



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

La retroalimentación correctiva escrita en clases de inglés:
efectos de una intervención

TESIS

Para obtener el grado de
Maestra en Educación

PRESENTA

María Rosario Ayora Rodríguez

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Edith Hernández Méndez



Chetumal, Quintana Roo, México, septiembre de 2022.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS


La retroalimentación correctiva escrita en clases de inglés: efectos de una intervención

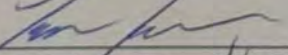
Presenta:

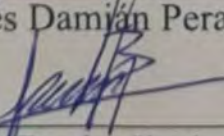
María Rosario Ayora Rodríguez

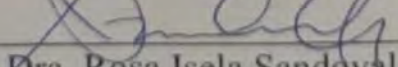
Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación

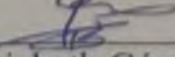
COMITÉ DE SUPERVISIÓN DE TESIS

Director: 
Dra. Edith Hernández Méndez

Asesor 1: 
Dr. Moisés Damían Perales Escudero

Asesor 2: 
Mtra. Ana Bertha Jiménez Castro

Asesor Suplente: 
Dra. Rosa Isela Sandoval Cruz

Asesor Suplente: 
Mtra. Lizbeth Gómez Argüelles



Chetumal, Quintana Roo, México, abril de 2022.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

ÁREA DE TITULACIÓN

AGRADECIMIENTOS

Aprovecho este espacio para expresar mi más sincera gratitud a cada una de las personas que me brindaron su apoyo, mediante sus palabras de aliento. Quisiera expresar que me siento muy contenta por haber concluido este posgrado, pues es un logro muy satisfactorio en mi carrera profesional.

Agradezco enormemente el apoyo invaluable de mi directora, Edith Hernández Méndez, primeramente, por haber creído en mí y en mi capacidad como investigadora ¡Tantísimas gracias por guiarme en el camino de la investigación! De manera similar, extendiendo un agradecimiento profundo a quienes integraron mi sínodo: el Dr. Moisés Damián Perales Escudero, Mtra. Ana Bertha Jiménez Castro, Dra. Rosa Isela Sandoval Cruz y Mtra. Lizbeth Gómez Argüelles.

También, estoy muy agradecida con mis profesores de la Maestría en Educación, quienes me impulsaron a dar siempre lo mejor de mí y a esforzarme por lograr un desempeño constante en cuanto a mis habilidades académicas. Agradezco a mi madre y a mi padre, así como a mi hermana y a mi hermano por todo su ayuda en cada una de las etapas significativas de mi vida.

A mis amigos y amigas que me apoyaron durante la maestría: Iris, Lorena, Ingrid, Yazmín, Claudia, Glenda, Karina, Cecelia, Fabiola, Anel, Monserrat, Jannet, Suemi, Moises, Fernando, Daniel, Alfredo y Saúl, les aprecio mucho y les agradezco por haber hecho más grata mi experiencia.

Adicionalmente, expreso un agradecimiento especial para la Lic. Gloria Candelaria García García, la Mtra. María Elena Cruz Cáceres y la Lic. Yesenia Fernández Hernández: *Yuum bo'otik ti' tuláakale'ex úuchik a wáantikene'ex.*

La realización de este proyecto de investigación fue posible gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), al ofrecerme la oportunidad de ser becaria de posgrado, pues con el apoyo recibido pude culminar esta etapa.

