” [Gladys].

Comparando las respuestas identificamos que el papel de la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido de suma importancia debido a la forma en la que los alumnos apoyan cada proceso para obtener un resultado óptimo, común y, además, recíproco, pues tanto estudiantes como maestros se benefician de esta acción. El aprendiz está consciente de lo que debe hacer para mejorar y el instructor monitorea el desempeño del alumno, así como sus propias técnicas de enseñanza (Gómez y González, 2018; Ellis, 2009 y Brookhart, 2008).

Frecuencia con la que se recibe la retroalimentación

Con respecto a la frecuencia con la que reciben la retroalimentación, los seis participantes coincidieron en el hecho de que la retroalimentación que reciben varía en gran medida. Ellos expresaron que hay maestros (dos o tres) que mandan retroalimentación seguido y que muchos otros no la envían, como se puede percibir en los siguientes extractos:

“Algunos sí se dan el tiempo... parece que solamente dos maestros, pero de los demás nada” [Tadeo].

“Eso varía dependiendo del docente, definitivamente. No tengo ninguna queja sobre alguno de ellos, pero unos son más frecuentes que los demás; por ejemplo, en un caso, bueno, la retroalimentación está siempre presente, pero en otros casos sencillamente no está y pueden pasar semanas y semanas y semanas y no es un caso único, es un campo general” [Liliana].

“Digamos que del 100% recibo un 70% de retroalimentación. No hay muchos maestros que toman la iniciativa de darte la retroalimentación, de revisar tu tarea, de revisar tu trabajo” [Martha].

“Creo que es una parte que sí ha fallado en varias ocasiones... pero creo que sí es una parte débil... Diría yo que en algunos casos es nula. Sí, sí, es un silencio, muy grande silencio, silencio, silencio hasta que de repente pues llega la calificación al final del semestre; entonces sí creo que esos son silencios pues muy largos” [Diana].

Según Sadler (1989, en Hattie, 2012) la noción de retroalimentación conlleva considerar un vacío o una brecha entre “el lugar donde el estudiante está y donde está destinado a estar” (115), y la retroalimentación se encargará de señalar esos criterios de realización, es decir, afirmar que el rol del docente es acompañar o conducir al alumno hacia ese camino. En ese propósito, Hattie (2012) agrega que no basta con definir dónde debe estar el alumno, sino que es importante hacer transparente dónde se encuentra y que él mismo defina los puntos que debe considerar para lograr ese propósito, lo cual implica un alto compromiso por parte del docente.

No obstante, un aspecto fundamental que hay que considerar en el proceso de aprendizaje es la capacidad del docente para organizar sus actividades y sus tareas académicas para poder brindar un apoyo no sólo en el ámbito educativo sino en el emocional, a través de la interacción que tenga con sus alumnos (Martínez *et al.*, 2018). Esto se relaciona con la frecuencia con que la retroalimentación se ofrece, pues de la cantidad de actividades que el maestro tenga dependerá mucho el tiempo no oficial que asigna para atender las necesidades formativas de sus estudiantes. Hacerlo de manera superficial o desinteresada y bajo presión podría no sólo afectar su rendimiento académico (Vives y Varela, 2013), sino generar una brecha mayor entre alumno y docente.

Tipos de retroalimentación que han recibido

A partir de la información recolectada, de acuerdo con el tipo de retroalimentación que reciben, los seis participantes expresaron que la retroalimentación ha sido escrita y que ha sido la forma más apropiada, dada la modalidad del programa. No obstante, dos participantes comentaron haber recibido retroalimentación escrita y también oral, una de manera grupal y otra dijo haber recibido una llamada del facilitador para obtener retroalimentación.

“Yo creo que escrita, hasta ahorita ha sido escrita y me parece correcta dados nuestros tiempos... dada la naturaleza de la licenciatura que... pues estamos acostumbrados a que todo sea de manera escrita y, de vez en cuando, también me parece una buena práctica una vez al semestre por lo menos una reunión presencial o sea... así sincronizado [sincrónico]” [Tadeo].

“He recibido ambas, tanto oral como escrita, pero yo creo que en su mayoría es escrita, ¿no? Es escrita y a través de Eminus,⁵ aunque he tenido maestros, yo diría que tres maestros, que me han contactado por teléfono, directamente por WhatsApp, para solucionarlo o darle... no sé, un seguimiento, ¿no?” [Martha].

“Escrita... 100% escrita, definitivamente...” [Liliana].

“Bueno creo que la generalidad es escrita... En la revisión de la actividad después viene algún comentario... y pues yo creo que ese tipo sirve bien” [Diana].

Es importante señalar que, dada la naturaleza del programa, el tipo de retroalimentación se limita a su forma escrita y asíncrona, sin restarle importancia a esta última, pues ha sido la forma más práctica de informar y orientar al alumno acerca de su desempeño. A pesar de que existen distintos instrumentos para medir la calidad de los procesos educativos, como las interacciones en el aula, se reconoce que dichos métodos de medición suelen estar distanciados de los “escenarios empíricos, perdiendo utilidad para

⁵ Plataforma educativa digital de la Universidad Veracruzana para la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

el mejoramiento de las prácticas y el desarrollo profesional” (Martínez *et al.*, 2018, 3). Además, Hattie (2012) expresa que la retroalimentación se puede proporcionar de muchas maneras:

A través de procesos afectivos, mayor esfuerzo, motivación o compromiso; al proporcionar a los estudiantes diferentes procesos cognitivos, reestructurar los entendimientos, confirmar al estudiante que está en lo correcto o incorrecto, indicar que hay más información disponible o necesaria, señalar las direcciones que los estudiantes podrían seguir e indicar estrategias alternativas con las que comprender información particular [115].

En ese sentido, de acuerdo con la percepción de los participantes, la manera en la que se ha proporcionado la retroalimentación ha sido la adecuada en general, pero sin ofrecer más detalles.

Reacciones o posturas ante la retroalimentación que han recibido

En esta categoría todos los participantes expresaron tener una reacción positiva ante la retroalimentación que reciben debido a que están conscientes de que los maestros o facilitadores lo hacen con el objetivo de ayudarles a mejorar de manera general. En el caso de Martha, por ejemplo, quien no estuvo conforme con una calificación asignada, expresó que pidió la aclaración de una manera amable para poder recibir una retroalimentación adecuada. Veamos otros casos relevantes:

“Creo que en todas he reaccionado de forma positiva cuando realmente es una retroalimentación que me sirve, porque si sólo me dicen lo tienes mal, que creo que aquí no me ha pasado como que está mal y ya ahí yo creo que mi posición sería negativa” [Gladys].

“No he tenido una reacción negativa. No, hasta ahora, he visto la necesidad de sentir algo negativo en unas palabras que son positivas. Yo creo que no puede ser así... no puedes reaccionar negativamente a algo que es positivo porque, aunque pueda ser repetitivo, es positivo y reaccionar negativamente sería algo... estaría fuera de lugar... porque realmente sí... algo está mal” [Liliana].

“Yo creo que me han caído bien. En general, estoy de acuerdo con la retroalimentación, pues aun con dos o tres comentarios ‘acá te faltó esto o lo otro...’ creo que con lo que he recibido estoy totalmente de acuerdo y no he entrado en conflicto con ninguno de los comentarios que han enviado...” [Diana].

Todas estas reacciones positivas que los participantes han expresado sobre la retroalimentación recibida demuestran que de alguna forma han valorado el esfuerzo que los facilitadores han hecho sobre su trabajo y que, sin importar la cantidad y la periodicidad de la retroalimentación, ésta es valorada por los estudiantes. Aunque los participantes puedan ser hasta cierto punto sensibles a la crítica (Hattie y Yates, 2014), toman en consideración que los comentarios, las correcciones y las observaciones que hacen sus facilitadores tienen el fin común de orientarlos para mejorar y desempeñarse en el programa de manera exitosa. De acuerdo con las opiniones de los participantes, Sánchez *et al.* (2021) afirman que este impacto positivo se puede reflejar en la toma de decisiones, en la solución de problemas, así como en las habilidades socioemocionales para enfrentar las adversidades tanto comunicativas como intrapersonales. Es aquí donde la gestión del error como un área de oportunidad permitiría que la retroalimentación correctiva ofrecida por el docente trascienda hacia una de carácter formativo, siempre y cuando se logre un equilibrio entre cantidad y calidad. Hernández y Cruz (2012) advierten sobre el manejo apropiado del error como una ventana de oportunidades para afianzar los aprendizajes del alumno, evitando la repetición innecesaria del señalamiento o la irrelevancia del mismo, pues esto puede “a veces tener un efecto negativo en las actitudes o el desempeño de los alumnos; mientras que los alumnos también pueden percibir una escasa retroalimentación como un obstáculo para un aprendizaje de idiomas eficiente y eficaz” (p. 68).

Desde el punto de vista lingüístico y buscando la complementariedad y el alcance interdisciplinario en los estudios de la retroalimentación, consideramos la pertinencia y la posibilidad de ampliar este estudio a futuro a través del *análisis crítico del discurso* (ACD). Con este modelo se intentaría describir, interpretar y explicar la relación entre la forma y la función del lenguaje a través de dos etapas (Monero, 2016, p. 134). La primera se basaría en la identificación y la función de variables morfosintácticas y semán-

ticas para la producción de sentidos durante la retroalimentación. En la segunda se incluiría la dimensión pragmática para determinar con mayor precisión la relación entre lengua y contexto en la formación de valores y actitudes favorables para el aprendizaje.

Al considerar las emisiones discursivas de los docentes presentes en los elementos que integran la retroalimentación como corpus de análisis se pueden determinar con mayor profundidad los mecanismos enunciativos que contribuyen a la generación de percepciones positivas o negativas en los estudiantes y el papel que juegan en la reproducción de un sistema de creencias y de valores que favorecen al desarrollo educativo. En dicho análisis podrían incluirse aquellos elementos marginales como las pausas, los silencios, el ritmo y todas las variaciones discursivas en la producción del discurso educativo, siendo que para el ACD tiene importancia no sólo lo que se dice sino también lo que se omite.

Elementos que debe llevar la retroalimentación

De acuerdo con las respuestas de los participantes hay una variedad de elementos que conforman la retroalimentación. Aunque la mayoría describió la forma en la que la retroalimentación debería darse (comentarios positivos, luego negativos y después generales o motivadores), hubo otras respuestas relacionadas con una “retroalimentación específica” o “puntual”, y que incluya una minuciosa selección de palabras de cortesía y amabilidad.

“Entonces tenemos que tener especial cuidado en la selección de las palabras... en la selección de cómo expresarle al alumno qué es lo que hizo mal, sí, y también cómo expresarle al alumno lo que hizo bien... palabras positivas... siempre hay la manera de decir algo negativo buscando cómo volverlo positivo” [Rafael].

“La retroalimentación más específica, no constante, pero de bastante, bastante ayuda” [Liliana].

“Hacer notar los puntos positivos. Eso creo que siempre han hecho de los puntos a mejorar. Y si es posible, compartir algún recurso o algún consejo para mejorar sus puntos. Creo que con esas tres cosas sería ideal” [Gladys].

“La retroalimentación de sándwich que le llaman. Que empiezas con comentarios buenos, alargando las cosas buenas que ha hecho el alumno y de ahí la observación de las áreas de oportunidad, ‘pues aquí es donde te falló’... ‘aquí es donde puedes mejorar y demás’... y pues cerrar con el comentario bueno, ¿no? El de la motivación de ‘síguele, lo hiciste bien, mejoraste’... cosas por el estilo...” [Diana].

Según los autores, existen elementos que deben considerarse para una retroalimentación eficaz y significativa para el alumno. Algunos de ellos son presentados por Vives y Varela (2013, p. 113) como características básicas; y de acuerdo con los elementos que describieron los participantes de este estudio se pudieron detectar varias coincidencias como “[su] propósito fundamental es formativo”, contiene un “lenguaje descriptivo y neutral”, y es “frecuente”, lo cual a su vez coincide con lo presentado por Shute (2008, en Canabal y Margalef, 2017, p. 153) quien explica que dos cuestiones importantes a considerar son: “Proporcionar retroalimentación elaborada, centrada en la tarea, con sugerencias de mejora”, así como “usar mensajes claros y específicos orientados al aprendizaje” (153).

En sus nueve principios sobre el aprendizaje afectivo, Hattie y Yates expresan que la verdadera comprensión sobre el acto de la enseñanza sucede cuando el maestro es capaz de “ver a través de los ojos de sus estudiantes”. En el cuarto principio de esta propuesta los autores sostienen que la retroalimentación correctiva debe ir acompañada de una instrucción dirigida y apoyarse de ejemplos sociales (contexto) (Hattie y Yates, 2014, p. xiii). De acuerdo con lo anterior, los elementos que favorecen la producción de retroalimentaciones más efectivas y funcionales no sólo están relacionados con la pertinencia y la periodicidad, sino sustancialmente con una visión incluyente y una proyección a futuro sobre las capacidades integrales de los alumnos.

Áreas de mejora en la retroalimentación que se ofrece en el programa

Todos los participantes coincidieron en que un área importante de mejora consiste en incrementar la frecuencia con la que se da la retroalimentación en general en el programa. Aunque no aplique para todos los facilitadores o maestros, pero al menos que den una retroalimentación al mes o después

de determinado tiempo. Otras recomendaciones proporcionadas fueron incluir un toque humano, hacerla más personalizada y específica, como se presentan en los siguientes extractos:

“Para empezar, que los que no dan, que den retroalimentación...; sería un gran comienzo, pero sin lugar a dudas que esté el toque humano. Yo creo que sería algo muy muy interesante ver cómo los docentes empiezan a relacionarse con sus alumnos de forma humana” [Rafael].

“...que no se generen silencios largos y probablemente, pues, ...establecer a lo mejor... métodos ... aprovechando toda esa tecnología y todos esos programas y aplicaciones...” y demás, que surgieron a raíz de la pandemia... para mejorar la comunicación a distancia, para mejorar las clases a distancia...” [Diana].

“La frecuencia con que se da. A lo mejor, como en todos los casos... O sea, no sé, hay materias que a lo mejor no lo requieren o trabajos que no lo requieren en ese preciso momento” [Gladys].

“Un poquito más personalizada la retroalimentación, siempre y cuando se haga para corregir, no tanto para felicitarnos... Yo creo que sí debe ser un poquito más personalizada, a lo mejor con capturas de pantalla; tal vez en correcciones” [Tadeo].

“Sí, que sea más rápida y específica. Eso sería. Creo que [conforme con la vía] de comunicación... que la plataforma te avise que hay alguna retroalimentación en las actividades enviadas” [Martha].

Las áreas de mejora descritas aquí pueden, sin duda, contribuir a la optimización de la retroalimentación en el programa de la LEI. Resulta imprescindible tomar en cuenta las opiniones y las percepciones de los participantes debido a que puede tener un impacto considerable en el desempeño del docente pues, si se lleva a cabo de manera eficaz, será la oportunidad para evaluar su propio desempeño e incluso modificar su práctica docente en pro del proceso de aprendizaje (Hattie, 2012; Canabal y Margalef, 2017). Para Brookhart (2008) la retroalimentación es un elemento sustancial en la

evaluación formativa del estudiante, pues permite brindar tanto a maestros como a estudiantes información importante sobre el desempeño escolar de los alumnos en relación con los objetivos fijados en clase. En este sentido, la retroalimentación según esta idea conlleva que el docente y el alumno establezcan un compromiso o un acuerdo en el que ambos trabajarán para llegar a esa meta. Para ello, propone tres preguntas: ¿qué conocimientos o habilidades pretendo desarrollar?, ¿qué tan cerca estoy ahora?, ¿qué debo hacer a continuación?, las cuales deben fijarse en un guión evaluativo que el alumno puede realizar cada determinado momento.

Además de brindar una buena retroalimentación, los maestros deben ser capaces de transmitir a sus estudiantes los objetivos claros del aprendizaje, brindar lecciones y tareas apegados a esos objetivos, pero, sobre todo, “ayudar a los estudiantes a aprender a formular nuevos objetivos para ellos mismos y planes de acción que los llevarán a alcanzar sus metas” (Brookhart, 2008, p. 2). La pregunta razonable que valdría la pena realizar es cuánto tiempo cuesta brindar —y en qué medida— una retroalimentación que ofrezca tales resultados, sobre todo si se trata de un grupo numeroso. Antes de aventurarnos a establecer todas las recetas posibles para lograr una efectiva retroalimentación en el aula, la autora recomienda crear un ambiente de la corrección y una cultura de la crítica constructiva, porque sólo de esa manera el alumno comprenderá que cuando algo está mal es la oportunidad de crecer y desarrollar nuevas habilidades y actitudes frente al error, y no necesariamente esperar a que salga todo bien. “Si, en cambio, la cultura del aula valora la búsqueda y el uso de sugerencias para mejorar, los estudiantes podrán utilizar la retroalimentación, planificar y ejecutar pasos para mejorar y, a la larga, llegar más lejos” (2).

Conclusiones

En el presente estudio pudimos aprovechar las características del programa educativo en enseñanza virtual para afrontar de forma exploratoria la situación en la que se encontraba el proceso de retroalimentación en circunstancias atípicas y coyunturales, donde se vieron involucrados varios factores en un mismo objeto de estudio.

En primer lugar, consideramos conveniente determinar si las problemáticas de la retroalimentación en la educación virtual eran de naturaleza intrínseca e independiente. Sobre este punto, identificamos que, desde el punto de vista formal, sí existe una relación directa entre calidad procedimental y validez pedagógica; esto es que, a pesar de las limitaciones técnico-pedagógicas de la intervención docente, la presencia y la notoriedad de la retroalimentación en esta modalidad permiten mantener una percepción favorable sobre el esquema facilitador-estudiante. Incluso, cualquier esfuerzo por optimizar e innovar la retroalimentación permitiría someter a discusión las creencias sobre la educación virtual.

En segundo lugar, identificamos un elevado número de percepciones sobre la falta de una comunicación eficaz y de la humanización en los procesos educativos virtuales, sugiriendo la incorporación de la dimensión socioafectiva como indicador de medición de procesos escolares. Al respecto, debido a las limitaciones de la presente investigación, consideramos indispensable evaluar el valor de los efectos socioemocionales de la pandemia en los ambientes virtuales, poniendo en duda la creencia de adaptabilidad plena en los actores educativos en circunstancias socialmente desfavorables. Los centros educativos que pretendan incorporar en sus programas un modelo virtual flexible o emergente sin considerar estos efectos para su implementación podrían dejar abierta la posibilidad de producir afectaciones tanto en la percepción del programa como en la imagen de la institución; o, en el peor de los casos, desalentar los proyectos de vida y profesionales de los estudiantes y generar ambientes de trabajo hostiles o mecanizados.

Por otra parte, para poder cumplir con el objetivo central de la retroalimentación en la educación virtual, consideramos pertinente desarrollar programas de inmersión virtual cuyo acompañamiento busque orientar al estudiante hacia un perfil de autonomía educativa y hacia la participación activa, haciendo suyos los medios y las instancias educativas de las que dispone. En ese mismo sentido, se recomienda que los docentes compartan y verifiquen que su formación sea significativa y constante, a partir de la implementación de modelos de seguimiento que se caractericen por su flexibilidad e inmediatez.

Realizar mediciones de calidad y de productividad sobre el proceso de retroalimentación, así como encuestas de satisfacción en momentos crucia-

les del desarrollo del programa educativo, permitiría comparar los resultados y atender el indicador o el rasgo en desventaja operativa. Esto puede ser útil para las universidades que estén iniciando o estén a punto de emprender la hibridación educativa. Además, poder identificar con claridad los límites y los alcances de una retroalimentación correctiva en escenarios educativos virtuales, sobre todo ahora, al incorporar las variables de cambio producidas por las consecuencias de la pandemia, permitiría establecer oportunamente el estado actual de los perfiles de ingreso y las condiciones socioemocionales que se requieran para una educación virtual exitosa.

Referencias

- Alvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). "La elección del estudio de caso en la investigación educativa". *Gazeta de Antropología*, 28(1), Universidad de Granada. Disponible en https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give to Your Students Effective Feedback*. ASCD.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). "La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>.
- Ellis, R. (2009). "Corrective Feedback and Teacher Development". *L2 Journal*, 1(1), 3-18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>.
- Facultad de Idiomas (2007) *Plan de estudios. Licenciatura en la enseñanza del inglés (virtual)*. Universidad Veracruzana. Disponible en <https://www.uv.mx/inglesvirtual/files/2018/10/Plan-de-estudios-LEI.pdf>.
- Gómez, M., y González, M. (2018). *Interacciones de retroalimentación en clases de ciencias naturales de docentes asistidos con video retroalimentación*. Universidad Javeriana. Disponible en http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/10774/Interacciones_retroalimentacion_clases.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J., y Yates, G. (2014). *Visible Learning and The Science of How We Learn*. Routledge.
- Hernández, E., y Reyes, M. R. (2012). "Teachers' Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms". *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 63-75. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169224635005>.
- Martínez et al., (2018). "¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento?" *Educ.*

- Pesqui*. 44(2018), 1-24. Disponible en <https://www.scielo.br/j/ep/a/65xm43MqR9LmJnSQnqck6zL/?lang=es#>.
- Monero, E. (2016). “El análisis crítico del discurso en el escenario educativo”. *Zona Próxima, Universidad del Norte*, 25(2), 129-148. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504010>.
- Pedró, F. (2021). *La transformación digital de las universidades: cuatro ventanas de oportunidad hacia el 2030*. (ponencia). *La sinergia de las humanidades, el arte, la ciencia y la tecnología en la universidad latinoamericana*. ISSUE (UNAM/UNESCO). México. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NTZKIm2xogM&t=833s>.
- Sánchez et al., (2021) “Habilidades socioemocionales en estudiantes que cursan una carrera universitaria en modalidad mixta”. UAM. *Revista RedCA*, 3(9). Disponible en <https://revistaredca.uaemex.mx/article/download/15817/11741>.
- SUMMA. (2019). *Retroalimentación formativa*. Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. BID. Disponible en <https://www.summaedu.org/retroalimentacion-formativa/>.
- Torres, P. A. (2016). *Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual*. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Atenas, 2(34). Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478054643001/html/index.html>.
- UniversityRankings. (2021). *Ranking Methodology: How Are Universities Ranked?* State Secretariat for Education, Research and Innovation. Disponible en https://www.universityrankings.ch/methodology/on_rankings/ranking_methodology.
- Vives, T., y Varela, M. (2013). “Retroalimentación efectiva. Pautas en educación médica. Investigación en Educación Médica”. 2(6), 112-114. Disponible en <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S2007505713726966>.

Capítulo 5. The impact of written corrective feedback in the development of academic texts

ITZA LUCERO FERNÁNDEZ SUÁREZ¹
PATRICIA MARÍA GUILLÉN CUAMATZI²

Resumen

La provisión de retroalimentación correctiva escrita (RCE) ha generado un debate entre académicos e investigadores en las últimas décadas. Hyland y Hyland (2006) argumentaron que proveer este tipo de retroalimentación a aprendices de una segunda lengua (L2) era crucial para activar y consolidar el aprendizaje. Por otro lado, Truscott (2007) sostenía que la corrección del error en los escritos de los estudiantes era ineficaz y producía un efecto negativo en su actitud. El objetivo de este escrito es responder a la pregunta: ¿cuál es el impacto que tiene la retroalimentación correctiva indirecta escrita en la producción de textos académicos de estudiantes en la enseñanza del inglés? El modelo adoptado fue el Modelo Dinámico de Retroalimentación Correctiva Escrita (Hartshorn *et al.*, 2010). Se incluyen, además, algunas opiniones de los estudiantes acerca de haber recibido este tipo de retroalimentación. Este estudio se desarrolló usando una metodología cualitativa a través de una investigación acción. Los resultados sugieren un impacto positivo tanto en el desarrollo de la escritura de textos académicos de los estudiantes como en sus opiniones acerca de haber recibido este tipo de retroalimentación.

¹ Maestra en estudios del discurso y literacidades académicas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2493-850>.

² Doctorado por la Universidad de Macquarie, Australia y profesora de lenguas en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9275-4245>.

Palabras clave: retroalimentación correctiva escrita, textos académicos.

Abstract

The provision of Written Corrective Feedback (wcf) has generated a debate among professors and researchers in the last decades. Hyland and Hyland (2006) argued that providing wcf to learners of a second language (L2) was crucial to engage and consolidate learning. Truscott (2007), instead, argued that error correction in students' writings was ineffective producing a negative effect on their attitudes. This paper aims to respond to this question, what is the impact of providing Indirect Written Corrective Feedback (IWCF) in the development of academic texts for English language teaching students? The model adopted was the Dynamic Written Corrective Feedback (DWCF) (Hartshorn et al., 2010). Some students' opinions about receiving indirect wcf are also included. This study was developed through an action research perspective and a qualitative methodology. The results suggest a positive impact on student's development in writing academic texts and in their opinions about receiving indirect wcf.

Keywords: written corrective feedback, academic texts.

Introduction

The need to develop academic literacy in university students has increased in recent years since they are required to respond to the demands of the field they aim to pertain to. Students do not only need to learn to comprehend disciplinary texts but also to know how to construct them within the community of practice they want to belong to, e.g., the English Language Teaching community. Hence, students must broaden their knowledge about specific writing practices in such an academic context and take an active role as future professional teachers and as academics, researchers, and lecturers.

Academic writing difficulties are not exclusive to the target language. In Mexico Castro and Sánchez (2013) in Bañales et al. (2015) identified the

following issues: the adoption of a demonstrative structure; the lack of rhetoric uses to support students' voice and argument in a text; the emission of little detailed evaluations; the scarcity of the experts' knowledge questioning, and the ignorance of alternative positions which students can agree or disagree with. In comparison, writing in English entails important differences such as choice of words, sentence patterns, sentence subject, choice of writing topic, voice, organization, writers' responsibility, attitudes towards a quotation, attitudes on good writing, and writing conventions of discourse communities (Wang, 2012). These differences should be addressed when teaching to write academic texts.

Hence, the development of literacy skills becomes an urgent endeavour in which teachers and students must work collaboratively in the regular class. Being part of a wider project, the present paper focuses on sharing the results of the use of written corrective feedback to help students at the Philosophy and Letters School at the Autonomous University of Tlaxcala (UATX) improve the writing of academic texts in English as a Foreign Language (EFL). Consequently, this chapter aims to contribute to the scarce research on feedback in Mexico.