Esta investigación fue financiada con recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

<u>Figura 1.</u> Zona de Desarrollo Próximo.....	33
<u>Figura 2.</u> Modelo para el tratamiento del error.....	35
<u>Figura 3.</u> Retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente.....	70
<u>Figura 4.</u> Retroalimentación correctiva escrita por pares.....	81
<u>Figura 5.</u> Retroalimentación correctiva escrita del docente y por pares.....	88
<u>Figura 6.</u> Relación entre práctica docente y retroalimentación correctiva.....	90

TABLAS

<u>Tabla 1.</u> Estrategias de retroalimentación correctiva escrita.....	37
<u>Tabla 2.</u> Actividades de la intervención.....	44
<u>Tabla 3.</u> Operacionalización de conceptos.....	50
<u>Tabla 4.</u> Datos demográficos de los participantes.....	54
<u>Tabla 5.</u> Errores del diagnóstico del tema 1 “Presente simple”	57
<u>Tabla 6.</u> Errores del primer borrador del tema 1.....	57
<u>Tabla 7.</u> Comparación de errores del diagnóstico del tema y el primer borrador.....	58
<u>Tabla 8.</u> Errores del segundo borrador del tema 1.....	59
<u>Tabla 9.</u> Comparación de errores del primer y segundo borrador	59
<u>Tabla 10.</u> Errores del trabajo final del tema 1.....	60
<u>Tabla 11.</u> Comparación de errores del segundo borrador y el trabajo final.....	61
<u>Tabla 12.</u> Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 1 por grupo.....	62
<u>Tabla 13.</u> Errores del segundo borrador de la hoja de trabajo 1 por grupo.....	62
<u>Tabla 14.</u> Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 1 por grupo.....	63
<u>Tabla 15.</u> Errores del diagnóstico del tema 2 “Pasado simple”	63
<u>Tabla 16.</u> Errores del primer borrador del tema 2.....	64
<u>Tabla 17.</u> Errores del diagnóstico tema 2 y el primer borrador.....	65
<u>Tabla 18.</u> Errores del segundo borrador del tema 2.....	66
<u>Tabla 19.</u> Comparación de errores del primer y segundo borrador.....	66
<u>Tabla 20.</u> Errores del trabajo final del tema 2.....	67

<u>Tabla 21.</u>	Comparación de errores del segundo borrador y el trabajo final.....	67
<u>Tabla 22.</u>	Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 3 por grupo.....	68
<u>Tabla 23.</u>	Errores del segundo borrador de la hoja de trabajo 3 por grupo.....	69
<u>Tabla 24.</u>	Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 3 por grupo.....	69
<u>Tabla 25.</u>	Errores del primer borrador del tema 1.....	73
<u>Tabla 26.</u>	Errores del segundo borrador del tema 1.....	74
<u>Tabla 27.</u>	Errores del primer y segundo borrador de la hoja de trabajo 2.....	74
<u>Tabla 28.</u>	Errores del trabajo final del tema 1.....	75
<u>Tabla 29.</u>	Comparación de errores del segundo borrador y el trabajo final.....	75
<u>Tabla 30.</u>	Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 2 por grupo.....	76
<u>Tabla 31.</u>	Errores del segundo borrador de la hoja de trabajo 2 por grupo.....	77
<u>Tabla 32.</u>	Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 2 por grupo.....	77
<u>Tabla 33.</u>	Errores del primer borrador del tema 2.....	78
<u>Tabla 34.</u>	Errores del trabajo final del tema 2.....	79
<u>Tabla 35.</u>	Errores del primer borrador y el trabajo final- hoja de trabajo 4.....	79
<u>Tabla 36.</u>	Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 4 por grupo.....	80
<u>Tabla 37.</u>	Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 4 por grupo.....	80
<u>Tabla 38.</u>	Comparación de estrategias tema 1 primer borrador.....	84
<u>Tabla 39.</u>	Comparación de estrategias tema 1 segundo borrador.....	85
<u>Tabla 40.</u>	Comparación de estrategias tema 1 trabajo final.....	85
<u>Tabla 41.</u>	Comparación de estrategias tema 2 primer borrador.....	86
<u>Tabla 42.</u>	Comparación de errores tema 2 trabajo final.....	87

TABLA DE CONTENIDOS

Declaración de originalidad.....	II
Carta de cesión de derechos.....	III
Agradecimientos.....	IV
Lista de figuras y tablas	V
Resumen	X

Capítulo I. INTRODUCCIÓN

<u>1.1</u> Planteamiento del problema.....	03
<u>1.2</u> Objetivo general	04
<u>1.3</u> Preguntas de investigación	05
<u>1.4</u> Justificación	05
<u>1.5</u> Limitaciones y delimitaciones	06

Capítulo II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

<u>2.1</u> Estudios en contextos de inglés como segunda lengua.....	07
<u>2.2</u> Estudios en contextos de inglés como lengua extranjera.....	16

Capítulo III. MARCO TEÓRICO

<u>3.1</u> Concepto de error	28
<u>3.2</u> Concepto de retroalimentación.....	29
<u>3.2.1</u> Retroalimentación correctiva en clases de lengua.....	30
<u>3.3</u> El papel de la retroalimentación en la adquisición de segundas lenguas.....	31
<u>3.4</u> Teoría sociocultural de Lev Vigotsky	31
<u>3.5</u> Modelo para el Tratamiento del Error por Lyster y Ranta.....	34
<u>3.5.1</u> Tipos de errores.....	35
<u>3.5.2</u> Estrategias de retroalimentación correctiva escrita.....	37
<u>3.5.3</u> Respuesta del alumno.....	38
<u>3.5.4</u> Continuación del tema.....	39
<u>3.5.5</u> Reforzamiento.....	39
<u>3.6</u> Enfoques de retroalimentación correctiva escrita.....	39

3.6.1 Enfoque basado en el tipo de errores.....	40
3.6.2 Enfoque basado en la forma.....	40
3.6.3 Enfoque basado en las formas.....	41
3.7 Participantes en la retroalimentación correctiva escrita.....	42

Capítulo IV. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque.....	43
4.2 Diseño.....	43
4.3 Posicionamiento del investigador	44
4.4 Secuencia de actividades	44
4.5 Contexto	47
4.6 Población y muestra.....	48
4.7 Fuentes de datos	48
4.8 Método de análisis de datos cualitativos.....	49
4.9 Método de análisis de datos cuantitativos.....	49
4.10 Estrategias de validez	50
4.11 Conceptos.....	50

Capítulo V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Datos demográficos de los participantes.....	54
5.2 Efectos de la retroalimentación correctiva escrita del docente.....	56
5.3 Efectos de la retroalimentación correctiva escrita por pares.....	72
5.4 Diferencias entre las dos estrategias de retroalimentación correctiva	83
5.5 Relación entre la práctica docente y la retroalimentación correctiva.....	90

Capítulo VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1 Efectividad de la retroalimentación correctiva escrita del docente.....	95
6.2 Efectividad de la retroalimentación correctiva escrita por pares.....	98
6.3 Contraste entre la efectividad de las estrategias de retroalimentación correctiva	102
6.4 Relación entre práctica docente y retroalimentación correctiva escrita.....	105
6.5 Cambios para nuevo ciclo de intervención.....	109

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES..... 110

Referencias 114

Anexos 122

RESUMEN

En los últimos años, ha habido un creciente interés por parte de estudiosos de adquisición de segundas lenguas en la retroalimentación correctiva escrita; un tema muy controversial (Ellis, 2009; Wang, 2017). En el contexto mexicano, se ha investigado poco sobre los efectos de dicha retroalimentación (Medina y Valverde, 2015; Cuxim, 2018). Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita y su relación con la práctica docente.

En el presente estudio, el cual es una intervención de tipo investigación-acción, y está enmarcado por la Teoría sociocultural (Vigotsky, 1998), participaron 16 estudiantes de segundo semestre de una preparatoria en Chetumal, Quintana Roo (México). La intervención constó de 15 sesiones (21 horas); los datos recopilados mediante pruebas de diagnóstico, tareas escritas y diarios de reflexión, fueron analizados atendiendo a los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva: una con información metalingüística ofrecida por el docente y la segunda, por pares. La retroalimentación se enfocó en los morfemas flexivos del presente y pasado simples del inglés.

Los resultados revelaron que ambas estrategias son efectivas, 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 morfemas objetivo por parte de los estudiantes, independientemente del tipo de estrategia empleada.