The Philosophy and Letters School offers five B.A. programs and two M.A. programs. The project of feedback provision was conducted in the B.A. in Language Teaching which includes 58 learning units distributed in 8 semesters. The learning unit in which the project was carried out was Academic Writing in the Target Language which is taken in the sixth semester. This class aims to develop the knowledge of students regarding certain features of academic writing.

Feedback

Feedback is defined as "feedback is a constructive judgment of a text: an evaluation that points forward to the students' future writing and the development of his or her writing processes" (Hyland & Hyland, 2019, p. 1). In the case of writing, students need to be exposed to some advice related to the appropriate use of certain linguistic forms that are specifically related to the construction of academic texts. Teachers, then, are the ones who must

pay attention to how feedback is provided and make it effective so that students get the most from it. Abdollahifam (2014) suggested the inclusion of interaction feedback which involved the provision of comments from the teacher regarding the ideas involved in the writing, the opinion of the teacher about the topic, and a request for further elaboration, additionally to the corrective feedback. Furthermore, Amiri and Puteh (2017) affirmed that writing in English was a complex process for English foreign learners; for that reason, committing errors was inevitable.

There are two main types of feedback: positive and negative. “Positive feedback affirms that a learner’s response to an activity is correct. It may signal the veracity of the content of a learner utterance or the linguistic correctness of the utterance” (Ellis, 2009, p. 3). Whereas “negative feedback signals, in one way or another, that the learner’s utterance lacks veracity or is linguistically deviant. In other words, it is corrective in intent” (Ellis, 2009, p. 3); it means, positive feedback highlights the correct actions that students make towards a task and negative feedback highlights the areas of opportunity that students have when doing a task. Both, positive and negative feedback are indispensable in the guidance of students’ development as they complement each other to foster learning. However, this paper focuses on negative feedback since the main purpose was to guide students to improve linguistic aspects of the writing of argumentative texts.

The benefits of negative feedback are that there is conscious attention by learners to their errors that makes them modify their interlanguage knowledge. It also promotes a metalinguistic reflection which entails metalinguistic knowledge development. Additionally, learners carry out a cognitive process in which they monitor their learning process and consequently, they can control, self-regulate and evaluate it (Ellis, 2009) so they can accomplish their objectives as future teachers. All the benefits mentioned above have an essential role in learning.

It is important to mention that most research on feedback on written English as a Foreign Language has been carried out in countries such as Iran, China, Chile, U. S., New Zealand among others and addressing aspects as written corrective feedback strategies (Kamiya, 2015); direct and indirect corrective feedback (Chen, Nassaji & Liu, 2016); and implicit and explicit written corrective feedback (Ellis, Loewen & Erlam, 2009). In Mexico, Solares (2016)

conducted a study about written corrective feedback to get insights on the effects of different error correction conditions on learner-initiated noticing.

Indirect Written Corrective Feedback (IWCF)

Corrective feedback (CF) is a type of negative feedback and it “refers to the feedback that learners receive on the linguistic errors they make in their oral or written production in a second language (L2)” (Sheen & Ellis, 2011, p. 593). It can involve both “direct” and “indirect correction” (Sheen & Ellis, 2011). Direct WCF is defined as “the direct provision of the correct linguistic forms by the teacher to the student above the linguistic error whereas indirect WCF only indicates that in some way an error has been made without explicit correction” (Ferris, 2003 in Wang & Jiang, 2014, p. 114). In this research indirect correction was used to achieve the goals of the intervention. Van Beuningen (2010) affirmed that in the provision of indirect feedback, the teacher does not give the target form, instead, he or she leaves the learner to correct his or her errors. In the same vein, Ellis (2009) explained that indirect feedback implies indicating a student that he or she has made an error without correcting that error, a process in which an error-coding system can be used to signal the general category of the error. The error can be highlighted within the text, by indicating the location of the error or making a note by the sides without the exact indication where the error occurred (Anderson, 2010). This study considered the use of an error code system.

It is important to address the question of which characteristics can be part of effective written corrective feedback. Ferris and Kurzer (2019) mentioned that feedback should be provided in a student- and teacher-friendly manner. Therefore, the approach that can be useful for this purpose is the one proposed by Hartshorn et al. (2010), i.e., “Dynamic Written Corrective Feedback”.

The Dynamic written corrective feedback model

This model considers two essential ideas for its development; the first idea is that feedback reflects what the individual learner needs most. The second

idea is that writing tasks and feedback must be meaningful, manageable, timely, and constant for both student and teacher to make feedback consequential (Hartshorn et al., 2010; Evans et al., 2010). DWCF centres on improving what students can do rather than only concentrating on what they know. Hence, the first characteristic states that feedback should be “meaningful”. Feedback must complete a learning cycle, in this learning cycle students should not only look over the errors that the teacher identifies, but they must understand why the feedback is being given to them and how they can use it to correct their errors. In this sense, indirect feedback should be provided to ensure students’ engagement in the process of correction. Besides that, feedback should be cognitively and linguistically malleable in the sense that students must be able to interpret and process the feedback. Next, feedback needs to be “timely”, it means that the teacher should provide feedback within a minimum amount of time after the students have delivered their writings. Additionally, feedback needs to be “constant”, that is, students should produce pieces of writing nearly every class period and teachers should mark their errors constantly and return the papers with feedback to the students. Finally, it must be “manageable”. In other words, teachers require to have enough time to attend to the quality and completeness of their students’ papers, and students need to have the time and ability to process, learn from and apply the feedback they receive from their teachers (Hartshorn et al., 2010). Kurzer (2018) argued that the DWCF model may be an effective pedagogical intervention since it proved to be an effective mode of providing specific, targeted, and individualized grammar feedback for ESL writing classes.

Methods

This study was framed within a qualitative approach as its main focus was to provide detailed descriptions about the process of feedback of a small group of individuals (Groom & Littlemore, 2011). This study did not aim to make generalisations but to get rich data from individuals that shed light on the provision of feedback. It is relevant to mention that this approach also included the use of numbers to present and support evidence for the

interpretations made, which according to Maxwell (2010) does not make it inherently a mixed-method study.

This research project was also developed through an action research perspective so we could identify a problematic situation in the class and investigate it to bring about changes (Burns, in Cornwell, 1999, p.5). Action research allowed this study to improve the process of the provision of feedback to help university students to develop their academic writing skills. In the case of this research, the students belonged to the sixth semester of the Language Teaching degree.

Sampling

This research was developed within the group of the sixth semester of the Language Teaching degree. The study was carried out in the class of Academic Writing in the Target Language. The class was chosen as it shared some objectives with the research itself. Initially, the class was made up of fourteen students; nevertheless, only eight students took part in the study since they were the ones who completed all the activities that were planned in the process of feedback. Besides that, these students' writings did meet the requirements established by the professor. Therefore, the number of participants in this project was eight students.

Instruments of Data Collection

As stated before, this study is part of a wider project. Hence, the instruments used to get the data about the application of indirect written corrective feedback were a pre and delayed post-test of writing, error log charts, a survey, observations, and interviews as instruments for its development.

- A. Pre and Delayed Post-Test of Writing: This test consisted of a prompt that required students to write an argument in 150 words taking a position regarding a statement given. See Appendix A. It served to know the students' competence in writing an academic text before and after the intervention. This test aimed to evaluate specifically the use of aca-

demical vocabulary, cohesive devices, punctuation, and grammatical structures used in academic texts.

- B. Error Log Charts: This instrument was taken from the book “College writing from paragraph to essay” (Zemach & Rumisek, 2003), and it served to keep track of the types of errors that students had along the intervention and the frequency in every piece of writing they produced. See Appendix B.
- C. Survey: This instrument included a Likert-scale questionnaire. See Appendix C. The purpose of it was to know students’ opinions towards feedback. This questionnaire included a criterion with five categories from which students could choose (strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree).
- D. Observations: This research used non-participant and unstructured observation along the intervention. The observations included field notes on the behaviour and activities of the participants during the research.

Interview: This instrument was a semi-structured interview as even when the questions were already structured, some extra comments were done to clarify students’ answers. See Appendix D.

The Procedure of Data Collection

This study was developed within five face-to-face sessions. After the five face-to-face sessions, the interaction occurred online by the exchange of emails, text messages, video calls, and through a platform. This last situation was not planned but implemented because of the pandemic situation we were involved in.

First, students were explained about the way of working with the intervention. A pair of sessions later, students signed a consent form where they were explained the details of the research. All the students decided to be part of the research. Then, the pre-writing test was administered.

Two months after the intervention started, a session was devoted to the deep explanation of the use of the error code (see appendix E) and the production of some exercises. This with the purpose to help students to be aware of the types of mistakes they could make in their future compositions

and the nature of the mistakes. The majority of the students seemed engaged and excited in solving the exercises.

Students' compositions were their thesis protocol. This genre was the one that the subject required students to develop. The content of the compositions and the deadlines were established by the professor of the subject.

Two weeks later, students submitted by mail the first draft of their writings to receive corrective feedback regarding linguistic features of the texts. The feedback was provided within the next three days and they received it by mail. Students had two weeks to correct their writings and submit the next draft of their compositions. Once students submitted the second draft, they received feedback again in the following one or three days. From the established date of delivery of the second draft, students had two more weeks to submit the third draft of their written texts and they received the feedback one more time.

Some students had many difficulties correcting their writings and understanding the error code symbols. Consequently, we arranged individual sessions with each student to help them. Student one and student two took the sessions and demonstrated an improvement after the sessions. Students three, four, and five did not accept taking individual sessions. The doubts and difficulties they had were commented on by text messages or by mail.

Seven months after the intervention finished, the survey was sent to the participants by mail so they could answer it. Each student took a different amount of time to answer the survey. A month later, the interviews were scheduled with each student. The interviews' length varied from seven to thirteen minutes. Interviews were carried out by video calls or phone calls, depending on each student's preference. Finally, the delayed post-writing tests were applied.

Data Analysis

The approach of this research is qualitative, but it also includes the use of some numbers in the analysis of data. Hence, the instruments that served to collect the data contained qualitative and quantitative results.

The pre- and post-writing tests, the error logs, and the survey generated quantitative results since the frequency of the types of mistakes was mea-

sured in the tests and error logs, and the frequency of answers was measured in the survey. The application of interviews generated qualitative results. The qualitative answers were analysed using the technique of axial coding. The quantitative results were shown in tables.

Findings

This research aimed to provide empirical evidence about the impact of indirect WCF in the production of academic texts in L2 English learners so we could improve the quality of feedback in the teaching and learning processes. The findings of the research question “What is the impact of providing Indirect Written Corrective Feedback (IWCF) in the development of academic texts to ELT students?” were divided into three aspects. First, the impact on students’ actual development. Second, the impact on students’ opinions. And third, the impact of the DWCF model in the provision of the corrective feedback that influenced the development of students.

First, to analyse the main impact of receiving indirect written corrective feedback in the actual development of students, the results of the drafts and the error logs were considered. These results demonstrated the positive impact of corrective feedback in their improvement. To analyse students’ results, we divided students’ mistakes into three categories, punctuation, vocabulary, and grammar. The following images represent an example of the development of students along the intervention. These images correspond to punctuation mistakes.

First draft of student 4

First of all, it is important to define the central concept of this research, there are different	CS
definitions from various authors, the most recent ones will be taken, Nunan (2004) says that	CS
there are two types of task, the first is the Target task, which implies the use of the language	CS
beyon the classroom, and the Pedagogocal tasks, which are those that occur in the classroom.	SP
On the other hand, he mentions that a task is:	SP
	CO

Third draft of student 4

It is important to define the central concept of this research. There are different definitions from various authors; however, the most recent ones will be taken; Nunan (2004) says that there are two types of task: the first is the *target task*, which implies the use of the language beyond the classroom and the Pedagogical tasks, which are those that occur in the classroom. Besides, he mentions that a task is:

punct

Considering all students' drafts (8 students), the highest number of errors that we found in students' writings were related to punctuation, then vocabulary, and finally grammar. Table 1 shows the total number of errors that we found in each category and in each draft.

Table 1. Total number of errors in punctuation, vocabulary and grammar.

Category	Punctuation			Vocabulary			Grammar		
	1 st	2 nd	3 rd	1 st	2 nd	3 rd	1 st	2 nd	3 rd
Number of errors	538	175	178	169	68	43	170	58	25

As we can observe, considering the drafts of the eight students, in all categories, the number of errors decreased from the first draft to the second draft which means that students did correct many errors that the professor identified. From the second to the third draft, in the category of punctuation, the number increased; however, this result was obtained only due to one of the students (student 5).

Student 5 did not demonstrate an improvement in their second draft in all categories and there was not an improvement in punctuation in the third draft very likely because she was not committed to the class, she did not consider most of the corrections that were provided to her, and she added new information in each draft which contained new errors that were not identified before. However, this last point could not be considered as a negative aspect since she took a risk by adding new information because she was confident that her work was going to be revised so she could correct her mistakes later. It is important to mention that only student 5 demonstrated those results, the rest of the students had a decrease in the number of their errors. To observe this, table 2 shows each student's number of

mistakes in each draft. There was not a register of mistakes of some students when they took individual sessions online, as they corrected in the session. They are marked as “S”.

Table 2. *Students' frequency of mistakes in each category*

Student	Grammar			Punctuation			Vocabulary					
	1st	2nd	3rd	1st	2nd	3rd	1st	2nd	3rd			
1	18	S	4	22	99	S	11	110	17	S	6	23
2	6	S	1	7	35	S	12	47	13	S	2	15
3	25	23	5	53	53	44	43	140	22	11	10	43
4	20	2	2	24	110	25	25	160	28	13	6	47
5	22	22	12	56	45	64	78	196	23	38	18	79
6	15	0	0	15	28	0	0	28	11	2	0	13
7	51	8	1	60	92	22	9	123	41	4	1	46
8	13	3	0	16	76	20	0	96	14	0	0	14
Total	170	58	25		538	175	178		169	68	43	

Furthermore, students' development was observed in comparison to the results obtained in the pre and the delayed post-test of writing. All students demonstrated a decrease in the number of mistakes committed in the delayed post-test of writing. Some students showed a more evident improvement than others, but they all improved.

Although the participants were asked to write a 150-word text, the majority did not follow this instruction. For this reason, I considered it relevant to include the number of words that each student wrote in their texts to know if it was a factor of having a higher or a smaller number of mistakes. Table 3 shows the comparison of the number of mistakes found in the students' texts in the pre and post-test of writing and the number of words they included in each one. Due to some difficulties of communication and problems regarding the availability of the participants, only five out of eight participants were considered to present these results; three of the participants could not answer the post-test.

Table 3. *Results of the pre and post-test of writing.*

Participant	Number of mistakes in the pre-test	Number of mistakes in the post-test
Student 1	51 (138 words)	12 (124 words)
Student 5	55 (238 words)	13 (120 words)
Student 6	10 (136 words)	5 (150 words)
Student 7	23 (133 words)	17 (134 words)
Student 8	40 (146 words)	28 (293 words)

As we can observe, in the case of students 1 and 7, the difference in the number of words they used in the pre- and post-test is not big which means that the decrease of the number of mistakes is not related to the size of the text but their development along the intervention. Students 6 and 8 increased the number of words they used in the post-test, especially student 8, and even with a higher number of words, the number of mistakes was smaller. This fact also demonstrated that students improved in their writing skills regarding the linguistic part. In the case of student 5, even though she wrote in the post-test almost half of what she wrote in the pre-test, the number of mistakes she had in the post-test was much smaller than the number of mistakes she had in the pre-test.

Second, the impact of providing IWCF to students was also noticed in students' opinions. One of the most significant findings was that most students mentioned that feedback was useful to recognize their errors and improve their writing. For instance, student 7 affirmed, "feedback helped me very much because my errors were identified".

Another significant finding was that students reported that the provision of feedback in the linguistic part played an important role in their learning. Students noticed the significance of receiving feedback in this area. It is important to highlight that this feedback is especially relevant for L2 learners as they face many difficulties related to the language when writing academically. Students believed that receiving indirect written corrective feedback in the linguistic part of their writings could help them to improve their writing skills.

Additionally, attending to the characteristic of corrective feedback being indirect, all students considered that receiving indirect written corrective feedback helped them to reflect on their strengths and weaknesses when

writing academic texts. For instance, student 5 expressed “(feedback) can help me to recognize the errors I can commit when I write”. These results relate to what Anderson (2010) affirmed. When teachers provide indirect corrective feedback, they promote self-discovery in students. Furthermore, the participants of this research were teacher trainees, which means that developing their ability to self-discover their mistakes is an important characteristic of their learning. For the reasons above, we consider that receiving indirect corrective feedback had a positive effect on students.

And the last significant finding was that all students believed that they could apply what they learnt from the feedback they received in other subjects or academic works, and what is more, they expressed having used the feedback to try and improve in other subjects and/or other assignments, especially in the target language subject. For example, student 5 mentioned, “I regularly use it when I do my writing in the Target Language subject”. Students did not only use what they learnt at the moment of the intervention, but they, in fact, applied it in other assignments. They recycled the knowledge they acquired in other situations where they could write academic texts.

Considering the results of the error logs, the post-test of writing, and what students reported in the survey and the interviews, it can be said that these results differ from Truscott’s (1996, 2004, 2007) claims about feedback being ineffective, harmful, and leading to negative effects on students. On the contrary, the results demonstrated that students improved their writing skills regarding the linguistic part.

Third, the impact of providing IWCF to students was also seen with the implementation of the DWCF model which affected students’ development. This model followed four main elements, feedback needed to be meaningful, manageable, timely, and constant. The advantages and disadvantages found in this intervention will be presented considering the four elements previously mentioned. Firstly, the advantages will be mentioned.

Regarding the meaningfulness of feedback, the advantages were that it helped students to understand the feedback they received, to be engaged in the process of correction, to be aware of their errors, to do not only look over them and to be able to interpret and process the feedback to improve their writing skills in the linguistic aspect.

The second element of the DWCF model states that feedback needs to be manageable for both teachers and students. The length of the writing was the main point of manageability. The advantages were that first, students took responsibility for the process of correction, which is one characteristic that Sheen and Ellis (2011) highlighted from indirect feedback. It was positive that students could develop some independence in their process of correction and learning. And, second, as feedback was manageable for students, they did not only demonstrate an improvement in their writing but also expressed being conscious of their learning. They were aware of the process of learning that they carried out along the intervention.

The third element of the DWCF model considers feedback as being timely. In the survey, all the learners coincided that the feedback they received was almost immediately provided after having submitted their work. Considering this, the advantages were that this fact let students attend to the feedback having enough time so they could correct their mistakes appropriately. Additionally, as feedback was timely student 1 and student 2, for example, received feedback more times and they were able to complete even more than 3 cycles. This finding coincides with what Evans et al. (2010) stated, timely feedback allows students to complete a major number of cycles of correction so they could practice and improve more than only receiving feedback once.

Finally, the fourth element of the DWCF model is that feedback needs to be constant. In the case of this research, the feedback was provided every two or three weeks until completing three cycles. One of the advantages was that all students reported feeling encouraged when receiving constant feedback. Some students also expressed preferring constant rather than sporadic feedback. As evidence, student 6 commented “It was better in that way (receiving constant feedback) because I could correct faster”, this could let us think that students feel better when they receive constant rather than sporadic feedback. Another advantage was that some students expressed having developed the ability to self-correct their mistakes. For instance, student 5 mentioned, “I think that receiving constant feedback was beneficial for me as I can self-correct my mistakes and I also learn from my mistakes, so I try not to commit them again”. This finding is consistent with what Evans et al. (2010) affirmed; receiving constant feedback can help students to develop a greater ability to self-correct their mistakes.

On the other hand, in the use of the DWCF model, we also found some disadvantages. The first disadvantage was that as not all the students had the same level of proficiency, some of them faced some problems understanding the use of the error code and had difficulties correcting their drafts.

The second disadvantage was related to the time. In this intervention, we had the time to revise each students' drafts carefully so we could provide complete, quality, and timely feedback. Nonetheless, it is important to highlight that the job we carried out and the number of students we worked with were not common. In this sense, the disadvantage of the model is that it is time consuming. The model requires the development of a systematic process, a high organization with the dates and the activities which involves much time that teachers do not always have. For some teachers, it can be difficult to implement it.

On the whole, although we found some disadvantages in the implementation of the DWCF model along this intervention, the advantages were more numerous and more important. Considering this, the model is still recommended in the provision of WCF as it provides many benefits for students and teachers. The model allows teachers and students to carry out the process of feedback systematically and clearly.

Conclusions

Our main goal by implementing this intervention was to improve the quality of feedback in the teaching and learning of writing academic texts in English. One of the most significant findings was that the provision of IWCF helped students to improve their writing skills regarding the linguistic aspect. In the production of the drafts along with the intervention, the results demonstrated that the number of mistakes in punctuation, vocabulary, and grammar that students had in the first draft decreased in the following drafts. Besides that, students themselves were aware of the benefits of receiving IWCF.

The second most relevant finding was concerning the use of the DWCF model. Using this model and considering its four main aspects brought about many advantages not only for students but also for teachers. This systematic

way of providing feedback helped students to develop consciousness about their own mistakes, to take responsibility for the process of correction, and even to develop the ability to self-correct their mistakes. The consistency and timeliness helped the teacher to have an organized way of working and the students to have more practice in the correction of their texts.

Considering the previously mentioned findings, this study makes contributions to the teaching practice as this way of providing feedback demonstrated to be beneficial for students. Using the DWCF model to provide IWC feedback can help the practice of many teachers when providing feedback in the writing tasks of their students.

The challenge now is to continue with the application of IWCF using the DWCF model to get insights into the effectiveness or ineffectiveness in other semesters, contexts, and degrees. Some limitations in this study were the unusual size of the group, the amount of time dedicated, and the changes derived from the pandemic. Taking into account the disadvantages found in the use of the DWCF model and the limitations of this study, we suggest that this study should be replicated, for instance, in face-to-face classes, with only one teacher in charge and with a higher number of students so that new and different insights can be gained.

References

- Abdollahifam, S. (2014). Investigating the Effects of Interactional Feedback on EFL Students' Writings. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 16–21. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.383>.
- Amiri, F., y Puteh, M. (2017). Error Analysis in Academic Writing: A Case of International Postgraduate Students in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 141–145. Disponible en <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v8n.4p.141>.
- Anderson, T. (2010, julio). *The Effects of Tiered Corrective Feedback on Second Language Academic Writing*. Disponible en <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0071093>.
- Chen, S., Nassaji, H., y Liu, Q. (2016). EFL Learners' Perceptions and Preferences of Written Corrective Feedback: A Case Study of University Students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1-17.
- Cornwell, S. (1999). Interview with Anne Burns and Graham Crookes. *The Language Teacher*, 23(12), 5–10. Disponible en https://jalt-publications.org/tlt/issues/1999-12_23.12.

- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A., y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. Disponible en <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>.
- (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>.
- Ellis, R., Loewen, S., y Erlam, R. (2009). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. En *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 303-332.
- Evans, N. W., Hartshorn, K. J., McCollum, R. M., y Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing Corrective Feedback in Second Language Writing Pedagogy. *Language Teaching Research*, 14(4), 445-463. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1362168810375367>.
- Ferris, D., y Kurzer, K. (2019). Does Error Feedback Help L2 Writers? Latest Evidence on the Efficacy of Written Corrective Feedback. En K. Hyland, y F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing Contexts and Issues* (2ª ed., pp. 1-48). Cambridge University Press.
- Groom, N., y Littlemore, J. (2011). Collecting Qualitative Data. En *Doing Applied Linguistics: A Guide for Students* (pp. 60-81). Routledge.
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D., y Anderson, N. J. (2010). Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy. *TESOL Quarterly*, 44(1), 84-109. Disponible en <https://doi.org/10.5054/tq.2010.213781>.
- Hattie, J., y Gan, M. (2011). Instruction Based on Feedback. En P. Alexander, y R. Mayer (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 249-271). Taylor & Francis.
- Hyland, K., y Hyland, F. (2006). Feedback on Second Language Students' Writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. Disponible en <https://doi.org/10.1017/s0261444806003399>
- Kamiya, N. (2015). The effectiveness of intensive and extensive recasts on L2 acquisition for implicit and explicit knowledge. *Linguistics and Education*, 29, 59-72.
- Kurzer, K. (2018). Dynamic Written Corrective Feedback in Developmental ESL Writing Classes. *TESOL Quarterly*, 52(1), 5-33. Disponible en <http://doi.org/dxvn>.
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>.
- Sheen, Y., y Ellis, R. (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Volume II* (pp. 593-610). Taylor & Francis.
- Solares (2016). *The Effects of Different Error Correction Conditions on Learner-initiated Noticing* [Unpublished doctoral dissertation]. Lancaster University.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (2004). Evidence and Conjecture on the Effects of Correction: A Response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 337-343. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.05.002>.

- Truscott, J. (2007). The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-28.
- Wang, Y. (2012). Differences in L1 and L2 Academic Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 637-641. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.637-641>.
- Wang, T., y Jiang, L. (2014). Studies on Written Corrective Feedback: Theoretical Perspectives, Empirical Evidence, and Future Directions. *English Language Teaching*, 8(1), 110-120. Disponible en <https://doi.org/10.5539/elt.v8n1p110>.
- Zemach, D. E., y Rumisek, L. A. (2003). *College Writing: From Paragraph to Essay*. Macmillan Education.

APPENDIX C: Survey**Questionnaire of students' perceptions towards feedback**

Name _____ Date _____

Read carefully the following statements and tick the option that you prefer. (SA= Strongly agree, A= Agree, N= Neutral, D= Disagree, SD= Strongly disagree).