Palabras clave: retroalimentación correctiva, producción escrita, inglés, teoría sociocultural, investigación-acción

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los investigadores y expertos en el área de la adquisición de segundas lenguas se han interesado cada vez más en los diversos factores involucrados en dicho proceso. Uno de esos aspectos, que ha resultado más controversial es el uso de la retroalimentación correctiva como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Truscott, 2007; Ellis, 2009; Hernández y Reyes, 2012; Wang, 2017).

Wang (2017) define la retroalimentación correctiva (RC) como la evidencia negativa que se manifiesta durante el proceso de adquisición de una segunda lengua. Este término también hace referencia a la corrección de errores vinculados con el uso apropiado de un sistema lingüístico en específico. De acuerdo con Ellis, Loewen y Erlam (2006) y Sheen (2007), existen dos modalidades de RC: retroalimentación correctiva oral y retroalimentación correctiva escrita. La primera de ellas se enfoca en la corrección de los errores al hablar cuando se emplea la lengua meta (Chu, 2011 y Lee, 2013). La retroalimentación correctiva escrita (RCE, de aquí en adelante) se centra en la corrección de errores cuando se usa la lengua meta en su forma escrita (Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008).

Los efectos de la retroalimentación correctiva escrita han sido documentados por investigadores y expertos en el área (Harmer, 2001; Sheen y Ellis, 2011; Gitsaki y Althobaiti, 2010; Mackey y Gass, 2013), quienes enfatizan que la estrategia de retroalimentación correctiva escogida por el profesor de una segunda lengua puede ser un factor determinante en el éxito del alumno al momento de usar la lengua meta.

Otro aspecto de interés que se discute hoy día es en cuanto a las diferentes estrategias de retroalimentación correctiva y su efectividad (Ferris, 2002; Kooshesh y Hashemi, 2015). Mientras que algunos investigadores sostienen que la retroalimentación correctiva no es efectiva debido a la falta de practicidad que existe al momento de su provisión, pues no es detallada y tampoco es aplicable a todos los que estudian una segunda lengua (Truscott, 1996; 1999; 2004; 2007; Hyland, 1998; Seedhouse, 2001), otros investigadores promueven la eficacia de la retroalimentación correctiva y resaltan

la importancia que esta tiene en el desarrollo de la habilidad escrita y de la habilidad oral en una segunda lengua (Evans, Hartshorn y Tuioti, 2010; Bitchener, Young y Cameron, 2005).

En cuanto a la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente, se ha reportado que los estudiantes responden positivamente a esta (Tsui y Ng, 2000; Tam y Chiu, 2016; Pitoyo, 2019). Además, esta RC proveída por el profesor sirve de ayuda para mejorar la habilidad escrita en términos gramaticales (Tsui y Ng, 2000; Diab, 2015; Akiah y Ghazali, 2015; Ruegg, 2015; Afrasiabi y Khojasteh, 2015; Diab, 2016; Müller y Gregoric, 2017) y para que los estudiantes reconstruyan su conocimiento relacionado con la habilidad escrita o mejoren dicha habilidad conforme a lo deseado (Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008; Bitchener, 2008; Ahmadian y Tajabadi, 2014; Farshi y Safa, 2014; Kooshesh y Hashemi, 2015; Escobar, 2018).

Respecto a la retroalimentación correctiva escrita por pares, varios estudios revelan que esta resulta útil en la mejora de la habilidad escrita de los estudiantes (Afrasiabi y Khojasteh, 2015; Nguyen, 2016; Uymaz, 2019), además de que ayuda en la disminución de errores léxicos (Diab, 2016; Tam y Chiu, 2016; Luo y Liu, 2017). También, esta RC de pares se considera como una alternativa para que los estudiantes tomen conciencia de las ventajas y desventajas de la corrección de errores escritos (Behin y Hamidi, 2011; Parthasarathy, 2014).