	SA	A	N	D	SD
I think that feedback towards grammar, punctuation, and vocabulary is important in the process of writing					
Feedback was presented in a way in which I could clearly understand how to correct my writing					
Receiving this type of feedback helped me to reflect on my strengths and weaknesses when writing academic texts					
I learnt from the feedback I received					
Feedback was constant along my writing process in the semester					
Feedback was provided almost immediately after having submitted my work					
I was given enough time to correct my errors					
I took my time to analyze and reflect on my errors					
The professor was always willing to provide feedback					
	SA	A	N	D	SD
I was familiar with the use of the error code before starting the sixth semester					
The error code was easy to use after being explained how to use it					
I did not have problems when correcting my errors with the symbols of the error code					
I preferred having my errors identified with a symbol rather than being provided with the correct answer					
This type of feedback (using an error code) engaged me in the process of correction by interpreting the symbols, analyzing my mistakes, and correcting them					
	SA	A	N	D	SD
I always need feedback, even if I receive a high grade					
The feedback I received was relevant to the development of my writing skills					
The feedback I received was related to the objectives of the subject of <i>Academic Writing in the Target Language</i>					

The feedback I received can be applied to other subjects/work					
I used the feedback I received to try and improve in other assignments and/or other subjects					
	SA	A	N	D	SD
I felt that my strengths and weaknesses were evaluated through the feedback provided					
I expect to receive feedback as a response to my effort into every piece of writing I submit					
I felt encouraged when I received constant feedback					
Feedback guided me to find out what I needed to do to improve my performance in the writing process					
When the professor gave me feedback it showed me that she cared about the work I did					
It was important to me to read my professor's comments and thoughts about my work					
I felt motivated to continue writing after receiving a positive comment about my work					
Receiving positive comments about my work made me feel better despite the errors identified in my grammar, punctuation, and vocabulary					

APPENDIX D: Interview

Interview questions

1. ¿Cuál es tu opinión sobre recibir *feedback* en el aspecto lingüístico en tus escritos en inglés?
 - a. ¿Crees que haber recibido *feedback* sobre el aspecto lingüístico de tus escritos te ayudó a mejorar tu desempeño como escritor de textos académicos en inglés?, ¿por qué o en qué?
 - b. ¿Encuentras alguna desventaja/efecto negativo de haber recibido este *feedback*?
2. ¿Cómo te impactó el haber visto tus escritos con el código y la sugerencia de correcciones?, ¿qué efectos tuvo en ti haber visto tus escritos con el código y la sugerencia de correcciones?
3. ¿El uso del error *code* y de los símbolos en tu retroalimentación te facilitó o te dificultó el proceso de corrección?, ¿por qué?
 - a. ¿Crees que esta manera de recibir *feedback* es útil?, ¿por qué?
 - b. ¿Prefieres alguna otra forma de retroalimentación?, ¿por qué?

4. ¿Qué opinas sobre los comentarios positivos que recibiste sobre tu trabajo y tu escritura?
 - a. ¿Influyeron estos comentarios en tu desempeño?, ¿cómo?
5. ¿La manera en la que recibiste el *feedback* en esta intervención es diferente a lo que estabas acostumbrado(a) a recibir en trabajos en inglés previos?, ¿cuáles son esas diferencias?, ¿qué opinas de esas diferencias?

APPENDIX E: Error Code

Error code	
The symbols from the error log chart are explained below with an example sentence given for each type of error. The correction is given in parentheses.	
sp = spelling	The boy was <u>afearred</u> of the dog. (afraid)
wf = word form	They were <u>education</u> in many different countries. (educated)
wc = word choice	We bought the rug after <u>describing</u> the price. (discussing)
wo = word order	Mona <u>is reading always</u> on her bed. (is always reading)
sing = singular noun	John works as an investment <u>brokers</u> . (broker)
pl = plural noun	There are many <u>advantage</u> of living abroad. (advantages)
art = article	A enthusiastic employee is an asset for a company. (An)
inf = too informal	The committee is not <u>gonna</u> change the plans of the project. (going to)
? = meaning unclear	The government plans to <u>create every child goes to school</u> . (plans to create a fund allowing every child to go to school)
pron = pronoun	The company's profits continue to be good, so it will expand <u>your</u> product line. (its)
s / v = subject / verb agreement	Several people from my country <u>attends</u> the class. (attend)
v-tense = verb tense	Last year, we <u>go</u> to visit relatives in a neighboring city. (went)
v-form = verb form	I <u>will be go</u> to the dentist next week. (will go)
v-pass = passive verb	The workers <u>forced</u> to work for twelve hours by management. (were forced)
cs = comma splice	The store ended its <u>sale, it</u> marked up the remaining goods. (... sale, and it ...)
ro = run-on sentence	If the temperature drops, the lake will <u>freeze last year</u> it froze for several months. (... freeze. Last year ...)
frag = fragment	<u>Because the cinema was old and no longer in use.</u> (Because ... in use, it was closed and the property was sold.)
co = connecting word	<u>Examples: While</u> we finished dinner, we went to meet the new neighbors. (After)
	The laboratory lacks modern equipment, <u>or</u> it is still used for many experiments. (but)
inf / ger = infinitive / gerund	The law attempts <u>ending</u> smoking in all public buildings. (to end)
line through word = delete	Several countries have signed <u>to</u> the peace treaty. (... have signed the peace treaty.)
prep = preposition	Donations were given <u>into</u> the charity. (to)
punct = punctuation	The summer is <u>long hot</u> and humid. (... long, hot, and ...)
c = capitalization	The <u>white house</u> is the place of residence for the president of the United States. (White House)
¶ = start a new paragraph	Completion [¶] the project is expected in six to eight months.
^ = add a word	(Completion of the project ...) (prep)

Capítulo 6. Retroalimentación correctiva inmediata y demorada en la clase de inglés: preferencias de los docentes y de los estudiantes

IRAÍ S RAMÍREZ BALDERAS¹

Resumen

Este estudio de caso se desarrolló en una universidad privada del estado de Tlaxcala con el fin de conocer las creencias y las preferencias de los docentes y los estudiantes en cuanto a la retroalimentación correctiva en la clase de inglés como parte de un proyecto de desarrollo profesional, además de iniciar el diálogo entre maestros y estudiante donde se pudieran negociar las formas de brindar retroalimentación por parte de los docentes. Siete docentes y 21 estudiantes de diferentes licenciaturas comentaron, a través de una encuesta y una entrevista, sus creencias acerca de varios aspectos de la retroalimentación correctiva. Este estudio cualitativo se enfoca únicamente en las preferencias y las creencias de docentes y estudiantes con respecto al momento de la provisión de la corrección, es decir, inmediata o demorada. En general, la retroalimentación ha sido explorada en México desde la perspectiva del docente, principalmente en escuelas públicas y con estudiantes de programas dirigidos hacia la enseñanza de lenguas. Por esto es por lo cual se considera importante explorar este tema en un contexto diferente, ya que mientras a los estudiantes de lenguas se les prepara para dar retroalimentación considerando modelos actuales de enseñanza, los estudiantes de otras áreas pueden tener creencias y preferencias que no se alinean con las prácticas de sus

¹ Doctora en lingüística aplicada por la Universidad de Macquarie, Australia y docente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://orcid.org/0000-0003-2850-8554>.

docentes, lo que causan insatisfacción tanto a docentes como a estudiantes. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes y los estudiantes tuvieron problemas para articular sus creencias y se identificaron inconsistencias tanto entre los docentes como entre los docentes y los estudiantes. El estudio promovió un diálogo que resultó benéfico para los docentes, quienes por vez primera expresaron y compartieron sus creencias y sus prácticas con sus colegas y conocieron las preferencias de sus estudiantes con respecto al manejo del error en las clases de inglés.

Palabras clave: retroalimentación inmediata, retroalimentación demorada, inglés, creencias docentes, creencias estudiantiles

Abstract

This case study was carried out at a private university of Tlaxcala State with the aim of learning the teachers' and students' beliefs and preferences in terms of the provision of corrective feedback in the English class as part of a professional development project. In addition, the study facilitated the dialogue among teachers and students in order to negotiate different aspects of corrective feedback provision. Seven teachers and twenty-one students from different programs stated their views on several aspects of corrective feedback. This qualitative study focuses exclusively on the preferences of teachers and learners about timing, that is, immediate or delayed feedback. In general, corrective feedback has been explored in Mexico from teachers' perspectives, mainly in public schools and with pre-service language teachers. Exploring corrective feedback in a different context is relevant because while teacher trainees are instructed to provide feedback under current teaching approaches, students from other disciplines may have preferences and beliefs that do not align with their teachers' practices causing dissatisfaction in teachers and students. The results showed that most teachers and students had problems articulating their beliefs and inconsistencies were identified among the teachers and the students. The study promoted a beneficial dialogue for the teachers who for the first time expressed and shared their beliefs and practices with their colleagues. In addition, they learned

the preferences of their students in terms of corrective feedback provision in the English class.

Key words: corrective immediate feedback, delayed feedback, English, teacher beliefs, student beliefs

Introducción

Como es bien sabido, la investigación en las instituciones educativas privadas en México es mucho menor en términos de cantidad con respecto a la que se desarrolla en escuelas públicas debido a que “no reciben ningún porcentaje del producto interno bruto para sus actividades científicas [y] sus insumos provienen principalmente de los recursos que generan por sí mismas a través de las colegiaturas” (Ibarra Arias y Villagrán Guerrero, 2013, p. 50), mismas que se utilizan principalmente para pagar al personal docente y administrativo, así como otras necesidades de infraestructura y servicios. Asimismo, las condiciones de trabajo en las instituciones privadas de educación en México son diferentes a aquellas en las escuelas públicas, lo que hace posible que el cambio en el contexto tenga un impacto en las creencias y las prácticas docentes.

Generalmente en México los participantes de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas pertenecen a programas en enseñanza de lenguas. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de inglés no están en estos programas, sino que pertenecen a programas dedicados a diferentes disciplinas. Esto puede tener un impacto en la motivación, las opiniones y las prácticas de estudiantes y docentes.

En este contexto, es loable que una pequeña universidad privada tomara la decisión de implementar un proyecto de desarrollo profesional dirigido a los docentes de inglés de la institución. Como en la institución no existe la figura de docente de tiempo completo en la academia de inglés, ya que la materia es extracurricular, se determinó que las sesiones partieran de los intereses de los docentes. Cabe mencionar que cuando se empezó a hablar del proyecto, los docentes se quejaban de que la capacitación que recibían era de tipo comercial; es decir, las editoriales organizaban sesiones

de capacitación en el uso del libro de texto adquirido por la institución, lo cual no satisfacía las necesidades percibidas por ellos.

De este modo se realizó una sesión exploratoria donde los docentes mencionaron los temas de su interés siendo la retroalimentación correctiva (RC) el tema con el que decidieron iniciar el programa de desarrollo profesional docente. No es de sorprender que este tema fuera elegido por los docentes ya que la RC es piedra angular y compleja en el aprendizaje de lenguas. Su complejidad reside en los diversos elementos que lo afectan, como las características propias del estudiante tales como su edad, su nivel de competencia lingüística, su motivación para aprender inglés, su habilidad cognitiva, sus emociones, su estilo de aprendizaje, sus expectativas y sus creencias, su contexto, etc. Por otra parte, están las creencias y las prácticas docentes que, entre otras cosas, pueden obedecer o no a su nivel de experiencia y experticia, el nivel de dominio en la lengua extranjera, la instrucción recibida, los materiales y/o las políticas educativas de la institución en la que labora. Pero entender a los docentes no es suficiente: entender a los estudiantes es indispensable cuando se busca comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje, puesto que son una dicotomía empática que involucra el que los docentes y los estudiantes colaboren para beneficio mutuo. Las opiniones de los estudiantes pueden enriquecer la óptica obtenida a través de la investigación y ofrecer la visión de quienes están en el centro del proceso de aprendizaje.

A lo anterior se agrega el hecho de que la RC depende de la interacción sociocultural en el salón de clases y las creencias que influyen en las perspectivas de los maestros y los estudiantes que pueden influir en las prácticas docentes y de aprendizaje. El salón es en sí mismo un espacio sociocultural donde los estudiantes y los docentes pertenecen a un cierto estatus social, el cual les puede permitir tener acceso a elementos que pueden enriquecer su aprendizaje de la lengua y los roles de los maestros y los estudiantes que pueden estar influenciados por los patrones culturales de conducta más que por un paradigma metodológico. Los docentes y los estudiantes forman una comunidad que se construye a sí misma y a su propia cultura a través de los eventos que suceden día a día dentro del aula. Dicha interacción puede causar diferentes patrones de retroalimentación correctiva que el docente construye como resultado de su conocimiento y de los antecedentes del grupo a su cargo.

Así, el objetivo de este estudio fue identificar las creencias y las preferencias de maestros y estudiantes en términos de responsabilidad, es decir, a quién consideran responsable de dar retroalimentación y cuándo y qué tipo de retroalimentación prefieren. En este texto se habla solamente de las creencias y las preferencias de maestros y estudiantes acerca del momento en el que se ofrece y recibe la RC. Finalmente, en este capítulo se hablará de los antecedentes contextuales y teóricos que sostienen el abordaje metodológico adoptado, así como los resultados y las conclusiones que se derivan de este estudio.

Contexto

La institución donde se llevó a cabo este estudio fue la primera universidad privada en el estado de Tlaxcala. Se fundó en 1986 y ofrecía únicamente la licenciatura en turismo y administración hotelera. Actualmente, ofrece ocho programas de licenciatura y de maestría y dos diplomados, uno de los cuales se basa en la actualización pedagógica en la enseñanza del idioma inglés. En 2002 se formó la academia de inglés que incluye a una responsable que se ocupa de elegir el libro de texto con el que se trabaja. La academia está formada por siete docentes, aunque el número es variable ya que depende de cuántos cursos se abran en cada semestre. El número generalmente oscila entre los cuatro y siete cursos, lo que significa que a veces algunos maestros están temporalmente desempleados lo cual causa que todos trabajen hasta en tres instituciones diferentes.

En cuanto al programa, los estudiantes deben cursar cuatro semestres de inglés, aunque, debido a que es una materia extracurricular, las calificaciones que obtienen en los cursos no aparecen en su boleta y tampoco tienen asignados créditos. Sin embargo, aprobar los cuatro cursos es un requisito para obtener su título. Los cursos tienen 64 horas, las cuales se distribuyen en cuatro horas semanales. Los estudiantes pueden tomarlos en diferentes momentos de las licenciaturas, aunque se les motiva para cursarlos desde el primer semestre, de manera que cubran el requisito en cuarto semestre. El programa está basado en los contenidos del libro del texto, cubriéndose dos unidades por semestre, y se enseña bajo el enfoque comunicativo.

Se enseña inglés general, ya que los grupos están formados por una mezcla de estudiantes de diferentes programas académicos. Por ejemplo, en segundo semestre un grupo puede estar formado por estudiantes de las licenciaturas en gastronomía, contabilidad y diseño gráfico.

En cuanto a las condiciones de trabajo de los docentes se puede decir que son similares a las de otras pequeñas instituciones de educación privada. Los docentes sólo pueden aspirar a dar un máximo de ocho horas por semana y por ser hora clase no reciben salario durante las vacaciones ni tiene prestaciones, como seguro social, ni aguinaldo. Por ello, cuando los docentes tienen una mejor oportunidad de trabajo abandonan a la institución lo cual causa el cambio constante de personal. Además hay escasos momentos de interacción entre los docentes lo que propicia prácticas docentes heterogéneas ya que sólo hay un consenso general en cuanto al enfoque de la enseñanza.

El alumno típico de esta universidad se dedica a sus estudios de tiempo completo, depende económicamente de su familia, tiene entre 18 y 23 años de edad, pertenece a la clase económica media y usualmente se inscribe en los últimos días disponible para hacerlo, ya que ha intentado inscribirse en la universidad pública primero debido a que la mayoría de los programas ofrecidos en esta universidad también se encuentran disponibles en aquella universidad. Generalmente ingresan con un nivel de lengua extranjera principiante.

Fundamentos teóricos

Los conceptos que componen esta sección son el error, la retroalimentación correctiva inmediata y demorada y las creencias de los docentes y de los estudiantes. La noción de error es la raíz que da origen al tratamiento del error mediante la RC y sus tipos. No obstante, el docente es quien decide qué tipo de RC utiliza, basándose no sólo en sus conocimientos teóricos y en sus experiencia sino también en su interacción con el estudiante, quien puede influir en la toma de decisiones del docente.

El error es un elemento inevitable durante el aprendizaje y la forma en la que ha sido visto a través de la historia de enseñanza ha dependido e influido en las metodologías de enseñanza y sus prácticas en cuanto al ma-

nejo del error. Actualmente, los errores se consideran oportunidades de aprendizaje que facilitan el andamiaje y tienen un papel central en la provisión y el procesamiento de retroalimentación correctiva (Fong *et al.*, 2018). Mucha de la investigación y la literatura en la lingüística aplicada se ha dedicado a los errores, su identificación, su descripción y su explicación, sus causas, y su manejo, y se han desarrollado diferentes taxonomías para describirlos y catalogarlos.

La cantidad de investigación realizada en esta área muestra la importancia de este tema y la necesidad de ahondar en nuestro entendimiento de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Se han desarrollado investigaciones acerca de los tipos de RC desde diferentes perspectivas: directa (*e.g.* implícita y explícita); enfoque (significado y forma); contexto (salón de clases, laboratorio, inmersión); fuente (auto, co y heterocorrección); habilidad (oral y escrita); carga afectiva (positiva y negativa), modalidad (verbal y no verbal), medio (*e.g.* asistida por computadora); cantidad (selectiva y extensiva); atención (enfocada y no enfocada), y tiempo (inmediata y demorada).

La investigación en esta área ha ido de cuestionar por qué los estudiantes cometen errores a qué tipo de estrategias de retroalimentación y en qué condiciones son más eficientes. La investigación en el campo de adquisición de una segunda lengua ha tratado de encontrar una forma de generalizar y homogenizar los criterios en el análisis del error y su evaluación. El desarrollo de este tema, influido fuertemente por la teoría interaccionista, nos ha llevado a la noción de que la interacción es un elemento esencial del aprendizaje de una segunda lengua que descansa en los principios básicos de recepción de información, negociación de significado y producción. Según esta visión, se pueden considerar aspectos como las características del interlocutor que en este caso son los docentes y los estudiantes; su primera lengua, que en el contexto de esta investigación es el español; el dominio de la segunda lengua, y las diferencias individuales, entre otras (Loewen y Sato, 2018).

Las investigaciones relativas a la RC no son concluyentes por la multitud de factores inter e intrapersonales que ya se han mencionado, ya que como afirman Hyland y Hyland (2019), estudiantes y maestros se encuentran en una gran variedad de contextos donde cada una de las condiciones de aprendizaje (acceso a las redes sociales y a diversas experiencias de aprendizaje,

así como las expectativas socioculturales) interactúa con las variables propias de los docentes.

Según Li (2017) es fundamental conocer las creencias de docentes y estudiantes, especialmente en cuanto a la RC, puesto que su efectividad puede depender de la receptividad de los estudiantes. Por otro lado, es importante comparar las creencias de los estudiantes y los maestros porque las posibles incongruencias entre las expectativas y las preferencias de los estudiantes y las de los maestros puede tener un impacto en la satisfacción que los alumnos tengan con la clase, lo cual afecta su motivación para aprender el idioma. Si las creencias son funcionales pueden facilitar el aprendizaje y si son disfuncionales pueden afectar negativamente la eficiencia del aprendizaje, ya que las creencias pueden influir en las prácticas que los estudiantes eligen al momento de aprender. Por eso es importante conocer las creencias de los estudiantes acerca de la retroalimentación.

Las creencias de los docentes en cuanto a la gravedad de los errores y los tipos de RC que proveen tienen un impacto importante en las prácticas docentes de la enseñanza de lengua extranjera y en cómo los estudiantes la reciben. Por lo que estudiar las variables instruccionales, las de los interlocutores, y la participación, incluyendo conductas, emociones y, por supuesto, el aprendizaje, es de gran importancia (Loewen, 2012; Hyland y Hyland, 2019) puesto que las diferencias en estos aspectos explican la variedad de resultados obtenidos en las diversas investigaciones y el hecho de que en el área de RC aún no haya resultados decisivos.

Las emociones son de suma importancia porque están íntimamente relacionada con la autoestima; como sostiene Guban-Caisido (2020), las variables cognitivas y emocionales interactúan de manera bidireccional, especialmente en las áreas de evaluación y RC. Las emociones tanto positivas como negativas tienen un impacto en el aprendizaje y también en la autoestima. Epstein (en Habrat, 2013) sugiere una tipología de tres niveles de la autoestima: global, intermedia y situacional. La global es una evaluación personal y general de la persona que es inmutable a lo largo de la vida, por lo cual se considera un rasgo de personalidad. La intermedia se relaciona con la evaluación de uno mismo en situaciones más específicas en las que se pone a prueba la habilidad o la capacidad para ejecutar una tarea, como los deportes o, en este caso, los idiomas. Es aquí donde un estudiante puede

pensar que no es bueno para aprender un idioma, lo que puede causar resistencia para realizar las actividades necesarias para su aprendizaje o para invertir el tiempo y el interés necesarios. Es aquí donde se encuentra la relación entre el aprovechamiento académico y la autoestima.

Finalmente, la situacional se refleja en las interacciones cotidianas que requieren la toma de decisiones, reacciones y respuestas, así como conductas. Como es de esperarse, una alta autoestima equivale a emociones positivas, mejor ajuste social, resultados psicológicos positivos y satisfacción en general. Al contrario, una baja autoestima conduce a una baja autoapreciación, actitudes derrotistas y problemas psicológicos y sociales (Narafshan y Noori, 2018, en Guban-Caisido, 2020).

Además de los aspectos inter e intrapersonales es necesario considerar el contexto físico, ya que las interacciones propias del aprendizaje se llevan a cabo principalmente en un contexto institucional. Las condiciones bajo las cuales laboran los docentes, especialmente de inglés y más aún en el contexto de escuelas privadas, son bastante diferentes de las de aquellos que cuentan con una plaza o con horas estables de trabajo. De igual manera, los estudiantes que pertenecen a programas educativos ajenos a los de enseñanza de lenguas tienen diferentes objetivos, materias y prioridades de aprendizaje, así como horas de instrucción en la lengua inglesa. ¿Cómo reciben la RC estos estudiantes? ¿Es prioritario para ellos aprender inglés? Y ¿qué impacto pueden tener en los docentes y sus prácticas las respuestas a las preguntas anteriores materializadas en actitudes y comportamientos de sus estudiantes?

A la ya compleja área de estudio de la RC se agrega el tema de la experiencia docente, ya que a medida que los docentes van obteniendo más experiencia, van cambiando sus perspectivas y sus prácticas docentes lo cual incluye también el conocimiento del contexto institucional. Según Breen *et al.*, (2001, p. 498, en Kartchava *et al.*, 2020) la experiencia ha demostrado determinar la facilidad con la que los profesores actúan lo que saben durante la actividad, así como la manera en que facilitan el aprendizaje y administran la interacción en clase.

En el caso de este estudio, se consultó a docentes y a estudiantes acerca del tiempo en el que prefieren la RC en actividades orales. La retroalimentación inmediata describe varios tipos de retroalimentación que están disponibles para los estudiantes mientras se hallan inmersos en el proceso de

una tarea de aprendizaje, y la retroalimentación demorada es la que se brinda al final de la tarea. Una de las dificultades de investigar retroalimentación demorada es que el tiempo de demora puede ser de unos minutos a unas horas, e incluso algunos días, dependiendo de la habilidad lingüística (*e.g.* producción oral o escrita) y el objetivo de la tarea (*e.g.* fluidez). Estas variables pueden tener un impacto en la retroalimentación inmediata también.

Para Ellis (2017), la RC en la producción oral debe realizarse inmediatamente o tan pronto como sea posible. Para él, otro aspecto que hay que considerar es el objetivo de la actividad, es decir, fluidez o precisión. En el primer caso, sugiere que la RC se realice al terminar la actividad, y en el segundo, de manera inmediata. Sin embargo, Ellis estima que el aspecto del momento en el que se lleva a cabo la RC ha sido poco estudiado y la investigación existente acerca de este tema se concentra en la efectividad de la retroalimentación inmediata, la cual es preferida por los docentes quizás porque generalmente va aunada al trabajo en la forma, es decir, la precisión. El debate sobre la precisión y la fluidez, su lugar en la enseñanza de lenguas y su conexión con la retroalimentación, no fue objeto de estudio en el desarrollo de esta investigación, aunque surgió en las entrevistas con los maestros participantes en este estudio. La noción de que la RC demorada ha sido poco estudiada es respaldada por Quinn y Nakata (2017, p. 36), quienes sostienen que “no hay ninguna explicación aceptada generalmente acerca de cómo la RC demorada pudiera facilitar el desarrollo de la segunda lengua”.

Para Lyster *et al.* (2013) la efectividad de la RC inmediata en comparación con la demorada es una cuestión que merece una exploración más amplia en el contexto de la instrucción enfocada únicamente en la forma ofrecida después de una actividad en la que los estudiantes han experimentado dificultad con una forma lingüística específica, puesto que se puede negociar un significado causado por la incomprensibilidad del mensaje durante la interacción.

La interacción ofrece a los estudiantes las oportunidades de controlar hasta cierto punto la información recibida mientras piden a sus interlocutores modificar su discurso de manera que la información sea más accesible y probablemente se integre al sistema de interlenguaje de los estudiantes (Lyster *et al.*, 2013, p. 11).

Para muchos investigadores y docentes, un buen uso de la RC coadyuva en el empoderamiento de los estudiantes, quienes en un momento dado pueden autocorregirse y ser aprendices independientes.

Abordaje metodológico

En este estudio de caso de corte cualitativo se realizó una entrevista precedida por una encuesta de tipo demográfico. Incluyó a los siete docentes de inglés de la institución y a 21 estudiantes. Todos los docentes a cargo de los cursos de inglés participaron y seleccionaron a tres de sus estudiantes con base en su nivel de aprovechamiento académico (alto, promedio y bajo) con el fin de dar representatividad a los estudiantes e indagar si el nivel de dominio de la lengua tenía algún efecto sobre sus preferencias. Los estudiantes participaron de manera voluntaria, por lo que la muestra estudiantil es muy pequeña ya que las invitaciones a participar fueron rechazadas por varios alumnos que argumentaron falta de tiempo debido a la carga de trabajo académico. Éste ya es un indicador de la importancia percibida acerca de la materia. La siguiente tabla muestra los antecedentes académicos y la experiencia de los docentes de inglés.

Tabla 1. *Antecedentes de los docentes.*

Docente	Grupo de inglés que enseña	Experiencia	Antecedentes académicos
1	1° A	Sénior (+ de 12 años)	Mtría. en educación, COTE Lic. en lingüística aplicada
2	1° B	Experimentado (+ de 6 años)	Lic. en lingüística aplicada
3	2° A	Novato (0 a 3 años)	Lic. en lingüística aplicada
4	2° B	Experimentado	Diplomado en enseñanza de lenguas Lic. en lingüística aplicada
5	3° A	Experimentado	Mtría. y lic. en administración de empresas
6	3° B	Experimentado	COTE / hablante nativa
7	4° único	Novato	Mtría. en Educación. Lic. en lingüística aplicada

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los estudiantes, seis pertenecían a la licenciatura en comunicación, cinco a diseño gráfico, cuatro a nutrición, tres a contabilidad y tres a gastronomía. Todos estudiantes de tiempo completo.

Los datos se recabaron a través de una encuesta y una entrevista semiestructurada. Con la encuesta se obtuvo información acerca de las creencias sobre la retroalimentación y sus prácticas reportadas. La encuesta para los maestros consistió en siete secciones que incluyen preguntas cerradas, abiertas, de opción múltiple y con escala Likert. Con este instrumento se obtuvo información cuantitativa. La encuesta de los estudiantes contuvo nueve secciones en las que además de sus puntos de vista acerca de la retroalimentación se les preguntó acerca de las prácticas docentes de retroalimentación recibidas en sus clases. La entrevista tuvo como objetivo confirmar y explicar lo dicho en la encuesta. Los datos obtenidos se codificaron bajo los rubros de responsabilidad, tiempo y preferencias. A continuación se muestran los resultados.

Resultados

Esta sección presenta las preferencias de estudiantes y docentes en cuestión del momento en el que se da la retroalimentación. La sección de resultados inicia con las perspectivas docentes e incluye las preguntas hechas a los docentes. Durante el pilotaje del cuestionario, los docentes habían dado muestras de desconocer las categorías y los tipos de RC, por lo que en la entrevista se trató de evitar el uso de terminología propia del área.

Cuando das RC ¿qué prefieres: darla inmediatamente después de que se cometió el error o esperar y después abordarla, quizás al final de clase o al final de la actividad?

Cinco de los siete maestros prefirió la retroalimentación demorada. Uno de los docentes favoreció ambas opciones y distinguió las diferentes situaciones en las que cada una podría ser utilizada y uno de los maestros eligió la retroalimentación inmediata. Uno de los argumentos para la elección de la retroalimentación demorada fue que durante la producción los estudiantes “en ese momento están llevando a cabo un proceso mental, están haciendo un esfuerzo por armar la estructura o buscar la palabra correcta, o la pronunciación correcta, entonces no pueden asimilar la corrección” (do-

cente 5). El docente 7 también mostró preocupación por el impacto negativo que la retroalimentación inmediata podría tener en la motivación de los estudiantes: “Prefiero corregirlos cuando terminan para no interrumpirlos, porque como son de nivel básico apenas están empezando a estructurar y si los interrumpo se les va la idea, aparte de que van a decir: no, pues mejor ya no participo, o se pueden cohibir porque apenas están empezando y pues es obvio que tienen errores; pero como dije: el chiste ahorita es que se animen a hablar”.

Como se puede ver, en ambos casos los docentes no desean interrumpir el proceso mental de los estudiantes. Además, puede ser, que como lo mencionan Hyland y Hyland (2019, p. 5), “cuando los maestros proveen RC tienen que elegir el estilo y el lenguaje apropiados para lograr un rango de metas interpersonales, pedagógicas e informacionales”. Estos autores consideran que muchos docentes están muy conscientes del efecto dañino de la RC, la cual consiste en última instancia en ofrecer comentarios de crítica a la ejecución del estudiante, ya que el docente 7 muestra temor de que los estudiantes dejen de participar o se cohiban. Según Hyland y Hyland (2019) los docentes que piensan de esta manera tratan de mitigar sus comentarios utilizando diferentes estrategias, como usar lenguaje indirecto, preguntas, recurrir a la participación de otro estudiante que dé la respuesta correcta, etcétera.

En contraposición, el docente 1 comentó que la retroalimentación inmediata podría causar desmotivación: “Si los corto en la actividad que están haciendo, entonces se desmotivan y dicen: no, pues siempre me equivoco... Una vez que terminan la actividad, es cuando yo hago el *feedback*”. El docente 4 agregó que el efecto de la RC demorada podría ser utilizado como una forma de involucrar a los estudiantes en el proceso de corrección. Este docente también parecía promover la autonomía del estudiante a través del uso de la corrección de pares, pero no parecía estar consciente de ello: “Pregunta: ¿cómo creen que se podría decir correctamente?” Y el grupo trata de corregir lo que se dijo. Eso es lo que busco porque me he dado cuenta de que si nosotros como maestros corregimos y corregimos... el grupo se hace pasivo. Ellos saben que el maestro va a corregir, ¿no?, pero ahora, bueno, les pido que pongan atención e interactúen y les hago preguntas acerca de las cosas que no funcionaron bien... De esa manera he visto que tienen una actitud diferente a la que tenían en el primer examen”. En este caso, el do-

cente además establece que la RC directa no es de su agrado, puesto que considera provoca mayor dependencia del maestro, pasividad por parte del estudiante y al hacer el comparativo del primer examen con el actual, demuestra el rol de la experiencia en la transformación de su práctica docente.

Uno de los docentes admitió utilizar ambos tipos de retroalimentación, dependiendo del objetivo de la actividad. que podría ser fluidez o precisión: “Si están hablando los dejo terminar y al final les digo en qué se equivocaron y a veces no les corrijo porque, por ejemplo, si la actividad es de fluidez, pues es para que hablen y no se inhiban; entonces pues no los corrijo para que no se desanimen, pero yo anoto los errores y si luego otros cometen los mismos errores, a lo mejor en ese momento no les digo nada, pero después hago alguna actividad para repasar ese tema y se den cuenta que está mal y corregir el error mediante la práctica” (docente 2). Esto concuerda con lo mencionado por Hyland y Hyland (2019) con respecto a que los objetivos trazados por el profesor y el currículo impactan sobre las decisiones docentes.

Finalmente, la única docente (7) que favoreció la retroalimentación inmediata parecía pensar que el momento para lograr una retroalimentación significativa se podría perder si se demora la retroalimentación. Ella comentó: “Siento que al instante ellos ven el error. Si yo dejo avanzar la clase y después digo: fíjense que aquí se cometió un error, es como regresarse al punto en el que estábamos trabajando. Posiblemente en una clase se van viendo diferentes puntos, entonces como que cambia el tema y ya no sería lo mismo corregirlos en ese momento, que corregirlos más adelante. Para mí no, es mejor corregirlos en el momento. Creo que inmediatamente después de cometer el error se fijan más en sus errores; posiblemente haya otro error con X alumno: comete un error y posiblemente lo vuelva a corregir, pero se acuerda de que ya le dije la forma correcta de la conjugación, el ejemplo de un verbo. Entonces dice: ¡ah! y vuelve a corregir... Ya no vuelve a cometer el error; puede haber una segunda vez, pero no una tercera, y se van acordando de la respuesta correcta”. Esta docente es la única que no tiene preparación como docente de lenguas, ya que sus estudios tanto de licenciatura como de maestría son de administración y sus puntos de vista contrastaban fuertemente con aquellos de los demás docentes y eran más parecidos a los de los estudiantes, como se puede ver a continuación. ¿Acaso la intuición con la

que guía sus prácticas o su conocimiento de los alumnos y el contexto le permiten estar más a tono con ellos?

En contraste con la preferencia de los docentes por la retroalimentación demorada, 18 de 21 (86%) estudiantes favorecieron la corrección inmediata. Es de notar que todos los estudiantes de aprovechamiento escolar alto y promedio mostraron esa preferencia, opuesta a la tendencia de los estudiantes con nivel bajo que prefirieron la retroalimentación demorada. Las razones para elegir este tipo de retroalimentación por parte de los estudiantes de nivel bajo parecen ser de naturaleza emocional, ya que la estudiante 3 refirió que prefería la retroalimentación demorada porque podría recibirla en un momento en que la docente y la estudiante estuvieran en una situación de uno a uno para evitar la pena que sentía de recibir la retroalimentación frente de la clase. “A mí me gustaría que la maestra se acercara a nosotros y de una forma más individual nos señalara los errores que tenemos, porque a veces da pena que te corrijan frente a toda la clase. La maestra no dice quién se equivocó ni nos dice las cosas de mala manera, pero pues uno reconoce su error cuando lo ponen en el pizarrón y se siente feo. Yo preferiría, y creo que muchos de mis compañeros también, que, por ejemplo, al terminar la clase, o cuando estamos haciendo una actividad del libro, ella se acercara y nos dijera en qué nos equivocamos y nos explicara de una manera amable”.

La estudiante 6 estuvo de acuerdo con la estudiante 3 al señalar en la encuesta que se sentía apenada cuando recibía retroalimentación inmediata, porque generalmente ocurre durante la clase en frente del resto de sus compañeros: “A veces me da tanta pena y nervios que no me puedo concentrar en lo que la maestra está diciendo. Oigo lo que está diciendo, pero no puedo entenderlo porque siento que todos mis compañeros me están viendo y a lo mejor se están riendo de mí... A lo mejor no es cierto, pero yo así lo siento”. La estudiante refirió que esto causó que no pidiera aclaración de sus dudas aun cuando tenía muchas. Considerando que los estudiantes más débiles requieren en mayor medida la retroalimentación y la atención de parte de los docentes, este punto debe ser atendido, ya que quizás no se trate de elegir proporcionar el tipo de retroalimentación preferido por la mayoría sino el preferido por aquellos estudiantes que más lo necesitan. El conocer estas preferencias de nuestros estudiantes puede lle-

varnos a satisfacer de mejor manera sus necesidades y de esta forma cuidar su reacción emocional. Al hacerlo, no solamente se satisface una preferencia, sino que se promueve la participación, el compromiso y la voluntad del estudiante para aprender la lengua. Especialmente en un contexto en que los estudiantes llevan la materia de manera extracurricular.

Los eventos en el aula pueden interpretarse de forma diferente por los agentes del proceso educativo. La interpretación de cualquier evento se filtra a través de los antecedentes de los alumnos, las diferencias individuales como la personalidad, la motivación, la ansiedad y la autoestima, así como el clima interpersonal del grupo.

Si los estudiantes no lo están haciendo bien, pueden ser más sensibles a la retroalimentación, y lo que un profesor entendió como retroalimentación sobre una tarea podría tener un impacto negativo en el segundo nivel de autoestima mencionado en los fundamentos teóricos. Los aspectos emocionales de recibir retroalimentación son complejos y multifactoriales. Los problemas de autoestima pueden entrelazarse con los tipos de personalidad. Los aspectos emocionales de la retroalimentación que recibe el alumno representan un desafío para los docentes, por lo que éstos deben mantener abiertas las líneas de comunicación para que los estudiantes tomen la retroalimentación no sólo como una crítica sino como una oportunidad para aprender. Para lograrlo, los profesores deben leer los estados afectivos y cognitivos de los alumnos. Ésta puede ser una de las razones por las que en este estudio de caso los profesores tuvieron dificultades para encontrar sus propios patrones de retroalimentación. Quizás los maestros implementan diferentes tipos de retroalimentación con base en su conocimiento o su percepción de la combinación de las diferencias individuales de los alumnos. Los estudiantes que favorecieron la retroalimentación inmediata parecieron pensar que ésta les facilitó la reparación de su error. El estudiante 1 escribió: “Creo que la retroalimentación correctiva debe proporcionarse inmediatamente después de cometerse el error porque uno toma notas y practica para reparar el error”.

El estudiante 2 estuvo de acuerdo y escribió: “Porque inmediatamente después del error podemos repetir y aprender más fácilmente”. Los estudiantes de este estudio llevan la materia de inglés como requisito extracurricular. Según los profesores de este estudio, los estudiantes fuertes en esta universidad lo son porque son falsos principiantes o porque les gusta el inglés, pero

no le dedican mucho tiempo. Esto podría explicar la elección de una retroalimentación inmediata por parte de estos alumnos. Si bien los resultados no son concluyentes, se muestran algunas tendencias interesantes, como la diferencia entre las perspectivas de los docentes y sus estudiantes, así como la diferencia de creencias de los estudiantes, determinadas por su nivel de dominio de la lengua. También se considera necesario que el docente explique y negocie con sus estudiantes las estrategias de RC que utiliza en su práctica docente. Una de las limitantes de este estudio es que los docentes se contradijeron en varios casos. Durante la entrevista refutaron lo que escribieron en la encuesta. Esto no sucedió de manera intencional, ya que varios docentes no recordaban lo que habían escrito en dicha encuesta. Durante la entrevista pensaban en escenarios diferentes a los que consideraron en la encuesta, lo cual demuestra la complejidad de este tema que tiene tantas aristas como factores que inciden en la provisión de la retroalimentación.

Para lograrlo, es necesario que, en primer lugar, el docente sea capaz de determinar sus creencias con respecto a la corrección de errores y explicar los motivos que lo llevan a implementar los diferentes tipos de retroalimentación. Por esta razón se requiere mayor desarrollo profesional docente en el área de la RC.

Conclusiones

Este estudio surgió del interés de los docentes participantes en la retroalimentación correctiva, a pesar de las inconsistencias encontradas entre sus creencias y sus prácticas, lo cual no es nuevo en la literatura de este tema. Estas deficiencias no están relacionadas con los antecedentes de los docentes ni con su tiempo de experiencia. Puede ser que las incongruencias se deban a que los docentes sienten que tienen que alinearse a los enfoques pedagógicos actuales y a la caracterización del error que deriva de ellos, aunque internamente tengan otras creencias. Por esto es importante ofrecer a los docentes un espacio seguro para que puedan compartir y expresar sus creencias sin temor de ser juzgados. También es importante escuchar y dar voz a sus puntos de vista de manera que se integren en la definición de las políticas institucionales respecto de la provisión de retroalimentación co-

orrectiva, lo cual puede llevar a prácticas docentes adecuadas al contexto. Como resultado de este estudio los docentes, con el apoyo de la institución, tomaron parte en un proyecto de investigación-acción cuyo eje central fue la retroalimentación. Los docentes leyeron acerca del tema, analizaron y discutieron la literatura para evaluar su eventual implementación en su contexto educativo. De esta manera consiguieron articular sus creencias acerca de la retroalimentación y se familiarizaron con la terminología relacionada con la retroalimentación y sus tipos y estrategias.

Este estudio contribuye al incipiente cuerpo de investigación realizado en instituciones educativas privadas en México, contexto que debe ser más estudiado por las características específicas del sector, sus estudiantes y sus docentes. Especialmente cuando hay más escuelas de nivel superior privadas que públicas. A pesar de las limitantes que presenta este sector, los docentes se comprometieron con el proceso, ya que les dio la oportunidad de interactuar en un ambiente de camaradería y aprecio por su trabajo.

Si bien no hubo coincidencias entre las preferencias de los estudiantes y las de los docentes, el estudio permitió que éstos se enteraran de las preferencias de aquéllos y de las emociones de los alumnos que más los necesitan, despertando así la sensibilidad de los docentes que se preocupan por los estudiantes pero que no sabían a ciencia cierta lo que necesitaban. Las preferencias de los alumnos pueden indicar sus expectativas y ser la base de la negociación entre docentes y estudiantes acerca de sus necesidades.

Los resultados sugieren la necesidad de mayor investigación en el área de creencias y de retroalimentación correctiva, así como la necesidad del intercambio y la discusión de este tema para sensibilizar a los docentes con respecto a sus propias creencias. De esta manera serán capaces de articularlas y reflexionar sobre su práctica educativa.

Las posibilidades de investigación adicional son amplias y pueden explicar e informar no sólo las creencias de los maestros y de los estudiantes, así como sus prácticas en el contexto del aula, sino también la eventual serie de acciones que podrían implementarse para iniciar a los maestros en un ciclo de práctica reflexiva que los lleve a un desarrollo profesional más satisfactorio, ya que, según mi opinión, docente que deja de aprender, deja de enseñar y convierte su práctica educativa en una acción mecánica que lo lleva a extinguir su razón de ser.

Referencias

- Ellis, R. (2017). Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms. En H. Nassaji y E. Kartchava (eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications* (pp. 3-19). Taylor and Francis.
- Habrat A. (2013). The Effect of Affect on Learning: Self-esteem and Self-Concept. En E. Piechurska-Kuciel y E. Szymańska-Czaplak (eds.), *Language in Cognition and Affect. Second Language Learning and Teaching* (pp. 239-256). Springer. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-3-642-35305-5_14.
- Fong, C. J., Schallert, D. L., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Warner, J. R., Lin, S., y Kim, Y. W. (2018). When Feedback Signals Failure But Offers Hope for Improvement: A Process Model of Constructive Criticism. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 42-53. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.014>.
- Guban-Caisido, D. A. D. (2020). Self-esteem and Language Learning: Empirical Evidence from the Past Two Decades. *Journal of Teaching & Learning English in Multicultural Contexts (tlemc)*, 4(2), 95-106. Disponible en <http://journal.unsil.ac.id/index.php/tlemc/index>.
- Hyland, K., y Hyland, F. (2019). Contexts and Issues in Feedback Writing. En K. Hyland., y F. Hyland, (eds.), *Feedback in Second Language Writing* (pp.1-22). Cambridge University Press.
- Ibarra Arias, J. J. A., y Villagrán Guerrero, A. E. (2013). La investigación en las universidades privadas: ¿un lujo o una necesidad?. *Universidades*, (55),48-55. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331244010>. Consultado el 30 de junio de 2021.
- Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., y Trofimovich, P. (2020). Oral Corrective Feedback: Pre-service English as a Second Language Teachers' Beliefs and Practices. *Language Teaching Research*, 24(2), 220-249. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1362168818787546>.
- Li, S. (2017). Student and Teacher Beliefs and Attitudes about Oral Corrective Feedback. En H. Nassaji y E. Kartchava (eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications* (pp. 143-157). Taylor and Francis.
- Lyster, R., Saito, K., y Sato, M. (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40. Disponible en <https://doi:10.1017/S0261444812000365>.
- Loewen, S. (2012). The Role of Feedback. En S. M. Gass, y A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*.
- Loewen, S., y Sato, M. (2018). Interaction and Instructed Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>.
- Quinn, P. G., y Nakata, T. (2017). The Timing of Oral Corrective Feedback. En H. Nassaji y E. Kartchava, (2017). *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications* (pp.35-48). Taylor and Francis.

Capítulo 7. La fonética correctiva a distancia como estrategia para la recuperación de la pronunciación en francés como lengua extranjera, afectada en tiempos de pandemia

YAMINA FLORES MENESES¹

Resumen

Los últimos dos años han sido el marco de una contingencia sanitaria que trajo como consecuencia el confinamiento y, a su vez, cambios y adaptaciones en las formas de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las lenguas extranjeras no fueron la excepción. En el ejercicio de la docencia de lenguas nos pudimos percatar de la enorme afectación que el proceso de adquisición de una lengua extranjera sufrió dada la enseñanza a distancia. En la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en la licenciatura en enseñanza de lenguas, identificamos un efecto negativo en la pronunciación y en la fluidez en francés como lengua extranjera en un grupo de aprendices de sexto semestre, razón por la cual decidimos implementar una estrategia remedial basada en la audiograbación de la lectura en voz alta y en la retroalimentación correctiva fonética a distancia. Este capítulo tiene por objetivo describir el proceso y los resultados de este proyecto de investigación, los cuales muestran una percepción positiva hacia las estrategias implementadas por parte de los sujetos participantes y una mejora en rasgos como pronunciación, fluidez y velocidad lectora.

¹ Maestría en lingüística aplicada por la Universidad de las Américas Puebla. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-7925>.

Palabras clave: retroalimentación correctiva, educación a distancia, pronunciación, corrección fonética.

Abstract

The last two years have been the framework of a health contingency that resulted in confinement and in changes and adaptations in the ways of implementing the teaching-learning process. Foreign languages were not the exception. In the exercise of teaching languages, we were able to realize the enormous impact that the process of acquiring a foreign language suffered due to distance learning. At the Autonomous University of Tlaxcala, in the BA program in Language Teaching we were able to notice a negative effect in pronunciation and fluency in French as a Foreign Language that characterized a group of sixth semester learners, which is why we decided to implement a remedial strategy based on audio recording of reading aloud and remote phonetic corrective feedback. This chapter is intended to describe the process and the results of this action research project, which show a positive perception towards the strategies implemented by the participating subjects, and an improvement in traits such as pronunciation, fluency and reading speed.

Keywords: corrective feedback, distance education, pronunciation, phonetic correction.

Introducción

En la Universidad Autónoma de Tlaxcala se ofrece la licenciatura en enseñanza de lenguas con dos terminales: inglés y francés. El plan de estudios está organizado por campos formativos, entre los cuales figura el campo formativo de lengua y cultura. Éste prevé el desarrollo de la competencia comunicativa efectiva en la lengua meta de especialidad, desarrollando saberes y habilidades lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y culturales que atiendan a los estándares de uso de lenguas en ámbitos de intercultu-

ralidad (UATX, 2018). Para tal efecto, la malla curricular incluye ocho cursos de lengua meta, en espera de que, al concluir con dicha carga crediticia, el egresado haya logrado construir el nivel B2 del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras.

La situación que prevaleció en el mundo entero como consecuencia de la pandemia por SARS-CoV-2 acarreó diversas implicaciones en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de dos semestres de clases a distancia, nos pudimos percatar de que algunos rasgos de la interlengua de los estudiantes del grupo de lengua meta VI se habían afectado de manera negativa, pues mostraban un significativo retroceso en algunas de sus competencias; tal es el caso de la precisión gramatical, la lectura en voz alta, la pronunciación y la fluidez. De manera que, a partir de esta problemática, nos dimos a la tarea de buscar alternativas de solución y, así, emprender este proyecto de investigación-acción durante el periodo Primavera 2022.

Ante el contexto aquí descrito, decidimos implementar una estrategia de lectura en voz alta intensiva con la finalidad de abordar algunas de las oportunidades de mejora. En este caso, nos concentramos en la pronunciación y en la fluidez. Así pues, el presente trabajo describe el diseño y la aplicación de la intervención, y muestra los resultados de la evaluación de ésta desde la perspectiva del docente investigador y de los estudiantes. Cabe mencionar que, dadas las circunstancias, esta estrategia se llevó a cabo a distancia a través de las aplicaciones Zoom y WhatsApp, como medios de comunicación para hacer llegar tanto las evidencias de lectura como la retroalimentación fonética individual y grupal.

Este estudio cobra relevancia porque la intervención pedagógica considerada en la metodología atiende las necesidades y las adaptaciones didácticas enmarcadas por un periodo de confinamiento por pandemia; por otro lado, porque atiende la necesidad de mejorar uno de los rasgos más importantes de la expresión oral en lengua extranjera, y, finalmente, da cuenta de los efectos positivos de la retroalimentación correctiva en un contexto de aprendizaje del francés como lengua extranjera.

En esta investigación se plantearon los siguientes objetivos. En primer lugar, emprender una intervención para atender la problemática observada en el grupo de lengua meta que se atendía, es decir, la existencia de un re-

troceso significativo en la pronunciación y en la velocidad lectora. En segundo lugar, verificar en qué medida las técnicas de corrección fonética explícita a distancia contribuyen de manera positiva en la resolución del problema. Por último, revisar la opinión de los participantes con respecto a su apreciación, valoración y evaluación de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su efectividad, agrado y complejidad.

Antecedentes teóricos

Retroalimentación correctiva

Ante las producciones erróneas de los aprendices, el docente puede intervenir a través de la retroalimentación correctiva para ayudarlos a lograr la precisión lingüística, ya sea en la sintaxis, en el vocabulario, en la pronunciación o en el significado. Según Carroll y Swain (1993), la retroalimentación correctiva incluye toda corrección que menciona explícita o implícitamente que la producción de un aprendiz no se apega a la precisión de la lengua meta. Por su parte, Lightbown y Spada (1999) la definen como cualquier indicación o respuesta que los aprendices reciben de que su uso de la lengua meta es incorrecto. La controversia reside en la conveniencia y la eficacia de la práctica de dicha retroalimentación, ya que existe tanto la creencia de que su práctica es eficaz, como la creencia de que no es justificable.

Nosotros consideramos que la práctica de la retroalimentación correctiva se justifica, ya que brinda al aprendiz la oportunidad de identificar sus errores y, al participar en una corrección autónoma, guiada o colaborativa, se introduce en un proceso de fortalecimiento del sistema lingüístico que está construyendo, así como en el desarrollo de su conciencia lingüística y, en este caso, de su conciencia fonética.

En esta investigación, el principal interés es observar la aplicación de la retroalimentación correctiva en la pronunciación, ya que creemos que ésta es un factor determinante para el mejoramiento de la velocidad lectora, así como de la fluidez tanto en la lectura en voz alta como en la expresión oral. Más aún, consideramos que se justifica en nuestro contexto, ya que se trata de una licenciatura en enseñanza de lenguas cuyo perfil de egreso destaca el

conocimiento y la precisión de los rasgos lingüísticos o aspectos formales de la lengua que caracterizan al docente especialista en la lengua, por supuesto, sin minimizar la innegable importancia que posee el componente comunicativo y funcional, ni los otros campos formativos del plan de estudios: literacidad académica, lingüística, pedagogía y tronco común universitario.

La retroalimentación correctiva implícita y explícita

Otro tema a debate respecto de la retroalimentación correctiva tiene que ver con sus diferentes formas o manifestaciones. Al respecto, Lyster (1999) habla de seis tipos; a saber, la corrección explícita, en la que el docente indica que hay un error y provee la forma correcta; la reformulación o la paráfrasis, en la que el docente parafrasea el enunciado del aprendiz eliminando el error de manera implícita; la repetición del error, a partir de la cual el docente muestra de manera implícita que éste existe y pide también de manera implícita la reparación por parte del aprendiz; la petición de aclaración o reparación, a través de expresiones como “¿Perdón?”, “Dijiste...?”, “No entendí”, las cuales indican que el texto del aprendiz no se comprendió o estuvo mal formulado; el uso de indicios metalingüísticos por parte del docente con los que focaliza el problema encontrado sin mencionar la forma correcta, esperando que el aprendiz identifique y corrija la falla; por último, la incitación, en la que el docente inicia la frase e incita al aprendiz a completarla en la forma correcta.

Como se puede ver, nos encontramos ante una variedad de posibilidades que, sin duda, pueden resultar útiles y cuya práctica va a depender de las necesidades, del contexto, de la situación de aprendizaje y del objeto de retroalimentación, es decir, del tipo de producción del aprendiz. Creemos que, así como ocurre con los métodos y los enfoques de enseñanza, resultaría prácticamente imposible adoptar un sistema puro en el ejercicio de la retroalimentación; más bien creemos en las prácticas híbridas y eclécticas. Consideramos que la práctica de diversas técnicas de retroalimentación tanto implícitas como explícitas se justifica en virtud de las necesidades de solución que se enfrentan y del nivel de lengua de los aprendices.