En investigaciones que comparan la efectividad de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (proporcionada por el docente y por pares), se ha encontrado que la retroalimentación correctiva escrita del profesor se relaciona de manera significativa con el éxito de la comunicación de ideas en el nivel de significado y de contenido (Tsui y Ng, 2000; Ruegg, 2015). En contraste, la retroalimentación correctiva escrita por pares implica que los estudiantes pongan más atención a los textos escritos de sus compañeros para detectar los errores, en especial los de tipo léxico, ya que estos podrían dificultar la comprensión (Afrasiabi y Khojasteh, 2015; Diab, 2016).

En México, existe un vacío con respecto a investigaciones sobre la retroalimentación correctiva escrita en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, dado que únicamente se han identificado dos estudios acerca de este tema (Cuxim, 2018; Medina y Valverde, 2015) y existen otros estudios, pero enfocados en la

retroalimentación correctiva oral (Hernández y Reyes, 2012; Gómez, Hernández y Perales, 2019).

1.1 Planteamiento del problema

Si bien es cierto que hay suficientes estudios que sustentan la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente (Nassaji y Swain, 2000; Bitchener, 2008; Fazilatfar, Fallah, Hamavandi, y Rostamian, 2014; Diab, 2016, 2015; Akiah y Ghazali, 2015; Müller y Gregoric, 2017; Bobrova, 2017; Escobar, 2018), estas investigaciones se han realizado en un contexto donde se enseña inglés como segunda lengua: son pocos los estudios realizados en un contexto donde se enseña inglés como lengua extranjera (Tsui y Ng, 2000; Ahmadian y Tajabadi, 2014; Amírghassemí, 2015; Kooshesh y Hashemi, 2015; Cuxim, 2018; Pitoyo, 2019; Mohammadi, Ghanbari y Abbasi, 2019).

En cuanto a la enseñanza del inglés en México, se presentan diversas problemáticas. Una de ellas se relaciona con las estrategias de retroalimentación que emplean los docentes de inglés como lengua extranjera para la corrección de errores escritos de los estudiantes. En particular, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, de aquí en adelante), ubicado en la ciudad de Chetumal, se manifiesta una problemática con respecto a las estrategias de retroalimentación correctiva escrita que usan los maestros de inglés, ya que utilizan un repertorio limitado de dichas estrategias para corregir los errores de los estudiantes en sus trabajos escritos y, en ciertos casos, no realizan las observaciones pertinentes. Con el fin de conocer mejor la naturaleza de esta problemática, se realizó un análisis de necesidades en el CONALEP del 12 al 16 de noviembre de 2018. Se buscó identificar necesidades observadas empíricamente. Para esto último, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada (véase Anexo A, p.114) con cinco docentes de inglés como lengua extranjera. Los resultados de los análisis de datos muestran que existen dos necesidades expresadas por atender: que los alumnos reciban retroalimentación correctiva escrita acorde con el nivel de dominio de la lengua inglesa que poseen y que estos editen sus trabajos escritos conforme a los

errores indicados por los docentes de inglés, para así lograr una mejora en la precisión de las estructuras gramaticales del presente simple y pasado simple del inglés.

De las pocas investigaciones que se han llevado a cabo en el contexto del inglés como lengua, únicamente se encontraron dos realizadas en México: el estudio de Medina y Valverde (2015) y el de Cuxim (2018), los cuales reportan que la retroalimentación correctiva escrita es efectiva en la construcción del conocimiento relacionado con el uso apropiado de ciertas expresiones escritas y en la mejora de la precisión gramatical. Cabe mencionar que, en las dos investigaciones se siguió un enfoque cuantitativo. Sin embargo, la primera tuvo un diseño experimental y la segunda fue de corte cuasi-experimental.

Con la finalidad de atender las necesidades antes señaladas y de llenar los vacíos en la literatura, este estudio tiene como propósito el diseño e implementación de una intervención mediante la investigación-acción que coadyuve en la resolución de las problemáticas planteadas. Sustentamos esta intervención en la teoría sociocultural y en algunos constructos teóricos de la retroalimentación correctiva en el área de segundas lenguas, los cuales se detallan en el marco teórico. A continuación, se plantean los objetivos del presente estudio.