Dado que los estudiantes participantes en este proyecto cursaban el sexto semestre de lengua meta, es decir, se encontraban en la construcción de

su nivel B1, y considerando que de acuerdo con la malla curricular de la licenciatura ya habían cursado unidades de aprendizaje como taller de comprensión auditiva y producción oral, fonología del lenguaje, morfología, estrategias para el desarrollo de la lectura, gramática de la lengua meta, desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, entre otras, consideramos que contaban con el bagaje necesario para privilegiar la retroalimentación explícita y metalingüística, entendiendo esta práctica como una oportunidad para el fomento del desarrollo de la conciencia lingüística del especialista en lenguas. Así pues, la retroalimentación explícita era nuestra meta, la cual instrumentamos con las prácticas o las técnicas arriba mencionadas, cuya descripción y aplicación se describirán detalladamente en secciones posteriores.

Fonética correctiva

Como se mencionó, este estudio privilegia el tratamiento de la pronunciación, ya que, en el caso del francés como lengua extranjera para estudiantes mexicanos, ésta resulta un componente determinante para la efectividad comunicativa, pero también para la velocidad lectora y la fluidez en la expresión oral. Meunier (2015) afirma que una lengua, cualquiera que sea, antes que nada, pasa por lo oral, y aunque las lenguas posean un código escrito, el código de referencia es el oral, pues creamos imágenes acústicas en la mente; así que los docentes de una lengua, los futuros docentes de lengua y los formadores de docentes de lengua, deberían instrumentarse con conocimientos de la pronunciación y del sistema fonético de la lengua en cuestión.

En el marco de la retroalimentación correctiva, la fonética correctiva o la corrección de la pronunciación figura como una de las técnicas de clase más socorridas en el ámbito del francés como lengua extranjera. Billières (2015) explica que los objetivos de la corrección fonética son: la mejora de la competencia fonética de la lengua meta en el nivel segmental, (*i.e.* vocales, consonantes) y en el nivel suprasegmental (*i.e.* el ritmo y la entonación) y el logro de una pronunciación estándar en función de una norma de referencia (*e.g.* el francés de Francia). Asimismo, señala que los principales ejes de la fonética correctiva son el método articulatorio, basado en la explicación de los modos y los puntos de articulación de los fonemas, y, por

otro lado, el método verbo-tonal, el cual se basa en lo que el aprendiz percibe e interrelaciona los niveles verbal, vocal y gestual, es decir, la oralidad que incluye el ritmo y la entonación. Por los diversos elementos considerados por la corrección de la pronunciación, para nosotros ésta resulta necesaria en las prácticas pedagógicas teniendo al francés como lengua meta.

Abry y Veldeman-Abry (2007) y Lauret (2007) proponen diversas técnicas de corrección fonética: el calentamiento vocal, la imitación, el reforzamiento articulatorio o la exageración de la articulación, la autocorrección, las explicaciones lingüísticas y metalingüísticas, la corrección colaborativa y la repetición. Por su parte, Clarenc (2006), además del método articulatorio, el método verbo-tonal y la repetición, propone recurrir a la corrección basada en la transcripción fonética y a la corrección basada en el análisis contrastivo.

Para abordar la problemática observada en el contexto de esta investigación se recurrió principalmente a la incitación hacia el descubrimiento e identificación del error, la transcripción fonética, las explicaciones lingüísticas, la exageración de la articulación, la imitación y la repetición, aunque de alguna manera se recurrió a las demás técnicas de manera implícita. Éstas, porque además consideramos la necesidad de fomentar el desarrollo de la conciencia fonética.

Diseño de investigación

Esta investigación es un estudio de caso, puesto que se aplicó al cien por ciento del único grupo de francés de sexto semestre del programa educativo. Por un lado, se realizó un análisis cualitativo del comportamiento del tratamiento aplicado, sobre todo en el mejoramiento progresivo de la pronunciación. Por otro lado, se hizo un análisis cuantitativo de la velocidad lectora y de los datos obtenidos a partir de una encuesta sobre la apreciación de los alumnos respecto de la estrategia practicada

Participantes

En esta investigación participó un grupo de 18 estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en enseñanza de lenguas francesas de la Universidad

Autónoma de Tlaxcala que cursaban la unidad de aprendizaje lengua meta VI. Cabe mencionar que en ese momento su nivel de lengua óptimo, según el plan de estudios, correspondería al umbral del B1; sin embargo, se considera que, como resultado del confinamiento, de la educación a distancia, de la falta de interacción cara a cara y de la disminución del tiempo de uso de la lengua meta como lengua vehicular, una de las consecuencias desafortunadas a nivel grupal fue el retroceso significativo en la pronunciación, en la velocidad de la lectura en voz alta y en la fluidez en la expresión oral. Éstos fueron motivos suficientes para emprender acciones en la práctica docente con la finalidad de contribuir para minimizar las consecuencias negativas de estos cambios abruptos en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias de esta población estudiantil. Una cuestión importante de mencionar es que, dado el nivel de especialización con respecto a la lengua que se persigue, y la inclusión del campo formativo lingüística en el plan de estudios, los alumnos cuentan con el bagaje necesario para comprender y explorar la corrección fonética; por ejemplo, estos chicos son capaces de comprender una transcripción fonética y de aplicarla para la mejora de su pronunciación.

Materiales

Como ya se mencionó, en esta intervención se implementó la estrategia de lectura en voz alta intensiva, para lo cual se seleccionó el libro digital *The Wind Master* del autor parisino Jerome Fouquet, disponible en el sitio www.monbestseller.com. Se trata de una novela publicada en junio de 2020, clasificada como juvenil y caracterizada con un grado de dificultad adecuado para el nivel de lengua de los participantes. Además, el hecho de ser descargable de manera gratuita favoreció el acceso a este material.

Para grabar y enviar las lecturas en voz alta que realizaron los estudiantes se utilizó la aplicación de WhatsApp, la cual también sirvió como medio para hacer llegar retroalimentación individual a los estudiantes. Además, se utilizó la plataforma Zoom para reuniones síncronas en las que se proporcionó retroalimentación a nivel grupal. En las secciones posteriores se describirá cada una de estas prácticas.

Intervención

La intervención pedagógica consistió en los siguientes pasos. Después de hacer una reflexión grupal sobre la situación que preveía, se propuso, se negoció y se planificó la estrategia en cuestión. El primer paso fue la selección y la descarga de la novela que se leyó. Se acordó que los estudiantes llevarían a cabo la lectura en voz alta de aproximadamente una página por día; de estas lecturas grabarían en audio tres veces a la semana los días lunes, miércoles y viernes, y enviarían dichas grabaciones a la docente a través de WhatsApp entre 5:00 y 7:00 p.m, durante ocho semanas, lo cual significa que cada estudiante envió un total de 24 audios. Los audios eran revisados preferentemente el mismo día o al día siguiente con la finalidad de dar la retroalimentación correspondiente lo más pronto posible.

Se recabaron dichas grabaciones con las finalidades de identificar los problemas de pronunciación que a su vez afectaban negativamente tanto la velocidad de la lectura en voz alta como la fluidez, ofrecer a los participantes la posibilidad de escucharse a sí mismos, autoevaluarse y autocorregirse, y, por supuesto, ir observando los progresos gradualmente.

Durante la escucha de los audios recibidos se registró la información a partir de notas y listas de errores recurrentes, lo cual fue posible ya que todos los participantes leían la misma página cada día. Estos errores iban desde la pronunciación errónea de algunos fonemas vocálicos como /ə/, /y/ y nasales; fonemas consonánticos como /b/, /v/, /s/, /z/; la falta de encadenamiento consonántico o *liaison* entre las palabras, la incurrencia en faltas gramaticales de género y número provocadas por una mala pronunciación, y la falta de ritmo y entonación.

Al tratarse de una clase de lengua meta había muchos otros elementos y sectores que atender, razón por la cual, después de haber revisado los audios recibidos, se enviaba retroalimentación individual explícita sólo a los casos severos y/o recurrentes, pero se realizaba una lista general de casos que requerían corrección fonética para ser abordados igualmente de manera explícita en la retroalimentación semanal grupal en videoconferencia de Zoom.

Como ya se mencionó, las técnicas de corrección fonética utilizadas fueron, principalmente, la incitación hacia el descubrimiento e identificación del error, la transcripción fonética utilizando el alfabeto fonético in-

ternacional, las explicaciones lingüísticas, la exageración de la articulación, el modelaje, la imitación y la repetición. No obstante, de alguna manera se recurrió también a algunas técnicas implícitas.

De acuerdo con lo observado en las sesiones de retroalimentación podemos decir que todas las técnicas tuvieron un efecto positivo en la pronunciación y en la actitud de los alumnos; sin embargo, la transcripción fonética y la exageración de la articulación generaron una mejor aceptación y práctica. No obstante, vale la pena mencionar que el efecto obtenido fue resultado de la suma y la combinación de todos los elementos considerados en esta intervención pedagógica.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos. Por un lado, se pidió a los participantes el conteo del número de palabras leídas por minuto en tres momentos: semana 1, semana 4 y semana 8. Estos datos se recolectaron a través de un formulario de Google gracias al cual pudimos observar el progreso en la velocidad lectora por alumno y los promedios a nivel grupal. Por otro lado, posteriormente a la aplicación de la estrategia, se utilizó un segundo formulario de Google para recolectar información de la percepción de los estudiantes respecto de la efectividad, el agrado y la complejidad de la estrategia implementada. Con estos datos pudimos realizar una evaluación de la pertinencia y la satisfacción de la intervención.

Análisis de datos

Con las grabaciones de los participantes se procedió a hacer una evaluación de los problemas de pronunciación destacados a lo largo del tratamiento con el objetivo de proveer la retroalimentación que les ayudaría a mejorar. Acto seguido, se verificó en qué medida la retroalimentación correctiva contribuía en la atención del problema en cuestión conforme transcurrían las semanas del periodo de tratamiento.

Con el número de palabras por minuto que los estudiantes reportaron en los tres diferentes momentos del tratamiento se procedió a hacer un

análisis comparativo por alumno y grupal con la finalidad de verificar los beneficios de la práctica de la lectura en voz alta, ya que creemos que al mejorar la pronunciación se mejora la velocidad de lectura y, por lo tanto, la fluidez y la expresión oral. Con estos datos se calculó un promedio y se realizaron las gráficas correspondientes.

Por último, con las respuestas obtenidas del cuestionario de evaluación de la estrategia se calcularon porcentajes y se graficaron estos resultados para cada rubro, es decir, la efectividad, el agrado y el grado de complejidad.

Interpretación de los resultados

Con respecto a lo que refleja el análisis cualitativo de los audios enviados por los participantes, pudimos observar que, en respuesta a la retroalimentación correctiva respecto de la pronunciación, ocurrió una mejora progresiva, ya que los errores de pronunciación recurrentes fueron disminuyendo poco a poco. Esto a su vez generó confianza en los estudiantes, lo cual contribuyó directamente a la velocidad de lectura y a la fluidez. De igual manera, la práctica diaria es un factor que naturalmente también impactó positivamente.

Con respecto al número de palabras leídas por minuto podemos observar un aumento significativo del primero al segundo momento, ya que en el primer momento el número fluctuó entre 86 y 169 palabras; en el segundo momento fluctuó entre 103 y 257 palabras, y en el último momento fluctuó entre 94 y 183 palabras. De ahí que los promedios fueron, para el primer momento, 127 palabras; para el segundo momento, 141, y para el tercer momento, 137, lo cual corrobora la contribución positiva de la intervención pedagógica. Se piensa que el mayor avance se dio del primero al segundo momento, dado el cambio abrupto de la no práctica a la práctica intensiva. No obstante, podemos observar una curva más estable en el tercer momento, lo cual indicaría una probable homogeneización en la velocidad lectora y en la fluidez del grupo. Dicha información se presenta en las figuras 1, 2 y 3.

Figura 1. Palabras por minuto, primer momento.



Figura 2. Palabras por minuto, segundo momento.

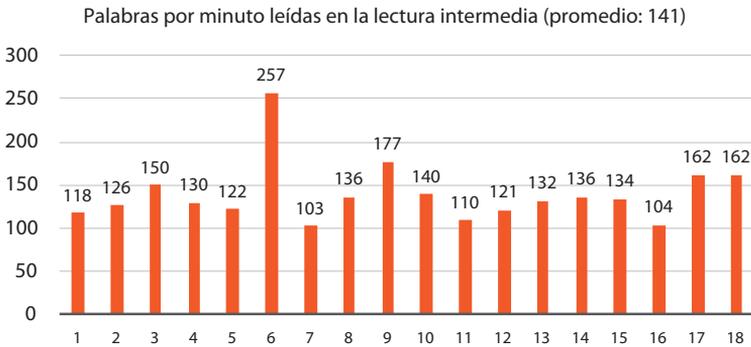
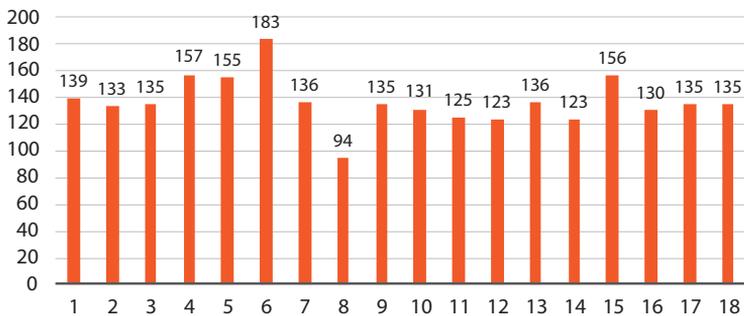


Figura 3. Palabras por minuto, tercer momento.



Siguiendo con nuestra interpretación, pasemos ahora a la información extraída del cuestionario de evaluación que revela las opiniones de los participantes. Como se puede ver en la figura 4, con respecto a la evaluación de la efectividad de la estrategia para mejorar la fluidez, 82.4% considera que es muy efectiva, mientras que 17.6% considera que es medianamente efectiva. Cualitativamente se pudo constatar esta información, ya que la mejora de la fluidez se pudo percibir en las grabaciones de los alumnos cronológicamente, sobre todo en aquellos que presentaban mayor debilidad al leer en voz alta.

Figura 4. *Evaluación de la efectividad respecto de la fluidez.*

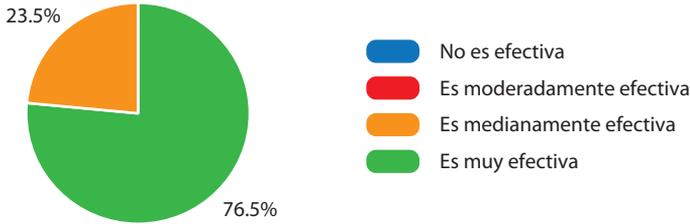


Con respecto a la evaluación de la efectividad para la mejora de la pronunciación, 76.5% opina que es muy efectiva, y 23.5%, que es medianamente efectiva. Nuevamente podemos corroborar la buena apreciación de la estrategia. Con este indicador ocurre algo similar al de la fluidez, ya que, como lo comentamos, creemos que la pronunciación, la velocidad lectora y la fluidez, son elementos consecutivos, no estrictamente en el sentido del orden en que suceden sino en el sentido de la innegable relación de causa-consecuencia que existe entre ellos. En otras palabras, son determinantes entre sí.

No obviamos que 23% que califica la estrategia como medianamente efectiva representa un valor importante, lo cual se atribuye al hecho de que en algunos casos los resultados no fueron tan notorios como en otros dada la personalidad introspectiva de los alumnos o incluso el hecho de que no todos desarrollan las habilidades al mismo nivel. Este resultado da cuenta de la percepción de los alumnos; recordemos que algunos alumnos incluso llegan a subestimar su avance dada su inseguridad en la producción oral.

Figura 5. *Evaluación de la efectividad respecto de la pronunciación.*

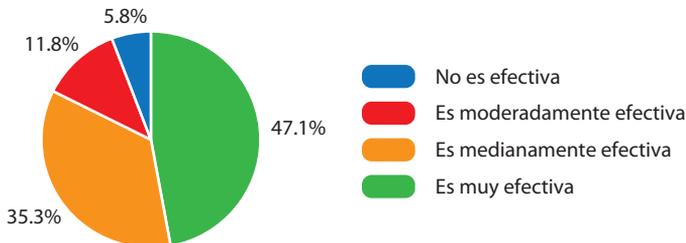
¿Consideras que la estrategia es efectiva para mejorar tu pronunciación?



En cuanto a la evaluación de la efectividad para mejorar la producción oral, creemos que la relación entre la estrategia y la variable en cuestión es mucho menos directa; es decir, la lectura en voz alta no necesariamente va a determinar de manera directa a la producción oral; sin embargo, es un factor que puede favorecer de forma indirecta. Creemos que a mayor oportunidad de práctica de la pronunciación el aprendiz logra mejorarla y, a su vez, logra una mayor seguridad para expresarse oralmente. Esta creencia podría hacerse presente en la evaluación de los participantes, ya que, como podemos ver en la figura 6, los valores de evaluación de efectividad disminuyeron con respecto a los dos casos previos. Así, 47.1% la señalan como muy efectiva, 35.3% como medianamente efectiva, 11.8% como moderadamente efectiva y 5.8% como no efectiva.

Figura 6. *Evaluación de la efectividad respecto de la producción oral.*

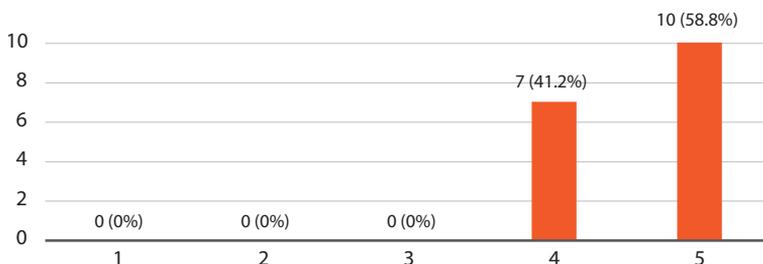
¿Consideras que la estrategia es efectiva para mejorar tu producción oral?



La última sección del cuestionario evaluó la efectividad, el nivel de agrado y el grado de complejidad de la estrategia con respecto al aprendizaje de la lengua en general, donde 1 era lo menos efectivo, agradable o complejo, y 5 era lo más efectivo, agradable o complejo. En cuanto a la efectividad para el aprendizaje de la lengua en general, 58.8% asignó el puntaje de 5 y 41.2% asignó el puntaje de 4. En cuanto al nivel de agrado, el 100% de los participantes opina que es una experiencia agradable por lo cual asignó el puntaje máximo de 5. En cuanto al grado de complejidad, solamente un participante asignó la puntuación de 5, uno asignó la puntuación de 4, cinco estudiantes asignaron la puntuación de 3, tres asignaron la puntuación de 2 y siete asignaron la puntuación de 1.

Figura 7. Evaluación de la efectividad respecto del aprendizaje de la lengua en general.

En general, ¿qué tan efectiva consideras esta estrategia para tu aprendizaje de esta lengua?



Con estos resultados que podemos esquematizar en las figuras 7, 8 y 9, es posible deducir que, hay una percepción positiva, ya que entre los participantes se puede percibir una tendencia hacia la opinión de que se trata de una estrategia efectiva, agradable y poco compleja.

Por lo observado, atribuimos la complejidad referida al proceso de logística que implicó la práctica, la grabación, el envío de las grabaciones y el medio utilizado para la retroalimentación, considerando que en algunos casos existen carencias técnicas y de conectividad. Los alumnos no señalaron a la estrategia como difícil. Por otro lado, lo complejo también radicó en el hecho de transmitir la retroalimentación a través de la pantalla y la pizarra electrónica.

Figura 8. Evaluación del nivel de agrado de la estrategia.

En general, ¿qué tan agradable consideras esta estrategia para tu aprendizaje de esta lengua?

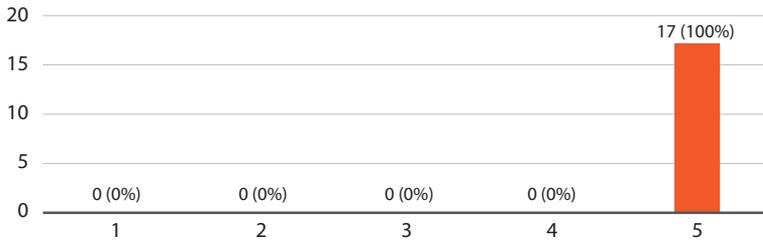
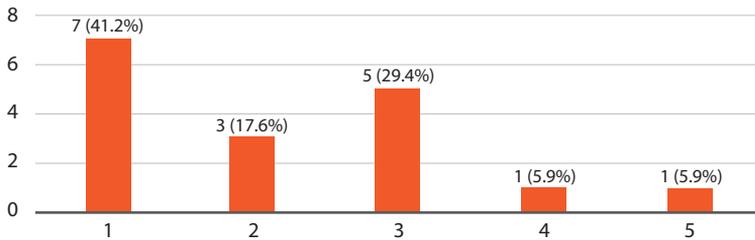


Figura 9. Evaluación del grado de complejidad de la estrategia.

En general, ¿qué tan compleja consideras esta estrategia para tu aprendizaje de esta lengua?



De este modo, damos cierre a la interpretación de los resultados obtenidos y abrimos una última sección de este reporte en la que abordaremos la contribución de este estudio.

Conclusiones e implicaciones

La retroalimentación correctiva ha sido tema de debate en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Truscott (1999) menciona que la práctica de la retroalimentación oral no se justifica, en tanto que otros autores opinan que es potencialmente eficaz (Lyster, Lightbown y Spada, 1999). En esta ocasión

acudimos a ella como principal recurso para solucionar una problemática enfrentada por situaciones de contingencia sanitaria, dada la pandemia por Covid-19. Ante un contexto de educación a distancia forzado, el nivel de lengua de los alumnos se vio afectado de la misma manera que las formas de llevar retroalimentación hasta los aprendices.

Después de poner en práctica la fonética correctiva a distancia como estrategia de retroalimentación pudimos observar diferentes beneficios y una evaluación positiva por parte de los sujetos participantes. Como se mencionó al inicio de este escrito, el objetivo principal de este trabajo fue poner a prueba esta intervención pedagógica y verificar su contribución, la cual resultó importante dados los beneficios observados en los desempeños de los aprendices: disminución de errores frecuentes de pronunciación, mejora en la velocidad lectora, contribución en la expresión oral y en la fluidez y aumento de la seguridad de los participantes al hablar.

La contribución de este estudio al área de la retroalimentación radica quizás en el hecho de abordar el francés como lengua extranjera, enfocar un rasgo lingüístico bastante importante para la expresión oral como es la pronunciación y, por supuesto, proponer una adaptación del manejo de la clase y de la retroalimentación a distancia.

Es importante recordar que las técnicas de retroalimentación aplicadas y analizadas cualitativamente forman parte de la estrategia general de lectura en voz alta. Resultaría interesante dar continuidad al estudio averiguando cuál es la percepción de los participantes respecto de cada una de las técnicas de retroalimentación de manera específica.

En cuanto a las limitaciones halladas podemos mencionar que en ocasiones no se cuenta con los recursos tecnológicos y la conectividad ideales. Por otro lado, cuestiones como el modelaje de la articulación, el contacto visual y la relación maestro-alumno a través de este tipo de canales de comunicación definitivamente siempre tendrán un desarrollo distinto al de la presencialidad. Finalmente, este tipo de prácticas requiere inversión significativa de tiempo, tanto para el análisis de las muestras como para la retroalimentación individual.

Para concluir, que la retroalimentación sea implícita o explícita es una característica que reclama atención; sin embargo, la situación de aprendizaje con todos sus elementos proveerá al docente de la información nece-

saría para la toma de decisiones. La cuestión que aquí se destaca es que la retroalimentación, además de ser una práctica potencialmente exitosa, resulta más bien necesaria en la construcción del andamiaje que recorren los aprendices de lengua con el acompañamiento del enseñante. En la medida en que la retroalimentación correctiva sea efectiva y considere el filtro afectivo de los aprendices ésta será de gran beneficio.

Referencias

- Abry, D., y Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique: audition, prononciation, correction*, Paris, CLE International, Col. Techniques et pratiques de classe.
- Canal Michel Billières. (2 de octubre de 2015). La phonétique corrective, c'est quoi ? (archivo de video). YouTube. Disponible en <https://youtu.be/RjCtiP6p08o>.
- Carroll, S., y Swain, M. (1993). Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-379.
- Clarenc, J. (2006). *Les différents principes de correction des voyelles et des consonnes*. Disponible en <http://asl.univ-montp3.fr/UE10/correctioncons.pdf>.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, París: Hachette, Col. F.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 55(3), 355-381.
- Lyster, R., Lightbown, P. M., y Spada, N. (1999). A Response to Truscott's "What's Wrong With Oral Grammar Correction." *Canadian Modern Language Review*, 55, 457-467.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2018). *Licenciatura en enseñanza lenguas. Plan 2018*.
- Fouquet, J. (2020). *The Wind Master*. MonSeller.com. Disponible en <https://www.mon-bestseller.com/manuscrit/13209-the-wind-master>.
- Meunier, C. (2015). *Petite guide pratique de la phonétique corrective du FLE*. Marsella, Éditions du FLE.
- Truscott, J. (1999). What's Wrong With Oral Grammar Correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.

Capítulo 8. La retroalimentación correctiva como agente de éxito en la producción escrita

GÉNESIS CITLALLI OJEDA URIBE¹

Resumen

El desarrollo de la habilidad escrita en el aula de lengua extranjera (LE) ha sido muchas veces abandonado tanto por docentes como por alumnos debido a los abundantes elementos que se requieren para una buena escritura, desde el conocimiento de sus etapas hasta el uso correcto de la puntuación, convirtiendo la buena escritura en un proceso complejo y difícil que toma mucho tiempo aprender (Saborit *et al.*, 2014). Los alumnos universitarios, incluso aquellos con niveles independientes de LE, evidencian la falta de entrenamiento en el proceso escrito, lo que obstaculiza el logro de metas académicas, por lo que se sugiere el uso de la retroalimentación correctiva escrita con la finalidad de fortalecer sus deficiencias. Se propone una forma de trabajo que va de lo general a lo específico, enfocada en las necesidades inmediatas del alumno.

Palabras clave: habilidad escrita, alumnos universitarios, retroalimentación correctiva, lengua extranjera, propuesta de trabajo

¹ Maestra en educación, neurocognición y aprendizaje. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-7925>.

Abstract

The writing skill development taking place in the EFL classroom has been constantly neglected by teachers and students due to the several elements required in what is considered to be *good writing*, considering it as a complex, difficult and time-taking process (Saborit et al., 2014). College students, including those independent users of a foreign language, make evident the lack of training in writing, having this as an obstacle to reach their academic goals; therefore, written corrective feedback is advised with the aim of strengthening the writing skills. A general-to-specific method that covers the students' needs is proposed.

Key words: writing skill, college students, corrective feedback, foreign language, teaching proposal

Introducción

La escritura es una de las cuatro habilidades lingüísticas que junto con el habla forman parte de las habilidades de producción del lenguaje. Esta habilidad de producción del lenguaje puede ser también muchas otras cosas. Se le llama escritura al hecho de trazar símbolos sobre una superficie o a la acción de copiado; sin embargo, este tipo de escritura mecánica no podría considerarse escritura en sentido pleno, sino una mera imitación que puede ser realizada incluso por personas que desconozcan el idioma en el que están “escribiendo” por analfabetas e incluso por animales adiestrados. La escritura que interesa en este documento es la que conlleva un proceso mental por medio del cual se construye y formula una idea, haciendo uso de un código lingüístico que, una vez manipulado, puede ofrecer un mensaje claro y preciso.

Dicho con palabras de Zabalza (2013), la evolución de la escritura va paralela a la evolución del desarrollo cognitivo de los sujetos. Desde los primeros garabatos, pasando por las figuras humanas, hasta llegar a las palabras, se desarrolla un amplio recorrido de perfeccionamiento neurológico y sensorial que permite establecer adecuadas correspondencias entre fonema y

grafía, entre información visual y movimiento de la mano, entre ritmo y agrupación de signos, entre intención y producción. Es todo un proceso de perfeccionamiento intelectual y motriz que los sujetos desarrollan de modo paralelo. Por lo tanto, podemos decir que se trata de una competencia básica y compleja cuyo dominio es escalonado y permanece durante toda la vida.

A pesar de ser considerada una competencia básica, la escritura nace de una necesidad de comunicación esencial que establece acuerdos y fines sociales. De ahí la importancia de que una escritura desorganizada o sin estructura no cumpla con su objetivo principal, el cual es la transmisión de una idea correcta y clara, dejando el intento comunicativo en un constante retroceso. En el caso de los alumnos resulta indispensable que conozcan las normas y las reglas para transmitir mensajes efectivos que cumplan con el cometido de comunicar.

La escritura como elemento de comunicación

Tomando en cuenta lo mencionado antes, la escritura debe ser un proceso de construcción que esté enfocado en la transmisión de un mensaje, sirviendo así como canal de comunicación, pero que al mismo tiempo permita desarrollar un proceso creativo y mental en el individuo que escribe. La escritura, además, implica una variada cantidad de elementos que en conjunto ofrezcan armonía entre ellos.

Escribir bien implica, a juicio de Saborit *et al.* (2014), saber combinar estos elementos de forma cada vez más experimentada: buscar contenidos y generar nuevas ideas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido éste, tener claro qué efecto se quiere lograr y manejar el lenguaje para conseguir tal efecto, utilizar una sintaxis correcta, seleccionar vocabulario, adoptar un estilo, asegurar coherencia y lógica, procurar la ortografía, producir un texto claro y transparente, utilizar adecuadamente los signos de puntuación y controlar la longitud de dicho texto.

La escritura, al formar parte del individuo desde sus inicios en la educación, no deja de perseguirle durante toda la vida, ya que junto con la lectura se han convertido en habilidades claves en la vida académica y, desde luego, en la vida profesional. En el salón de lenguas es una de las habili-

dades que da a los estudiantes la oportunidad de organizar sus ideas antes de pronunciarlas, además de permitirles analizar esos intentos de comunicación y contar con un guía (maestro) que los ayude a obtener un producto que dé como resultado un mensaje claro y preciso.

Saborit *et al.* (2014) concluyen que la comunicación escrita es fundamental cuando se aprende un idioma extranjero, por ser una habilidad indispensable para la competencia comunicativa; por lo tanto, es imperativo implementar la enseñanza de la escritura desde niveles básicos, de manera que se puedan desarrollar buenas habilidades de escritura, además de darle la oportunidad al alumno de desarrollar esta habilidad de forma natural, como un progreso escalonado y continuo. El salón de lenguas cobra gran relevancia por ser un espacio de oportunidades que no se limita meramente a enseñar otro idioma, sino que tiene el potencial de ser un desarrollador de habilidades lingüísticas que permite al alumno mejorar un área tan importante como la escrita.

Como lo hace notar Zabalza (2013), fomentar la escritura, no solamente en el aula de lengua extranjera sino de forma general, se convierte hoy en día en una necesidad que debe ser prioridad en el sistema educativo donde se tiene alumnos que cada vez escriben menos y peor. La escritura no es solamente un mensaje que transmitir, sino un proceso mental que conlleva una organización, una coherencia, una cohesión y unos conocimientos que tienen que ver con la capacidad de manipular adecuadamente la lengua en cuestión.

Saborit *et al.* (2014) plantean que la habilidad escrita representa mayor dificultad para los alumnos por ser la expresión escrita la que requiere mayor especialización y entrenamiento por los muchos elementos que se ven involucrados en el proceso escrito. Aun entendiendo estos argumentos, y sabiendo sobre ellos de primera mano, nos indican que la escritura sigue siendo no solamente una de las habilidades más complejas, sino que resulta ser la habilidad que menos interés presenta en las aulas de enseñanza de inglés.

Se pueden identificar varios factores esenciales que discriminan el desarrollo de la habilidad escrita: el favorecer la comunicación oral, la resistencia de los alumnos a escribir (sobre todo en tiempos digitales cuando cada vez se escribe menos), la falta de preparación del docente para impulsar la escritura (principalmente si el docente no tiene hábitos de escritura),

la falta de tiempo para cubrir todos los contenidos o la cantidad de tiempo que consume la revisión de los escritos de todos los alumnos. Las dificultades a las que se enfrentan alumnos y docentes son muy reales y pueden ser grandes obstáculos en el desarrollo de la habilidad escrita, aun a sabiendas de que la integración de las cuatro habilidades del idioma (lectura, escritura, audición y habla) debería darse de forma equitativa para lograr un aprendizaje más equilibrado.

La escritura en la universidad

La escritura puede convertirse en un proceso largo ya que debe ser aprendida de forma gradual, propiciando el incremento de la habilidad para llevar a cabo una redacción cada vez más apropiada y con mayor complejidad y con una estructura definida. Por lo tanto, el último escalón antes de enfrentarse a la vida profesional: la universidad, tiene una gran responsabilidad no solamente con los estudiantes sino con la comunidad en general. Desafortunadamente, uno de los grandes retos en el nivel universitario es, tal como lo hace notar Zabalza (2013), que los estudiantes no saben escribir. Esta afirmación la sustenta al argumentar que los alumnos universitarios no han logrado desarrollar habilidades sólidas en la producción escrita, que desconocen los tipos de textos y sus propósitos, que ignoran la organización de la información en párrafos, que desatienden las etapas de la escritura (preescritura, escritura, postescritura), que tienen dificultades para expresar sus ideas de forma coherente, que cometen múltiples errores de ortografía y puntuación, que tienen un uso de vocabulario escaso e incluso que llegan a cometer errores de uso de mayúsculas, sin mencionar los errores de acentuación que se comenten con gran frecuencia en la escritura en español.

La escritura es y debe ser vista como una necesidad básica en la formación académica que trascenderá la actividad profesional. Se insiste en recalcar la importancia que tiene incluir la enseñanza y la revisión de la escritura en el aula universitaria por ser esta etapa educativa quizás la última oportunidad que el individuo tiene para pulir sus cualidades de escritura, en la que el docente desempeña un papel de agente preparador que resulta clave. Zabalza (2013) se hace una serie de interrogantes ante la falta de pre-

paración de los alumnos: si el docente, desde su postura de modelo a seguir, entiende la importancia de la escritura y es un ejemplo para los alumnos; si el alumno no escribe porque no sabe cómo hacerlo o si no lo hace por falta de interés, o si los alumnos no saben de qué escribir, escriben pero lo hacen mal, o sólo escriben cuando se les obliga a hacerlo.

Todas estas interrogantes, y muchas otras, son totalmente válidas y muy importantes, ya que generan en el individuo una serie de cuestionamientos que a través de un proceso de pensamiento crítico pueden ayudar a encontrar las razones inmediatas y, por consiguiente, las pautas para trabajar en la mejor escritura del alumno. Si bien la planeación y la solicitud de tareas es parte importante del proceso de escritura, se debe tener presente que el docente es un modelo, y si bien muchas cosas se aprenden por la instrucción, muchas otras se aprenden por el ejemplo constante; por lo tanto, como enfatiza Zabalza (2013), se vuelve trascendental que el docente sea consciente de su propio desarrollo de habilidades escritas y de la importancia que tiene planificar la enseñanza de la escritura.

Los alumnos que llegan a la universidad, a pesar de la dura crítica que Zabalza (2013) hace al juzgar su falta de habilidades y conocimientos en la escritura, han pasado ya por una larga trayectoria académica que si bien no les ha dado las herramientas para tener lo que se considera una buena escritura ha sentado bases que resultan útiles para continuar con la enseñanza de esta habilidad. Por lo tanto, en realidad los docentes no empiezan de cero; los alumnos, dependiendo de sus antecedentes académicos, traen consigo una cantidad de conocimientos bastante amplia. A estas alturas se han enfrentado a muchos textos, conocen en mayor o menor medida aspectos generales y, algunas veces, aspectos específicos. Lo que resulta indispensable es identificar el perfil de los alumnos para saber desde dónde se debe retomar la enseñanza-aprendizaje de la escritura, considerando sus fortalezas y sus debilidades.

La universidad es una etapa en la que los alumnos tienen una serie de exigencias académicas que están estrechamente relacionadas con la necesidad de mejorar su escritura, desde la entrega de escritos para sus clases, certificaciones de idiomas, hasta la redacción de un trabajo cuyo fines la obtención del grado académico en el que se encuentran. Conocer los retos a los que se enfrentan los estudiantes y saber dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura hacia esas necesidades permitirá tener un pro-

ceso enfocado en aspectos relevantes de su vida académica, e incluso, personal, lo cual, por ende, les será motivante y funcional en un contexto inmediato. Sabiendo la importancia que tiene la escritura en el nivel educativo en el que se encuentran, resulta fundamental que materias como el inglés brinden parte de su tiempo a la enseñanza y a la corrección de la escritura.

Entender las necesidades del alumnado y trabajar en ellas en la clase de idiomas será beneficioso dentro de la clase: el proceso de producción lingüística se verá beneficiado, la escritura sin duda mejorará, y lo mejor de todo es que esto no solamente sucederá dentro del aula de inglés, sino que las habilidades adquiridas por los alumnos podrán ser transferibles a otras materias de su formación académica y, por supuesto, será también aprendizaje y formación que será llevado fuera del aula, incluyendo, sin duda, el ámbito laboral, donde la escritura forma un canal de comunicación importante al comunicarse el estudiante con otros, anunciar avisos, hacer presentaciones, elaborar reportes, redactar solicitudes formales, etcétera.

Al concientizarse sobre los numerosos beneficios que se obtienen al mejorar la escritura en una materia, se vuelve relevante no dejar la escritura en segundo plano. Es indispensable que cuando se hable de trabajar la escritura no se entienda como la asignación de trabajos escritos, sino como una planificación consciente para enseñar activamente a escribir de forma correcta, respetando toda la gama de elementos que intervienen en el proceso escrito. Es común que en la universidad el docente dé por sentado que el alumno cuenta con los conocimientos necesarios para entregar un ensayo, un reporte u otro escrito, aunque la realidad es que muchos alumnos universitarios desconocen a ciencia cierta las características particulares de cada tipo de texto. Por consiguiente, es fundamental confirmar que el alumno efectivamente sabe lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, y en caso de que no sea así, se tendrá que proceder a la enseñanza. Si bien la enseñanza es fundamental, lo será también la retroalimentación.

Los errores son parte del aprendizaje, pues indican las áreas de oportunidad oportunidad de los alumnos, y, sin duda, la retroalimentación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje pues contribuye a la adquisición del idioma. Sin embargo, preguntas como qué corregir, cuándo y de qué manera son las que más causan confusión, ya que resulta difícil darles una respuesta correcta.

La retroalimentación correctiva escrita

La retroalimentación correctiva (RC) hace referencia a las respuestas que los alumnos reciben en su producción oral o escrita y se enfoca principalmente en dejarle ver al alumno sus errores. En el caso de la RC escrita, las correcciones se realizan generalmente de forma posterior cuando lleva a cabo la revisión de la escritura del alumno y tiene la función de permitir que los estudiantes identifiquen los errores que han cometido aprovechando la oportunidad de descubrir sus fallas (Sheen y Ellis, 2011). Este método brinda la opción de conocer los errores con la finalidad de tener claras las áreas de mejora; en el caso de la escritura, la retroalimentación correctiva permite identificar los errores y corregirlos; por lo tanto, es indispensable tener la oportunidad de reescribir, por ser este momento clave para la corrección, el perfeccionamiento y el aprendizaje.

Los errores son el eje central de la retroalimentación correctiva, pero la pregunta gira en torno de qué errores se deben corregir, cuándo y cómo. Varios autores (Ellis, 2009) coinciden en que entre los errores que se deben corregir están aquellos con los que los alumnos demuestran tener problemas constantes, algunos puntos gramaticales específicos o aquellos que van de acuerdo con su nivel de adquisición del idioma. Intentar corregir todos los errores podría resultar abrumador y difícil por todos los elementos involucrados en el proceso de escritura, mientras que una RC escrita enfocada tiene resultados más efectivos en el proceso de asimilación y aprendizaje.

En cuanto al momento correcto para realizar la RC escrita, se sabe que en la mayoría de los casos ésta se da de forma posterior, ya que se requiere una revisión una vez que la producción por parte del alumno ha terminado; si bien esto sucede así en la mayoría de las ocasiones, también existen estrategias que dan la oportunidad de intervenir de forma inmediata, mientras el docente hace un ejercicio de monitoreo, por ejemplo. Ya sea que la RC escrita sea síncrona o no, es indispensable llevarla a cabo lo antes posible y siempre antes de un siguiente intento de escritura, de manera que el alumno cuente con la información y el aprendizaje necesarios para evitar los mismos errores en su próxima oportunidad escrita.

La manera en que se debe realizar la RC escrita puede consistir en varias estrategias, aunque todas serán de forma explícita. Esto quiere decir que se

evidenciarán claramente los errores que se encuentren o los que se consideren importantes de corrección. La mejor forma de corregirlos dependerá del tipo de error, de los alumnos, de la persistencia del error, entre otros factores.

Figura 1. *Tipología de estrategias de retroalimentación correctiva de Ellis (en Kloss et al., 2020)*

Estrategias para proveer RCE	Descripción
1. RCE directa	El profesor provee al estudiante la forma correcta.
2. RCE Indirecta	El profesor indica al estudiante que se ha cometido un error, pero no provee la forma correcta.
a. Indicación y localización del error	Este error puede ser subrayado o marcado para mostrar al estudiante la ubicación del error.
b. Sólo indicación	Sólo se indica en el margen que se ha cometido un error en una línea del texto.
3. RCE metalingüística	El profesor entrega al alumno algún tipo de clave metalingüística en referencia a la naturaleza del error.
a. Uso de código de error	El profesor escribe códigos en el margen.
b. Breve descripción gramatical	El profesor enumera los errores en el texto y escribe (al final de la página) una descripción gramatical para cada error numerado.
4. El foco de la retroalimentación	Corresponde al enfoque del profesor con respecto a la corrección de todos (o la mayoría) de los errores o a la selección de uno o dos tipos de errores específicos para corregir.
a. RCE no focalizada	La RCE no focalizada es extensiva.
b. RCE focalizada	La RCE focalizada es intensiva.
5. Retroalimentación electrónica	El profesor indica un error y provee un hipervínculo a un archivo de concordancia que muestra ejemplos del uso correcto.
6. Reformulación	Consiste en la reconstrucción completa del texto por parte de un hablante nativo. El propósito es hacer que el lenguaje utilizado se parezca lo más posible a la lengua meta sin que se pierda el contenido del texto original.

La RC escrita puede darse de forma directa o indirecta; cuando se produce una RC escrita directa el profesor provee al estudiante la forma correcta en que debió realizar la escritura, mientras que en la RC escrita indirecta el profesor indica que existen errores, pero no ofrece la forma correcta con la que se debe corregir. Las diferentes estrategias (figura 1) que se pueden emplear para la retroalimentación son todas válidas y altamente funciona-

les. La mejor forma de realizar la RC dependerá, entre otras cosas, del docente, de los alumnos y/o del tipo de errores.

La RC escrita es una práctica prometedora, ya que los errores de los alumnos mejoran considerablemente gracias a la intervención, sobre todo de la retroalimentación indirecta donde los alumnos tienen la oportunidad de llevar a cabo un proceso más reflexivo (Kloss *et al.*, 2020). Sheen y Ellis (2011) concluyen que los alumnos desean ser corregidos, que la RC promueve el aprendizaje, que existen efectos positivos tanto en situaciones de conocimiento explícito como implícito, que existe evidencia de que la RC escrita es efectiva tanto de forma simultánea como posterior, que existe mayor impacto cuando la RC se da de forma explícita y aludiendo a la forma correcta, que para que la RC sea efectiva el alumno debe ser consciente de que está siendo corregido, que existe evidencia de que es más probable aprender cuando se da la oportunidad de autocorregirse, y que la mejor manera de llevar a cabo la autocorrección es identificando el nivel de adquisición de lengua de los alumnos.

El método de RC escrita que se propone es muy amplio, por lo que lo ideal sería, como siempre, que el trabajo tenga un seguimiento constante, independientemente del profesor que esté a cargo o de los diferentes docentes por los que transite el grupo. Resulta imperativo recordar que la habilidad que no se trabaja, se pierde. El grado de exigencia siempre estará sujeto a las características del grupo, considerando la edad de los alumnos y el nivel que tienen en la adquisición del idioma, ya que el punto de partida en la enseñanza dependerá de los conocimientos previos del grupo. Es indispensable evaluar estos datos y asegurarse de que todos los alumnos se encuentren en la misma plataforma de salida.

El modelo Van Dijk y Kintsch como propuesta de trabajo

Kloss *et al.* (2020) describen el modelo de Van Dijk y Kintsch de tres niveles textuales: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La microestructura se relaciona con el orden gramatical de las ideas, la cohesión y las relaciones semánticas; la macroestructura se refiere al significado global del texto; finalmente, la superestructura es el esqueleto del

texto, la estructura global cuya forma depende de una serie de reglas convencionales que establecen el orden de las diferentes partes que componen un texto.

Este modelo es muy interesante ya que abarca desde aspectos muy globales hasta los más específicos y permite corregir la escritura de forma integral, sin omitir aspectos que definitivamente influyen en la entrega del escrito final. Es frecuente que se ignore la enseñanza de la superestructura a alumnos universitarios, dando por hecho que son conocimientos que han sido desarrollados a lo largo de su trayectoria académica; sin embargo, muchos de los alumnos llegan a la universidad sin haber cimentado sus conocimientos en la escritura y con grandes problemas no sólo para saber exactamente qué escribir, sino cómo hacerlo.

Existen opiniones encontradas sobre la habilidad escrita de los alumnos universitarios, aunque la realidad es que el perfil del estudiante universitario dependerá en gran medida de sus antecedentes académicos, los cuales, a su vez, tienen que ver muchas veces con la condición económica familiar que le permite acceder a una educación de mejor calidad o a la educación en sí. Los antecedentes académicos de los alumnos permitirán saber a partir de qué punto continuar con la enseñanza-aprendizaje de la escritura, lo cual es esencial en el desarrollo de esta habilidad, ya que uno de los grandes errores consiste en no considerar las lagunas cognitivas que el alumno trae consigo y dar por hecho que ha adquirido conceptos o estrategias con las que, aun en nivel universitario, no cuenta.

El alumno universitario se enfrentará a exigencias académicas que pondrán de manifiesto sus habilidades escritas, por lo que es indispensable que la asignatura de inglés ponga en marcha una planeación que se oriente a las necesidades a corto y largo plazos del estudiante, en el entendimiento de que las destrezas y los conocimientos adquiridos son transferibles a otros escenarios, otras materias u otros objetivos académicos y personales. Entre las necesidades académicas más comunes están: la constante entrega de reportes, ensayos u otros tipos de escritos en todas las materias; la solicitud de becas que generalmente requieren cartas redactadas por los alumnos, o la certificación de dominio del idioma inglés (e incluso otros).

Si el docente es consciente de las diferentes exigencias que el alumno tiene y es capaz de mostrarle la importancia de mejorar su escritura por

tener un fin funcional inmediato y a largo plazo, es mucho más probable que el estudiante se sienta motivado e interesado por convertirse en un escritor diestro. Las situaciones cotidianas que exigen el uso de la escritura son muchas; solamente hace falta tomarse el tiempo para identificarlas claramente de acuerdo con la realidad inmediata del alumno y hacérselas ver tanto en función como en forma.

Siendo conscientes de las necesidades del alumnado, se propone un método de enseñanza que vaya de lo general a lo específico, comenzando con conceptos que muchas veces se dan por adquiridos con anterioridad, como saber la función de los diferentes tipos de textos que el alumno puede escribir y sus características particulares. Podría parecer absurdo, pero la realidad es que muchos alumnos desconocen la diferencia entre un ensayo y un reporte, y mucho menos saben cómo estructurarlos. Avanzar sin corregir este tipo de fallas resultaría contraproducente para el alumno, ya que no está entendiendo la función que tiene su escritura, no está haciendo la elección del texto que le ayude de acuerdo con su propósito comunicativo y, en general, no está logrando organizar sus ideas de manera adecuada.

Una vez que el alumno conozca las diferencias que tienen los textos y pueda elegir el mejor de acuerdo con el propósito que tiene su escritura, podrá iniciar un proceso de preescritura, el cual comúnmente es ignorado por los alumnos y tiende a evidenciarse en la falta de coherencia y cohesión de sus escritos. Se debe exigir a los alumnos que sigan un proceso de preescritura que les permita planear, buscar información, organizarla, analizar sus ideas, discernir entre lo útil y lo inútil, pensar en el vocabulario adecuado, etc., para después iniciar el proceso de escritura en el cual el alumno tendrá ya la oportunidad de empezar a escribir no su trabajo final sino lo que sería su primer borrador.

Es muy común como docente recibir ensayos, reportes, cartas, artículos, etc., escritos en un solo párrafo (o dos), sin título y sin ninguna evidencia de que ese proceso de escritura haya sido planeado. La RC escrita debe considerar estos conocimientos generales como indispensables para lograr otros más específicos; el proceso de escritura no considera elementos independientes, sino una serie de esos elementos que al engranar correctamente dan como resultado un escrito bien realizado.

Figura 2. *Ejemplo de un ensayo de 200 palabras escrito por un alumno universitario.*

Since a few years ago the pollution in our environment has been increasing due to the way we consume daily. Certain measures have been taken to try to reduce the impact they cause, however, many of these have not been satisfactory or effective, but some actions have become something mechanical that we now normally do, such as recycling things we have already stored in a product and using it to store other things. These small changes that can impact on a large scale if each of the citizens do it, there are other ways to reduce pollution around us how would be the use of bicycles or walking instead of using cars that is we reduce carbon dioxide produces by cars and even this impacts on our health by doing physical activity, If we base ourselves in other countries where pollution is less I think we should base ourselves a little about how to recycle each garbage so that it can really have a level of effective recycling as do countries like Japan or Germany for that we need a culture of environmental care so that form a large to small all know what actions to take and hot to contribute to the care of our environment.

Conforme el alumno avance, será más fácil observar elementos más pequeños o específicos, como la conexión entre párrafos, la estructura de cada párrafo, oraciones, el empleo de conjunciones, el uso de formas gramaticales particulares, el orden de las palabras, la escritura correcta de las palabras, el vocabulario, la puntuación, etcétera.

Figura 3. *El mismo ensayo escrito por un alumno universitario después de emplear RC escrita.*

Leaving a green footprint

Since a few years ago the pollution in our environment has been increasing due our actions and to way we consume daily. Certain measures have been taken to try to reduce the impact and because each day we can see how our environments is changing for worst, so it is our time to take real action.

First of all, it important to say that some actions have become something mechanical that we now normally do, such as recycling, find a new function for some products. These small changes that can impact on a large scale of each of the citizens do it.

Secondly, there are other ways to reduce pollution around us how would be the use of bicycles or walking instead of using cars that if we reduce carbon dioxide produced by cars and even this impacts on our health by doing physical activity.

Finally we should follow other example's countries where pollution is less and where they have actually a efficient environment culture and exists laws which obligated their citizens to collaborate like Japan or Germany in that way they actually can se results.

All these actions in our country and in our city, will make us preserve our green areas, have a cleaner air and a better city to still living and not only for us, but also for future generations. Each one of us need to take responsibilities and tried to left a green footprint.

Es de esperarse que haya errores y es fundamental saber qué errores se pretende corregir; por ejemplo: se puede esperar que un alumno de nivel de inglés A1 aún cometa errores por no conjugar el verbo en presente simple, por lo cual quizás podría ser un error que no valga la pena mencionar; sin embargo, no pasaría lo mismo con un alumno de nivel B1. Todo depende de las características del alumnado con el que se trabaje y el objetivo de la tarea.

Conforme se avance a aspectos más específicos, la exigencia de la escritura tomará una postura más exigente y el docente se enfrentará a errores muchas veces más difíciles de corregir. Por lo que nuevamente se destaca la importancia de corregir la escritura de acuerdo con el nivel de adquisición del alumno, focalizando los errores que se pretenden corregir, de manera que no resulte abrumador ni para el alumno ni para el docente, y evitando crear una barrera afectiva que resulte negativa hacia la escritura.

Las estrategias para retroalimentar al alumno pueden ser variadas (figura 1); lo que resulta indispensable es retroalimentar cubriendo las fallas del alumno, por lo que es sugerible analizar el tipo de errores que se cometen e identificar quiénes los cometen, de modo que se puede retroalimentar a grupos de alumnos de acuerdo con sus necesidades comunes, limitando la retroalimentación individual a errores puntuales de cada estudiante. Cada alumno logrará corregir sus errores y avanzar a un ritmo diferente, por lo cual necesitará escuchar una retroalimentación que vaya dirigida a sus áreas de oportunidad y enfocada a la mejora del producto escrito.