1.2 Objetivo general

Determinar los efectos de la retroalimentación correctiva escrita proveída por la docente y por pares en el aprendizaje del inglés mediante la realización de una intervención.

Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una intervención basada en el diseño de investigación-acción y la “Teoría Sociocultural” de Vigotsky en una escuela de educación media superior.
- Analizar y contrastar los efectos de la retroalimentación correctiva proporcionada por la docente y por pares en textos escritos cuyos objetivos gramaticales son los morfemas flexivos del presente simple y el pasado simple del inglés.

- Reflexionar sobre la práctica docente del profesor-investigador y su relación con los efectos de la retroalimentación correctiva escrita en esta intervención.

1.3 Preguntas de investigación

A raíz de los objetivos citados, se formulan las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva ofrecida por la profesora en el aprendizaje de los morfemas flexivos del presente simple y el pasado simple del inglés?
- 2) ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva por pares en textos escritos en el aprendizaje de los morfemas flexivos del presente simple y el pasado simple del inglés?
- 3) ¿Cuáles son las diferencias en cuanto a los efectos entre la retroalimentación correctiva proporcionada por la docente 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 simple y el pasado simple del inglés en un contexto hispanohablante?

1.4 Justificación

El presente estudio resulta pertinente en tanto que, metodológicamente, se basa en el diseño de investigación-acción, mientras que la mayoría de las investigaciones citadas previamente siguen un diseño experimental (Bitchener, 2008; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008; Behin y Hamidi, 2011; Fazilatfar, Fallah, Hamavandi, y Rostamian, 2014; Ahmadian y Tajabadi, 2014; Kooshesh y Hashemi, 2015; Farshi y Safa, 2014; Akiah y Ghazali, 2015; Tam y Chiu, 2016), cuasi-experimental (Diab, 2016; Müller y Gregoric, 2017; Bobrova, 2017; Amírghassemí, 2015; Pitoyo, 2019), o descriptivo (Ruegg, 2015; Luo y Liu, 2017) . Las investigaciones realizadas en México siguen un enfoque cuantitativo cuasi-experimental (Cuxim, 2018) o cuantitativo experimental (Medina y

Valverde, 2015). Se considera que la investigación-acción es innovadora y difiere de los enfoques de estudios tradicionales, pues mediante esta se pueden implementar estrategias de acción para generar un cambio social en el ambiente en que se realice (Latorre, 2008). Dicha metodología plantea al investigador como participante activo en el contexto de estudio; ello conlleva a la reflexión respecto del fenómeno observado, de modo particular.

Este estudio pudiera ser útil a los docentes de inglés como lengua extranjera que estén interesados en conocer más sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita como pieza fundamental en la adquisición de la lengua inglesa, pues serviría como referente tanto para su formación profesional como instructores de lenguas como para la mejora de su práctica educativa.

La investigación sería una fuente de información para los docentes de inglés de nivel medio superior, dado que conocerían más sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita en el desarrollo de la habilidad escrita, pues este nivel educativo es uno de los más críticos en la formación de los estudiantes. De esta manera podrían seleccionar la estrategia de retroalimentación correctiva escrita que se adecue con el nivel de comprensión de los alumnos respecto al uso apropiado de la lengua escrita, con la finalidad de que mejoren su desempeño en la escritura en inglés.

1.5 Limitaciones y delimitaciones

Entre las limitaciones en el contexto particular, se contemplaron la selección de los participantes en cuanto a su disposición para este estudio y la insuficiencia de tiempo para realizar la intervención, dado que no se aplicaron un examen inicial y uno final. Las delimitaciones en esta investigación se relacionan con el hecho de que no se pueden formular generalizaciones en cuanto a los resultados, debido a que el proyecto de investigación-acción contempla un grupo de participantes en particular, se desarrolla en un contexto en específico y se sustenta en un marco teórico sociocultural.