Trabajar con el modelo de RC escrita que se describió anteriormente resulta muy beneficioso en el desarrollo de la habilidad escrita, ya que el alumno es capaz de ir trabajando y corrigiendo errores que, aunque debieron ser subsanados en niveles de educación previos, aún suceden habitualmente en las clases de idiomas a nivel universitario, sin excluir a los estudiantes de niveles avanzados de inglés. Otro beneficio es que los alumnos mejoran visiblemente y son conscientes de su mejora, lo cual influye afectivamente de forma positiva.

La literatura que se encontró, aparte de la que se consigna en las referencias, en su mayoría enfoca la RC escrita a aspectos meramente de corrección lingüística, como los que se contemplan aquí como aspectos específicos o de microestructura. Sin embargo, considerando que los errores que se identifican ocurren incluso antes de iniciar la escritura (aspectos generales

o de superestructura), se sugiere no dar por hecho que el alumno cuenta con esos conocimientos y retomarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de incluirlos en la RC escrita. Finalmente, el desarrollo de la escritura, junto con su RC, debe darse en una serie de actividades que propicien la oportunidad de escribir y reescribir, de manera que al alumno se le permita trabajar en sus áreas de oportunidad y reforzar su aprendizaje. Uno de los problemas más comunes es que el alumno no cuenta con el espacio para reescribir y corregir lo observado en su retroalimentación correctiva, por lo que la retroalimentación pasa inadvertida y no adquiere un papel significativo.

Conclusiones

Como experiencia personal, el desarrollo de la escritura fue por mucho tiempo un ejercicio tedioso pues implicaba emplear mucho tiempo en la revisión de los ejercicios que cada alumno realizaba, y éstos se podían convertir en muchísimos, sobre todo considerando la cantidad de estudiantes que, por lo general, se atienden en una clase regular; como consecuencia, el trabajo escrito se limitaba a lo mínimo y existía poca oportunidad para el alumno de mejorar su escritura, así como poco interés del profesor para ayudar a optimizarla. No hace mucho tiempo comprendí la necesidad y la urgencia que existe en los alumnos de mejorar su escritura, por lo que, considerando sus necesidades inmediatas, ideé un plan de trabajo basado en la RC escrita.

Trabajar la RC escrita de lo general a lo específico (superestructura-macroescritura-microestructura) ha beneficiado considerablemente a los alumnos con quienes se ha empleado, además de contar con pruebas visibles que son altamente motivantes tanto para los alumnos como para el docente. El enfoque de lo general a lo específico en la RC escrita ha permitido corregir aspectos generales (superestructura) que muchas veces son ignorados, pero que son fundamentales en el proceso de escritura, en el esqueleto del texto que crearán los alumnos. Si bien los elementos específicos (microestructura) son aquellos que más esfuerzo requerirán e, incluso, implicarán más tiempo

en perfeccionar, vale la pena enfocarse en aspectos puntuales considerando en todo momento el nivel de adquisición de la lengua que posee el alumno.

El proceso de escritura implica un gusto y un compromiso que muchas veces los alumnos aún no han desarrollado; por lo tanto, como docentes, debemos recordar que fungimos como modelos a seguir. Sería importante cuestionarse qué tan importante es la escritura, qué tanto se escribe, qué se escribe, cómo se escribe, qué tan preparado se está para retroalimentar la escritura del alumno, qué tanta influencia (directa o indirecta) se ejerce en los demás sobre la escritura, etc. La postura del docente frente a la escritura puede convertirse en el primer gran reto por vencer; posteriormente se puede pensar en la falta de formación, en la falta de tiempo o en la falta de seguimiento del proceso de desarrollo de la habilidad escrita.

Los alumnos también desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de sus habilidades; existe una parte que le corresponde al docente y otra en la que el alumno es partícipe activo. Para que la RC escrita sea exitosa debe haber disposición y voluntad por parte del estudiante, además de una participación activa en su proceso de escritura y, desde luego, de reescritura. Una ventaja es que generalmente el alumno universitario conoce sus necesidades académicas y reconoce la importancia de la exigencia respecto de la escritura, por lo que ya tiene un interés legítimo por escribir mejor de lo que lo hace.

Finalmente, se recomienda al docente identificar las necesidades inmediatas del alumno, como las certificaciones a su alcance o las exigencias universitarias que enfrentará, ya que cuando el proceso de enseñanza de la escritura se enfoca en las necesidades reales y prácticas del alumnado, es más fácil comprometer su motivación y su esfuerzo. Se sugiere analizar los antecedentes académicos relacionados con la materia para identificar el punto de partida de la enseñanza, sin dar por hecho que el alumno ya adquirió dichos conocimientos previamente. Por último, se debe recordar que el proceso de escritura exigirá diferentes momentos para que la retroalimentación resulte efectiva, por lo que la escritura debe realizarse constantemente para dar paso a la oportunidad correctiva.

La retroalimentación es poderosa, ya que apunta a factores tanto cognitivos como motivacionales; como docentes, al ser conscientes de esta afirmación e interiorizar la relevancia que tiene la retroalimentación, se debe

trabajar de manera que se incrementen las posibilidades de mejora al adoptar una actitud positiva ante la escritura de los alumnos, sin demeritar el rol de la retroalimentación, que es una de las principales prácticas que se deben destacar en el proceso mejora de la escritura del estudiante (Rivera, 2011).

Referencias

- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18. Disponible en http://epi.sc.edu/ar/AS_4_files/Ellis,%202009.pdf.
- Kloss, S., Quintanilla, A., y Alexandre, M. (2020). La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos. *Nueva Revista del Pacífico*, 73, 306-331. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50719-51762020000200306.
- Rivera, A. (2011). Improving Writing through Stages. *How*, 17(1), 11-23. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4994/499450717002.pdf>.
- Saborit, H., Texidor, R., y Portuondo, N. (2014). Sugerencias para desarrollar la escritura en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 605-611. Disponible en <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/281/324>.
- Sheen, Y., y Ellis, R. (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, (2), 593-610. Disponible en [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=TUqVAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Corrective+Feedback+in+Language+Teaching.+Handbook+of+Research+in+Second+language+teaching+and+learning.+\(II\)&ots=m-T-fgbAqU&sig=U-hN_NOORIDs6ZJ-tuAxTy1g34aY#v=onepage&q=Corrective%20Feedback%20in%20Language%20Teaching.%20Handbook%20of%20Research%20in%20Second%20language%20teaching%20and%20learning.%20\(II\)&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=TUqVAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Corrective+Feedback+in+Language+Teaching.+Handbook+of+Research+in+Second+language+teaching+and+learning.+(II)&ots=m-T-fgbAqU&sig=U-hN_NOORIDs6ZJ-tuAxTy1g34aY#v=onepage&q=Corrective%20Feedback%20in%20Language%20Teaching.%20Handbook%20of%20Research%20in%20Second%20language%20teaching%20and%20learning.%20(II)&f=false).
- Zabalza, M. (2013). Escribir en la Universidad. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 38(1), 15-39. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117125620002>.

Capítulo 9. Retroalimentación correctiva escrita en clases de inglés a nivel medio superior

MARÍA ROSARIO AYORA RODRÍGUEZ¹

Resumen

En las últimas décadas se ha observado un interés creciente en los elementos relacionados con la adquisición de segundas lenguas; uno de los más controversiales es la retroalimentación correctiva escrita (Ellis, 2009; Wang, 2017). En México, se ha investigado poco sobre los efectos de dicha retroalimentación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues se han identificado sólo dos estudios hasta ahora (Medina y Valverde, 2015; Cuxim, 2018). Por ello, este trabajo tuvo como objetivo analizar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita en inglés y su relación con la práctica docente. El estudio fue de corte mixto, siguió el diseño de investigación-acción y estuvo ceñido al marco teórico sociocultural (Vigotsky, 1998). Participaron 16 estudiantes de inglés como lengua extranjera, de segundo semestre, de una preparatoria en Chetumal, Quintana Roo (México). La investigación-acción constó de 15 sesiones (21 horas); los datos fueron recopilados mediante dos pruebas de diagnóstico, cuatro tareas escritas y tres diarios de reflexión, y se analizaron atendiendo los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva: una con información metalingüística ofrecida por el docente y la otra por pares, realizada por los estudiantes. La retroalimentación correctiva escrita se enfocó en los morfemas flexivos

¹ Maestra en educación con énfasis en tecnología educativa por la Universidad de Quintana Roo, y profesora en la Universidad de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0623-3588>.

del presente y el pasado simple del inglés. Los resultados revelaron que ambas estrategias son efectivas a corto plazo (durante las revisiones), pues los estudiantes mostraron una mejoría notoria respecto del número de errores al utilizar las estructuras gramaticales objetivo. Los hallazgos evidencian que la interacción dentro de la *zona de desarrollo próximo* repercutió significativamente en la producción escrita de los estudiantes cuando se empleó cada una de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita.

Palabras clave: retroalimentación correctiva, escritura, inglés, teoría socio-cultural, investigación-acción

Abstract

In recent decades, there has been an increasing interest in the different factors involved in the second language acquisition process. One of those aspects, arising controversy, is written corrective feedback (Ellis, 2009; Wang, 2017). In Mexico, little research has been done into the effects of written corrective feedback. There are only two studies that have been found, regarding English as a foreign language (Medina & Valverde, 2015; Cuxim, 2018). Therefore, the present investigation was aimed to analyze the effectiveness of two types of written corrective feedback (metalinguistic feedback, given by the teacher and peer feedback) and its relationship with the teaching practice. To this end, 16 EFL learners, from a public preparatory school, participated in a 15-week action-research intervention (equivalent to 21 hours). This work followed a sociocultural approach (Vygotsky, 1998). The students were assessed in two periods (diagnostic tests). In addition, they were asked to write four compositions and to keep three reflexive diaries, which were analysed later. Written corrective feedback was focused on the inflectional morphemes of the present simple tense and the past simple tense in English. It was found that both types of corrective feedback were effective in short-term (revisions). The findings provide evidence that interaction within the students' Zone of Proximal Development was significantly related to their writing production when each of the written corrective feedback strategy was applied.

Key words: written corrective feedback, writing production, English language, sociocultural theory, action-research

La retroalimentación correctiva ha vuelto a tener relevancia y sigue siendo uno de los temas que causan gran controversia en el área de la adquisición de segundas lenguas, debido a que aún persisten dudas en cuanto a su eficacia (Ellis, 2009; Hernández y Reyes, 2012; Truscott, 2007). Lightbown y Spada (1990) definen la retroalimentación correctiva (RC, de aquí en adelante) como la evidencia negativa ocurrida en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua que indica el uso incorrecto de la lengua meta. Al ampliar este concepto a la escritura en segundas lenguas, la retroalimentación correctiva escrita (RCE, de aquí en adelante) hace referencia a los recursos mediante los que se evidencia el uso incorrecto de las normas de la lengua meta (Huiying, 2013). Los expertos en el área, Sheen y Ellis (2011) y Mackey y Gass (2013) subrayan que la RCE ofrecida por el docente representa un elemento clave en el éxito de los estudiantes respecto de la habilidad escrita.

Por un lado, hay suficientes estudios en los que se reporta que los estudiantes se benefician de ésta para mejorar su redacción y que muestran una respuesta positiva ante esta estrategia (Diab, 2015; Tam y Chiu, 2016; Pito-yo, 2019). Por otro lado, existen investigaciones mediante las que se sustenta la efectividad de esta estrategia para la mejora de la habilidad escrita en cuanto a la precisión gramatical (Diab, 2016; Luo y Liu, 2017; Nguyen, 2016). No obstante, los trabajos antes citados tuvieron lugar en contextos de enseñanza del inglés como segunda lengua. De los pocos estudios realizados recientemente en contextos donde se enseña inglés como lengua extranjera (Ahmadian y Tajabadi, 2014; Behin y Hamidi, 2011; Kooshesh y Hashemi, 2015), se encontraron solamente dos desarrollados en México: la investigación de Medina y Valverde (2015) y el estudio de Cuxim (2018). El primer trabajo siguió un enfoque cuantitativo y sostuvo que la RCE es efectiva para el uso apropiado de ciertas preposiciones en inglés, mientras que el segundo estudio se ciñó al marco sociocultural de Vigotsky y se enfocó en que el uso de la RCE permite el desarrollo de la precisión gramatical de los estudiantes.

La enseñanza del inglés en el contexto mexicano presenta diferentes problemáticas, en especial en el área de la enseñanza de la escritura, puesto

que los docentes manifiestan un uso limitado de estrategias de RCE para que los estudiantes puedan desarrollar ciertos aspectos de la habilidad escrita. Con el fin de atender las necesidades antes mencionadas y llenar los vacíos en la literatura, el presente trabajo tuvo como objetivo determinar los efectos de la RCE en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por ello se propuso el diseño de una investigación-acción sustentada en el marco teórico sociocultural. A partir de los objetivos específicos de la fase de implementación se derivaron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva ofrecida por la docente?
2. ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva por pares en textos escritos?
3. ¿Cuáles son las diferencias en cuanto a los efectos entre la retroalimentación correctiva que ofrece la profesora y la retroalimentación correctiva por pares?
4. ¿Qué relación existe entre la práctica docente y los efectos de la retroalimentación correctiva escrita en el uso de los morfemas flexivos del presente y el pasado simple del inglés en un contexto hispanohablante?

La retroalimentación correctiva y la enseñanza de segundas lenguas

La retroalimentación correctiva cumple una función importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, dado que concientiza a los aprendientes sobre sus errores respecto de la lengua meta (Goh, 2017). Ellis (1994) categoriza la RC en dos clases: oral y escrita. La RC oral está enfocada en señalar los errores en el habla: fonológicos, morfológicos, léxicos, prosódicos y sintácticos (Chu, 2011, p. 455). La RC escrita se centra en los errores escritos: gramaticales, ortográficos, léxicos y sintácticos (Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008, p.281). Expertos en el área de lingüística aplicada como Sheen y Ellis (2011) resaltan que el uso de la retroalimentación correctiva abona al desarrollo de teorías de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, relacionadas con la cognición o la interacción

entre el docente y el estudiante. Además, se ha subrayado que la RC es una herramienta auxiliar que permite a los estudiantes identificar sus propios errores y construir su conocimiento sobre el uso apropiado de una segunda lengua. Los maestros tienen la oportunidad de utilizar diferentes estrategias para corregir los errores escritos u orales y así contribuir al aprendizaje de los aprendientes (Ellis y Shintani, 2014).

La teoría sociocultural de Vigotsky en el aprendizaje de segundas lenguas

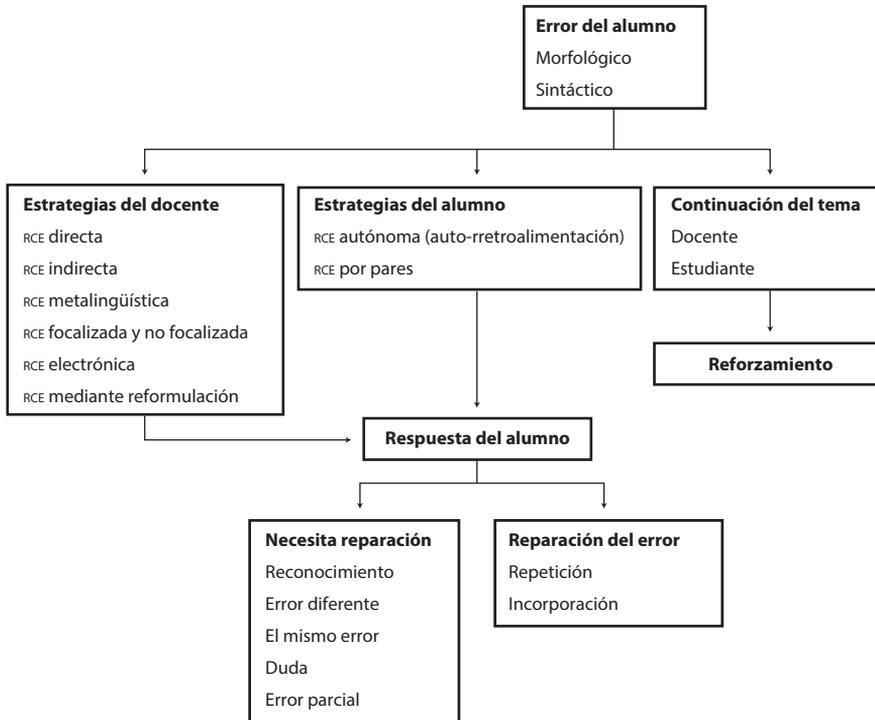
Vigotsky (1998) sostiene que la capacidad de aprendizaje del ser humano se relaciona estrechamente con la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo de procesos mentales. Uno de los conceptos sobresalientes de su teoría es la *zona de desarrollo próximo*, definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133). Aljaafreh y Lantolf (1994) refieren que la interacción en la *zona de desarrollo próximo* de los estudiantes pudiera determinar su nivel de dominio respecto de las funciones lingüísticas. En ese tenor, la RC es una manera de mediar la ayuda que se le proporciona al aprendiente. La efectividad de la RC depende de cuán significativas sean las transacciones y la negociación que el maestro establece con los alumnos (Ahmadian y Tajabadi, 2014). En el presente estudio, la *zona de desarrollo próximo* se contempló como la estrategia de RCE ofrecida al estudiante, de manera gradual y progresiva.

Modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta

El modelo que Lyster y Ranta (1997) proponen para el tratamiento de los errores en el aprendizaje de segundas lenguas incluye una clasificación de las estrategias que utiliza el maestro, tipos de errores y las formas en que los alumnos reciben la retroalimentación. No obstante, este modelo se enfoca

en la RC oral y se incluyen aspectos como la frecuencia de las correcciones y la respuesta del alumno ante la retroalimentación. Por ello, la adaptación que se presenta en la figura 1 reúne los elementos añadidos (estrategias del estudiante) que se consideraron para el desarrollo de esta investigación, con el fin de aplicar dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita: una ofrecida por el docente, que consistió en proporcionar información metalingüística de los errores, y otra por pares (retroalimentación correctiva indirecta).

Figura 1. Adaptación del modelo para el tratamiento de errores.



Fuente: elaboración propia con base en Lyster y Ranta (1977).

Método

La metodología de la investigación tuvo un enfoque mixto: se analizaron datos cuantitativos y datos cualitativos. Además, se siguió el diseño de investigación-acción, pues éste permitió la participación del profesor-investigador, la reflexión sobre el fenómeno observado y se involucró a los estudiantes de forma activa (Kemmis, 1984). La fase de implementación comprendió seis sesiones de dos horas y nueve sesiones de una hora (equivalentes a 21 horas). El estudio tuvo lugar del 30 de abril al 21 de junio de 2019 en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, plantel Chetumal. Participaron 16 alumnos (14 hombres y dos mujeres) de segundo semestre, quienes fungieron como revisores de los trabajos escritos de sus compañeros y recibieron la retroalimentación correctiva escrita del profesor-investigador.

Para la recolección de datos se aplicaron dos pruebas de diagnóstico antes de iniciar con los temas objetivo (en la primera se evaluó el presente simple y en la segunda el pasado simple). Se pidió que los estudiantes realizaran cuatro escritos breves (dos enfocados en el presente simple y dos en el pasado simple) en los que debían usar las estructuras evaluadas y tres diarios de reflexión. Además, se recopilaron 15 diarios de reflexión del profesor-investigador (uno en cada sesión de intervención). Los datos cualitativos se obtuvieron mediante las transcripciones de los diarios de reflexión de los participantes y del profesor-investigador. La codificación axial a partir de las transcripciones de los diarios de los estudiantes se centró en analizar elementos como la precisión, la utilidad y la claridad de las correcciones escritas recibidas, mientras que la codificación axial respecto de los diarios del profesor-investigador se enfocó en aspectos como la forma de ofrecer la retroalimentación correctiva escrita, la implementación de las actividades de intervención y la práctica docente.

Para los datos cuantitativos primero se procesó la información obtenida de las dos pruebas de diagnóstico y las cuatro tareas escritas en Microsoft Excel, y después se obtuvieron las estadísticas descriptivas (media, desviación estándar y porcentaje de errores) y pruebas T mediante SPSS (*statistical package for the social sciences*); estas últimas sirvieron para analizar el comportamiento de los participantes durante las sesiones de intervención. La validación

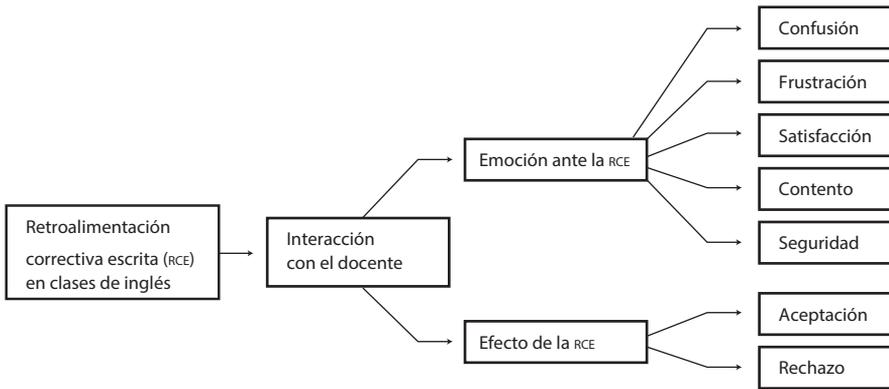
de la información obtenida fue sustentada mediante triangulación, pues ésta permitió abordar el fenómeno de manera amplia (Cowman, 1993).

Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

En este apartado se presentan los resultados de la primera pregunta de investigación, vinculada con los efectos de la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el profesor, enfocada en las estructuras gramaticales del presente y el pasado simple del inglés. Se consideraron la cifra de los errores escritos en las actividades y las reflexiones de los participantes respecto de la estrategia de RCE. Después se realiza la discusión sobre dichos hallazgos.

Para ilustrar la manera en que se valoró la respuesta de los participantes ante la retroalimentación correctiva que recibieron del profesor se elaboró la siguiente figura:

Figura 2. Retroalimentación correctiva del docente.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. *Retroalimentación correctiva del maestro del tema presente simple.*

N=	Instrumento	Media	Desviación estándar	Porcentaje de errores	Disminución de errores	Prueba T (p=)
16	Prueba de diagnóstico	21.6	5.5	83.1		
16	Borrador 1	7.1	3.7	68.8	67.2%	0.000 (prueba de diagnóstico y borrador 1)
15	Borrador 2	2.8	2.2	28.6	60.6%	0.000 (borrador 1 y borrador 2)
15	Trabajo final	0.4	0.5	4.4	85.8%	0.004 (borrador 2 y trabajo final)

Fuente: elaboración propia.

La media de la prueba de diagnóstico se obtuvo al contar el número de errores de los estudiantes de un máximo de 26 reactivos. La media de errores en el primer borrador se calculó a partir de las veces en que los participantes usaron la estructura gramatical del presente simple del inglés ($n = 14$). Al contrastar los dos primeros instrumentos se obtuvo que la desviación estándar tuvo un valor más alto en la prueba de diagnóstico. Además, la prueba T entre estas dos tareas resultó significativa; mediante esto se evidenció que el efecto de la RCE hasta entonces fue positivo. Dado que el resultado de la prueba T entre el primer y el segundo borrador fue significativo, se dedujo que la RC ofrecida por el maestro benefició a los estudiantes, pues lo anterior se reflejó en la media de errores. Derivado del análisis contrastivo entre el segundo borrador y el trabajo final se observó que la desviación estándar fue menor en este último instrumento, lo cual implicó que los estudiantes atendieran las correcciones escritas del docente y que el índice de disminución de errores aumentara. Mediante la prueba T entre las dos últimas actividades se determinó que ésta alcanzó un resultado significativo; lo anterior podría indicar que el efecto de la RCE que los alumnos recibieron fue positivo durante el periodo en que se utilizó.

Tabla 2. *Retroalimentación correctiva del maestro del tema pasado simple.*

N=	Instrumento	Media	Desviación estándar	Porcentaje de errores	Disminución de errores	Prueba T (p=)
16	Prueba de diagnóstico	17.4	5.9	83		
16	Borrador 1	3.8	3.3	43.6	78.2%	0.000 (prueba de diagnóstico y borrador 1)
13	Borrador 2	2.5	2.6	36	34.4%	0.001 (borrador 1 y borrador 2)
13	Trabajo final	0.7	1.8	24.4	72%	0.118 (borrador 2 y trabajo final)

Fuente: elaboración propia.

El promedio del examen diagnóstico se obtuvo al contabilizar la cifra de errores de cada participante de un máximo de 21 reactivos. El promedio de errores en el primer borrador se calculó con base en el máximo de ocasiones en que los alumnos utilizaron la estructura gramatical del pasado simple del inglés ($n = 13$). El valor de la desviación estándar fue mayor en el primer instrumento, lo cual fue indicio de que el promedio del grupo se dispersó más en la prueba. Se obtuvo que la prueba T entre estas tareas fue significativa. Entonces se puede decir que la retroalimentación correctiva proporcionada por el docente fue efectiva en esta primera instancia. Se encontró que el resultado de la prueba T entre el primero y el segundo borrador fue significativo, pues se observó una disminución notoria en el número de errores en la segunda actividad. La desviación estándar fue menor en el segundo borrador, lo que mostró que la frecuencia de errores no se dispersó tanto como en el primer instrumento. Adicionalmente, hubo un decremento destacable en el porcentaje de errores en el trabajo final. Se realizó una prueba T entre el segundo borrador y la última tarea escrita y se obtuvo un valor significativo. Lo anterior implicó un efecto positivo de la estrategia de retroalimentación correctiva a lo largo de la intervención.

La RCE con información metalingüística ofrecida por el maestro fue confusa para una participante, mientras que tres estudiantes se sintieron frustrados cuando recibieron las correcciones escritas respecto de las estructuras objetivo. Sin embargo, tres alumnos dijeron sentirse satisfechos con el hecho de que el docente corrigiera sus actividades. Similarmente, cuatro participantes estuvieron contentos con la estrategia de retroalimen-

tación y una alumna subrayó que se sintió segura, pues consideró haber entregado un escrito final pertinente. En cuanto al efecto de la RC respecto de la aceptación o el rechazo de ésta, los 16 estudiantes mencionaron que éste fue positivo, puesto que pudieron comprender de manera más clara las estructuras gramaticales evaluadas.

El efecto positivo de la retroalimentación correctiva ofrecida por el maestro, antes descrito, coincide con los hallazgos que obtuvieron Bitchener (2008), Diab (2015), Escobar (2018), Medina y Valverde (2015), y Mohammadi, Ghanbari y Abbasi (2019), en tanto que, mediante esta estrategia, los estudiantes pudieron mejorar el nivel de dominio respecto de ciertas estructuras gramaticales, como el sistema de artículos en inglés (Bitchener, 2008; Escobar, 2018; Mohammadi, Ghanbari y Abbasi, 2019), preposiciones en inglés (Medina y Valverde, 2015) y la concordancia de pronombres (Diab, 2015). Además, es importante considerar el proceso mediante el cual se implementó la retroalimentación correctiva. En ese sentido, la adaptación del modelo para el tratamiento del error fue útil para la planificación y la implementación de las actividades de intervención. Aunque dicho modelo fue diseñado para proporcionar RC oral, se añadieron algunos elementos en esta primera parte, como el tipo de error y la respuesta del estudiante. No obstante, se evidenció la falta de algunos elementos necesarios: el tiempo aproximado para el ejercicio de la RCE y el número máximo de veces que se deberían realizar correcciones.

Retroalimentación correctiva escrita por pares

A continuación se exponen los hallazgos referentes a la segunda pregunta de investigación, que está relacionada con los efectos de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por los estudiantes. Se tuvieron en cuenta el número de errores en las tareas escritas y la respuesta de los participantes ante esta estrategia de retroalimentación. Posteriormente se presenta la discusión de estos resultados.

Tabla 3. *Retroalimentación correctiva por pares del tema presente simple.*

N=	Instrumento	Media	Desviación estándar	Porcentaje de errores	Disminución de errores	Prueba T (p=)
16	Prueba de diagnóstico	21.6	5.5	83.1		
16	Borrador 1	2.6	2.3	31.3	87.9%	
10	Borrador 2	2	2.2	39.1	23.1%	0.002 (borrador 1 y borrador 2)
2	Trabajo final	0.4	1.5	42.5	60%	0.002 (borrador 2 y trabajo final)

Fuente: elaboración propia.

El promedio de errores del primer borrador se obtuvo al contar el número máximo de veces en que se usó la estructura objetivo ($n = 13$). Se contrastaron los valores de los promedios del primero y el segundo borrador y se obtuvo que la cifra disminuyó considerablemente en el segundo instrumento. Se observó que la desviación estándar en este último ejercicio fue menor. Además, se realizó una prueba T entre las dos actividades antes mencionadas, la cual arrojó un resultado significativo. Esto pudiera indicar que la retroalimentación correctiva por pares, enfocada en la estructura gramatical del presente simple del inglés, fue efectiva hasta ese punto de la investigación.

Tabla 4. *Retroalimentación correctiva por pares del tema pasado simple.*

N=	Instrumento	Media	Desviación estándar	Porcentaje de errores	Disminución de errores	Prueba T (p=)
16	Prueba de diagnóstico	17.4	5.9	83		
16	Borrador 1	2	2.4	25.6	88.5%	
3	Trabajo final	0.6	1.5	48	70%	0.000 (borrador 1 y trabajo final)

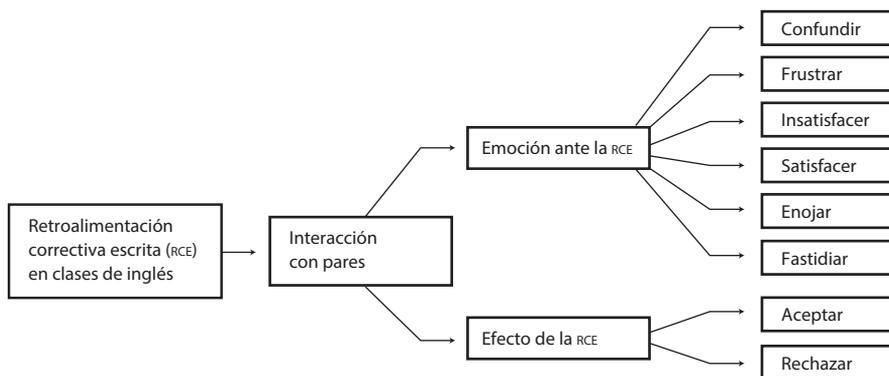
Fuente: Elaboración propia.

La media del primer borrador se calculó a partir de la cifra de errores cuando se utilizó la estructura gramatical del pasado simple ($n = 12$). Cabe señalar que no hubo disposición por parte de los alumnos para continuar con la aplicación de la estrategia de RCE por pares. Por ello, sólo se recolectó la información con base en las dos versiones de la actividad. En ese sentido, la desviación estándar fue menor en el trabajo final, lo cual se reflejó en el valor correspondiente a la disminución de errores. El resultado significativo de la

prueba T entre los dos últimos instrumentos podría indicar que la RCE por pares tuvo un efecto positivo durante el tiempo en que se utilizó.

Ahora bien, la figura que se presenta a continuación ilustra la recepción de los estudiantes respecto de las correcciones de sus compañeros.

Figura 3. *Retroalimentación correctiva por pares.*



Fuente: elaboración propia.

Se consideró el efecto de la retroalimentación correctiva escrita conforme a la aceptación o el rechazo de los participantes y se llegó a la conclusión de que a una estudiante le resultó confusa, mientras que dos alumnos señalaron sentir frustración. Un estudiante mencionó haber estado fastidiado al momento de revisar las tareas de sus compañeros y uno subrayó que sintió enojo debido a las correcciones en sus escritos sobre la estructura gramatical del pasado simple en inglés. Estos hallazgos podrían indicar que las observaciones de sus compañeros no fueron suficientes para ayudar en la comprensión del tema evaluado. Sin embargo, hubo nueve alumnos que expresaron satisfacción al recibir la retroalimentación correctiva escrita.

Existe similitud entre los resultados de la presente investigación y los que obtuvieron Afrasiabi y Khojasteh (2015), Akiah y Ghazali (2015), Pito-yo (2019), Tsui y Ng (2016) y Uymaz (2019) respecto de la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita por pares, centrada en el morfema flexivo del pasado simple del inglés, pues se evidenció que los alumnos lograron una mejoría notoria, con base en el promedio de errores, en la precisión gramatical de la estructura antes mencionada. Los hallazgos relacionados

con la actitud de los participantes hacia las correcciones de sus compañeros coinciden con los de Behim y Hamidi (2011), Luo y Liu (2017) y Ruegg (2015), en tanto que los estudiantes consideran que dicha estrategia de RCE les ayuda a monitorear sus errores en las tareas escritas.

En cuanto a la manera en que se llevó a cabo la retroalimentación correctiva escrita, es necesario subrayar que la retroalimentación correctiva por pares no forma parte de la lista de estrategias del maestro en el modelo de Lyster y Ranta (1997), sino que ésta se agrega a partir de la respuesta del estudiante. Ahora bien, la adaptación de dicho modelo para efectos de este trabajo no fue la adecuada, dado que no se dio cobertura a ciertos elementos indispensables como el proceso de asignación de pares, en el que se considerara el nivel de dominio de los alumnos respecto de las estructuras objetivo, y el tiempo estimado para la implementación de la retroalimentación correctiva.

Contraste entre estrategias de retroalimentación correctiva

En este apartado se presentan los resultados de la tercera pregunta de investigación, la cual se relaciona con los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el docente y la otra por pares). Para ello se evaluaron los valores referentes a la media de errores y la respuesta de los estudiantes ante las dos estrategias de retroalimentación antes mencionadas. Después se expone la discusión sobre estos hallazgos.

Tabla 5. *Retroalimentación correctiva del maestro y por pares del tema presente simple.*

N=	Instrumento	Media	Desviación estándar	Porcentaje de errores	Disminución de errores	Prueba T (p=)
16	Borrador 1 (docente)	7.1	3.7	67.2		
16	Borrador 1 (Pares)	2.6	2.3	31.3	63.4%	0.000 (borrador 1 de ambas estrategias de RC)
15	Borrador 2 (docente)	2.8	2.2	28.6		
10	Borrador 2 (pares)	2	2.2	39.1	28.6%	0.000 (borrador 2 de ambas estrategias de RC)
15	Trabajo final (docente)	0.4	0.5	4.4		
2	Trabajo final (pares)	0.4	1.5	42.5	0%	0.004 (trabajo final de ambas estrategias de RC)

Fuente: elaboración propia.

Para la estructura gramatical del presente simple en inglés se contrastaron los valores del promedio de errores del primer borrador. Se obtuvo que el promedio se redujo más cuando los participantes recibieron la retroalimentación correctiva del docente. Además, se realizó una prueba T entre las dos primeras versiones del escrito, cuyo resultado fue significativo. De ahí se infirió que tanto la estrategia del maestro como la retroalimentación por pares mantuvieron un efecto positivo hasta ese momento de la intervención. Por otra parte, la desviación estándar en el trabajo final, cuando el docente proporcionó retroalimentación correctiva, fue menor que cuando los alumnos recibieron observaciones de sus compañeros. Mediante el resultado significativo de la prueba T entre estas dos últimas tareas se podría decir que el efecto de las dos estrategias de retroalimentación correctiva fue positivo, puesto que se observó una disminución notoria en cuanto al número de errores escritos relacionados con la conjugación de verbos en presente simple del inglés.

Tabla 6. *Retroalimentación correctiva del maestro y por pares del tema pasado simple.*

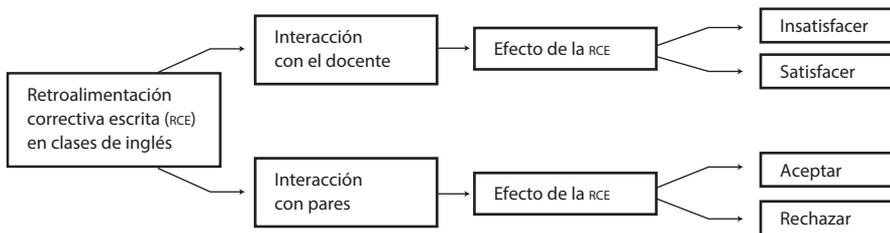
N=	Instrumento	Media	Desviación estándar	Porcentaje de errores	Disminución de errores	Prueba T (p=)
16	Borrador 1 (docente)	3.8	3.3	43.6		
16	Borrador 1 (pares)	2	2.4	25.6	47.4%	0.001 (borrador 1 de ambas estrategias de RC)
6	Trabajo final (docente)	0.7	1.8	24.4		
3	Trabajo final (pares)	0.6	1.5	48	14.3%	0.236 (trabajo final de ambas estrategias de RC)

Fuente: elaboración propia.

En el caso del morfema flexivo del pasado simple en inglés existe una diferencia respecto de las medias del primer borrador, pues dicho valor fue menor cuando los estudiantes recibieron las correcciones de sus compañeros. Se realizó una prueba T entre las dos primeras tareas y se obtuvo un resultado significativo. Esto podría ser indicio de que los efectos de la retroalimentación correctiva ofrecida por el docente y por pares fueron destacables, debido a que el número de errores disminuyó cuando se llevó a cabo cada una de las estrategias de retroalimentación. En cuanto al trabajo

final, la dispersión del promedio de errores fue mayor cuando el maestro ofreció retroalimentación correctiva. Además, mediante el resultado significativo de la prueba T entre las dos versiones de esta última actividad se podría inferir que tanto el efecto de la retroalimentación correctiva ofrecida por el docente como la retroalimentación por pares fueron positivos, ya que el decrecimiento en la cifra de errores fue notorio en ambas instancias. La figura 4 ilustra la manera en que se valoró la respuesta de los alumnos ante las dos estrategias de retroalimentación correctiva.

Figura 4. *Retroalimentación correctiva del docente y por pares.*



Fuente: elaboración propia.

Doce estudiantes consideraron que la retroalimentación correctiva con información metalingüística, enfocada en los morfemas flexivos del presente y el pasado simple del inglés, que recibieron del maestro, fue más efectiva que la retroalimentación correctiva indirecta ofrecida por sus compañeros, pues comprendieron los temas evaluados cuando el docente realizó correcciones en sus tareas escritas. En contraste, dos participantes mencionaron que la RC por pares fue igual de efectiva que la RC proporcionada por el profesor. Tres alumnos subrayaron que sus compañeros no debían realizar observaciones escritas de sus trabajos, ya que carecían de experiencia y desconocían las estructuras gramaticales evaluadas.

Los hallazgos ilustrados muestran que ambos tipos de retroalimentación correctiva mantuvieron un efecto positivo durante la intervención. Por un lado, la efectividad inmediata de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente es coincidente con la obtenida por Akiah y Ghazali (2015), Kooshesh y Hashemi (2015) y Ruegg (2015), pues se observó una disminución significativa en la media de errores escritos en las tareas de los

alumnos. Por otro, el resultado sobre la respuesta positiva de los estudiantes respecto de la retroalimentación correctiva por pares es similar al obtenido por Diab (2016), Pitoyo (2019) y Tsui y Ng (2000), ya que los alumnos manifestaron que las observaciones de sus compañeros sobre sus actividades escritas les permitieron mejorar la precisión gramatical conforme a las estructuras evaluadas.

Relación entre la retroalimentación correctiva y la práctica docente

En este apartado se exponen los resultados de la cuarta pregunta de investigación, relacionada con la praxis del docente durante la implementación de la retroalimentación correctiva escrita, en el ámbito de la enseñanza del inglés, en un contexto hispanohablante. Para ello se analizaron los diarios de reflexión del profesor-investigador. Luego se presenta la discusión de dichos hallazgos.

Se consideraron aspectos como la instrucción del docente cuando llevó a cabo la retroalimentación correctiva escrita, la planeación de las actividades de intervención, los objetivos de dichas tareas y el ambiente dentro del aula donde tuvo lugar la intervención. Se descubrió que la manera en que la forma de dar instrucciones durante el ejercicio de la retroalimentación fue precisa, en tanto que los alumnos editaron sus escritos adecuadamente. Es decir, mediante la información metalingüística ofrecida por el docente se indicaron las correcciones respecto de las estructuras gramaticales evaluadas (presente y pasado simple del inglés) que debían realizar los participantes. Sin embargo, se presentaron ciertas circunstancias en las que tales indicaciones fueron imprecisas para algunos estudiantes, ya que éstos tuvieron dudas sobre lo que debían corregir.

En relación con el desarrollo de las sesiones de intervención, se tuvieron en cuenta los cambios implementados en las actividades, puesto que existieron ciertos aspectos que no favorecieron la aplicación de éstas. En ese sentido, se realizaron modificaciones en el tiempo estipulado para las tareas escritas, pues los participantes en ocasiones demoraban más para la entrega de sus textos. De modo similar, se evaluó el cumplimiento de los objetivos de la intervención. Se encontró que sí se logró cada objetivo planteado, a pesar del factor antes citado.

En cuanto al contexto áulico donde se realizó la investigación, se determinó que hubo algunas instancias específicas que dificultaron la realización de las actividades de intervención. Uno de dichos elementos fue la falta de control grupal, dado que el número de estudiantes en el salón de clases fue extenso, comparado con la cifra de participantes en el estudio. Otra de las circunstancias que incidió en el desarrollo de las asignaciones planeadas en el aula fue la falta de disposición de los estudiantes.

Si bien la manera en que el docente instruyó durante la práctica de la retroalimentación correctiva fue pieza clave, hubo otros factores que determinaron cuán efectiva resultó esta estrategia. En ese sentido, se observó que las instrucciones del maestro fueron comprensibles, puesto que los participantes presentaron las actividades escritas requeridas. En cambio, durante la práctica de la retroalimentación correctiva por pares hubo algunos estudiantes que manifestaron descontento respecto de las correcciones realizadas por sus compañeros, debido a que éstas no fueron comprendidas a cabalidad. Lo anterior podría deberse a que algunos participantes no señalaban los errores escritos, respecto de las estructuras objetivo, de modo pertinente.

Conclusión

En esta investigación se estudiaron los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita: la primera ofrecida por el maestro y la segunda por pares, mediante el diseño y la implementación de una intervención, con base en el diseño de investigación-acción y en la teoría sociocultural de Vigotsky, en el contexto mexicano de la educación media superior. Además, se analizó el ejercicio docente del profesor-investigador y su relación con la práctica de la retroalimentación correctiva escrita.

Para el logro de los objetivos se requirió la aplicación de dos exámenes de diagnóstico y cuatro tareas escritas, en los que se evaluaron los morfemas flexivos del presente y el pasado simples del inglés. Adicionalmente, los participantes entregaron tres diarios de reflexión, mediante los que se analizó su respuesta ante las dos metodologías de retroalimentación correctiva antes citadas. También el profesor-investigador anotó sus observaciones relacionadas con las sesiones de intervención.

Los resultados muestran que la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el maestro y la retroalimentación correctiva proporcionada por pares son efectivas para el desarrollo de la habilidad escrita de los estudiantes, específicamente en la precisión gramatical de las estructuras evaluadas. Se observó una mejora notoria en el trabajo final de los dos temas estudiados, que se mantuvo durante la implementación de la estrategia de retroalimentación proporcionada por el docente. De ahí se comprobó su efectividad a corto plazo. Sin embargo, para conservar un efecto a largo plazo se requieren ciertos procesos cognitivos, como los procesos de interiorización del conocimiento y la memoria, los cuales no se tuvieron en cuenta en esta investigación.

De manera similar, se evidenció el concepto de la *zona de desarrollo próximo*, relacionado con la teoría sociocultural de Vigotsky, en tanto que la interacción durante la práctica de retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el maestro benefició a los estudiantes, pues hubo un decrecimiento destacable del número de errores en las actividades escritas. No obstante, no se obtuvo un resultado similar al anterior durante la retroalimentación correctiva por pares. Esto podría estar vinculado a la interacción de los participantes con sus compañeros y a la ayuda que recibieron de éstos. Es decir, la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita dependió de cuán significativas fueron las transacciones (estrategias de RCE) entre maestro-alumno y estudiante-estudiante.

Se considera que este estudio podría aportar a la investigación sobre la retroalimentación correctiva escrita en el contexto hispanohablante, puesto que en México sólo se han encontrado dos trabajos que abordan este tema (Medina y Valverde, 2015; Cuxim, 2018). Sin embargo, existen algunas implicaciones pedagógicas en caso de replicar esta investigación. Una de ellas se relaciona con las habilidades y la capacitación que requiere el profesorado para la planificación y la implementación de la retroalimentación correctiva escrita. Otra de las implicaciones tiene que ver con la retroalimentación correctiva por pares, puesto que se necesita una preparación pertinente para que los alumnos sean capaces de realizar correcciones escritas. Por último, se proponen algunas recomendaciones para futuras investigaciones enfocadas en la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita. Se recomienda la aplicación de una prueba inicial, con el fin de evaluar el conocimiento previo de los participantes respecto del objeto de

estudio. Además, se considera que aplicar una prueba final pudiera ayudar a constatar la utilidad de los instrumentos.

Referencias

- Afrasiabi, M., y Khojasteh, L. (2015). The Effect of Peer-feedback on EFL Medical Students' Writing Performance. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18 (4), 5-16. Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.12323/3341>.
- Ahmadian, M., y Tajabadi, A. (2014). A Sociocultural Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Negotiated versus Nonnegotiated Feedback on the Accuracy Improvement in Writing. *The Iranian EFL Journal*, 11, 6-36. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/320808944_A_Sociocultural_Perspective_on_Corrective_Feedback_in_L2_The_Effect_of_Negotiated_versus_Nonnegotiated_Feedback_on_the_Accuracy_Improvement_in_Writing.
- Akiah, S. A., y Ghazali, Z. (2015). The Effects of Teacher and Peer Corrective Feedback on the Gramatical Accuracy in Writing Among the L2 Learners. En *Persidangan Antarbangsa Kelestarian Insan Kali Ke-2*. Simposio llevado a cabo en Seremban, Malasia.
- Aljaafreh, A., y Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483. Disponible en <https://doi.org/10.2307/328585>.
- Behin, B., y Hamidi, S. (2011). Peer correction: The Key to Improve the Iranian English as a Foreign Language Learners' Productive Writing Skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1057-1060. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.206>.
- Bitchener, J., Young, S., y Cameron, D. (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. *Journal of second language writing*, 14 (3), 191-205. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>.
- Chu, R. (2011). Effects of Teacher's Corrective Feedback on Accuracy in the Oral English of English-major College Students. *Theory and practice in language studies*, 1 (5), 454-459.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: A Means of Reconciliation in Nursing Research. *Journal of Advanced Nursing*, 18 (5), 788-792. Disponible en <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18050788.x>.
- Cuxim, M. (2018). *Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera* (tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo).
- Diab, N. (2015). Effectiveness of Written Corrective Feedback: Does Type of Error and Type of Correction Matter? *Assessing Writing*, 24, 16-34. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.02.001>.
- Diab, N. (2016). A Comparison of Peer, Teacher and Self-feedback on the Reduction of Language Errors in Student Essays. *System*, 57, 55-65. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.12.014>.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong, China: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1 (1), 3-18. Disponible en <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>.
- Ellis, R., y Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Escobar, V. (2018). The Effectiveness of Focused Direct Written Corrective Feedback and Metalinguistic Explanation on the Use of English articles by vocational training students. *Publicaciones Didácticas*, 98, 101-112.
- Goh, C. C. M. (2017). Research into Practice. Scaffolding Learning Processes to Improve Speaking Performance. *Language Teaching*, 50 (2), 247-260. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0261444816000483>.
- Hernández, E., y Reyes, M. D. R. (2012). Teachers' Perceptions about Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(2), 63-75. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169224635005>.
- Huiying, S. (2013). *Written Corrective Feedback: Effects on Focused and Unfocused Grammar Correction on the Case Acquisition in L2 German* (tesis de doctorado, Universidad de Kansas).
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point Guide to Action Research*. Victoria, Canadá: Deakin University Press.
- Kooshesh, Z., y Hashemi, L. (2015). A Comparison Between the Effects of Teacher Correction and Peer Correction on Writing in EFL. En *Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-learning*. Conferencia llevada a cabo en Praga, República Checa.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (1990). Focus-on-form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (04) 429-448. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0272263100009517>.
- Luo, Y., y Liu, Y. (2017). Comparison Between Peer Feedback and Automated Feedback in College English Writing: A Case Study. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7 (4), 197-215. Disponible en <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.74015>.
- Mackey, A., Abbuhl, R., y Gass, S. M. (2013) Interactionist Approach. En S. M. Gass., y A. Mackey (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Medina, A., y Valverde, D. (2015). La retroalimentación correctiva directa metalingüística con ejemplos. *Revista Digital de la Unidad Académica de Docencia Superior*, 13, 1-15. Disponible en http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20160216141472_retroalimentacion_correctiva.pdf.
- Mohammadi, G., Ghanbari, N., y Abbasi, A. (2019). The Integrative Effect of Direct Corrective Feedback and Metalinguistic Explanation on Learners' Accuracy in Using English Articles. *Applied Research on English Language*, 8 (4), 489-510. Disponible en <https://dx.doi.org/10.22108/are.2019.115702.1432>.

- Nguyen, H. T. (2016). Peer Feedback Practice in EFL Tertiary Writing Classes. *English Language Teaching*, 9 (6), 76-91. Disponible en <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p76>.
- Pitoyo, D. (2019). *The Effect of Teacher, Peer, and Self-corrective Feedback Toward English Writing Quality of EFL University Students* (tesis de maestría, Universidad de Lampung).
- Ruegg, R. (2015). The Relative Effects of Peer and Teacher Feedback on Improvement in EFL Students' Writing Ability. *Linguistics and Education*, 29, 73-82. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.001>.
- Sheen, Y., y Ellis, R. (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2, 593-610.
- Tam, S. T., y Chiu, E. (2016) Using Written Corrective Feedback to Improve Writing Accuracy of Junior Secondary Students. *Hong Kong Teachers' Centre- Educational Research Reports*, 105-130.
- Truscott, J. (2007). The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16 (4), 255-272. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>.
- Tsui, A. B., y Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit From Peer Comments? *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 147-170. Disponible en [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9).
- Uymaz, E. (2019). The Effects of Peer Feedback on the Essay Writing Performances of EFL Students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11 (2), 20-37. Disponible en <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/221/104>.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., y Kuiken, F. (2008). The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on L2 Learners' Written Accuracy. *International Journal of Applied Linguistics*, 156 (1), 279-296. Disponible en <https://doi.org/10.2143/ITL.156.0.2034439>.
- Vigotsky, L.S. (1998). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ciudad de México, México: Quinto Sol.
- Wang, X. (2017). The Effects of Corrective Feedback on Chinese Learners' Writing Accuracy: A Quantitative Analysis in an EFL Context. *World Journal of Education*, 7 (2), 74-88. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157567.pdf>.

Sobre las coordinadoras

Edith Hernández Méndez

Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University (Estados Unidos). Profesora investigadora en la Universidad de Quintana Roo (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Sus líneas de investigación son la adquisición de lenguas, la sociolingüística y la didáctica de la lengua española. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales en estas áreas.

Sus publicaciones consisten en libros, capítulos de libros y artículos en revistas indizadas nacionales y extranjeras. Recientemente ha coordinado los libros *Narrativas de profesores de educación superior: experiencias, acciones y sentires ante la pandemia covid-19* (Universidad de Quintana Roo, 2021) e *Investigación y praxis contemporáneas en torno a las lenguas modernas* (Universidad de Quintana Roo, 2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>

Lizbeth Gómez Argüelles

Maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo y Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad de Quintana Roo.

Ha impartido clases en educación básica, media superior y superior. Desde 2008 es profesora de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo. Sus áreas de investigación son la formación de profesores y la lingüística aplicada. Es coordinadora del Cuerpo Académico de Estudios Sociolingüísticos y de Lingüística Aplicada.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-2626>

La retroalimentación correctiva
en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2
en el contexto mexicano, Edith Hernández Méndez
y Lizbeth Gómez Argüelles (coords.), editado y publicado
por la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo y
Ediciones Comunicación Científica S. A. de C. V., se publicó en formato
PDF, Epub3, HTML5 e impreso en diciembre de 2022. Se imprimió en Litográfica
Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de
México. el tiraje fue de 1 000 ejemplares.

La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano está dedicado a ser un espacio específico y exclusivo para reflexionar, analizar y explicar la retroalimentación correctiva (oral o escrita), en su sentido teórico como en el práctico-instrumental, en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en México. El libro está integrado por nueve capítulos con temas de retroalimentación correctiva, tanto oral como escrita.



Edith Hernández Méndez es Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Sus líneas de investigación son la adquisición de lenguas, la sociolingüística y la didáctica de la lengua española. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales en estas áreas.



Lizbeth Gómez Argüelles es Maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Desde 2008 es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Sus áreas de investigación son la formación de profesores y la lingüística aplicada. Es coordinadora del Cuerpo Académico de Estudios Sociolingüísticos y de Lingüística Aplicada.