Capítulo II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo, se presentan los estudios previos sobre la retroalimentación correctiva escrita (RCE). Estos se centran en identificar los efectos de la RCE, describir los efectos de diferentes estrategias de RCE, comparar la efectividad de diversas estrategias de RCE, examinar la efectividad de la RCE en la complejidad sintáctica y léxica de los escritos de los estudiantes, y describir el efecto de la RCE en la habilidad de los estudiantes para la reducción de errores léxicos y de concordancia de pronombres en textos escritos. Con el fin de proporcionar un panorama que parte del contexto en el cual se enseña la lengua inglesa, el presente capítulo se divide en: investigaciones llevadas a cabo en ámbitos educativos donde se enseña inglés como segunda lengua (ISL) e investigaciones realizadas en contextos educativos donde se enseña inglés como lengua extranjera (ILE).

2.1 Estudios en contextos de inglés como segunda lengua

Nassaji y Swaim (2000) realizaron un estudio mixto descriptivo y un enfoque sociocultural, fundamentado en una perspectiva vigotskiana. El estudio buscó examinar si la retroalimentación correctiva escrita (RCE) provista dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiante es más efectiva que la RCE indirecta, sin tener en cuenta la ZDP del estudiante.

Los participantes de la investigación fueron dos estudiantes de un curso intensivo de escritura en inglés a nivel intermedio en la Universidad de Toronto, en Canadá. Se requirió que los estudiantes redactaran cuatro escritos, mediante los que se evaluó el uso de los artículos en inglés (*a/ an* y *the/* artículo cero). Un estudiante recibió retroalimentación correctiva escrita dentro de su ZDP. Es decir, el estudiante cursó sesiones de redacción de composiciones en inglés, en las cuales el tutor le dio instrucciones de manera gradual. El segundo estudiante recibió retroalimentación correctiva escrita indirecta.

Los resultados revelaron que la RCE provista dentro de la ZDP del alumno fue más efectiva que la RCE indirecta. Se encontró que el participante que recibió RCE mediante la ZDP mostró un desempeño consistente conforme el avance de la investigación. Los hallazgos son coherentes con la perspectiva vigotskiana, en la que el conocimiento tiene lugar a través de la colaboración en entornos sociales y como resultado de la interacción dentro de la ZDP.

La investigación cuantitativa experimental de Van Beuningen, De Jong y Kuiken (2008) buscó contrastar la eficacia de dos estrategias de RCE: directa e indirecta. El estudio se llevó a cabo en dos escuelas secundarias multilingües en Holanda, cuya enseñanza se basa en contenidos. Los participantes fueron 62 estudiantes, con un dominio básico de la lengua inglesa, distribuidos en cuatro diferentes grupos de tratamiento: dos grupos experimentales (el primero recibió RCE directa y el otro grupo RCE indirecta) y dos grupos de control (al primero se les solicitó realizar la práctica de la habilidad escrita y al segundo se le pidió revisar el ejercicio de escritura por cuenta propia).

La RCE se enfocó en nueve tipos de errores: categoría de palabra, elección de léxico, errores ortográficos, orden de las palabras, adición u omisión de palabras, oraciones incompletas, puntuación y uso de mayúsculas. Los resultados indicaron que los participantes que recibieron RCE directa, indirecta o autocorrección tuvieron menos errores. Se encontró que la RCE directa tuvo un efecto significativo a largo plazo. Los autores concluyen que el uso de la retroalimentación correctiva escrita aplicada a la enseñanza con un enfoque basado en contenidos permite que los alumnos mejoren su precisión escrita. Además, la RCE directa resulta ser más efectiva a largo plazo que la RCE indirecta y la autocorrección, ya que estas dos últimas estrategias no conducen a revisiones exactas o a un desempeño más preciso en la redacción de textos.

Un estudio similar al anterior es el de Bitchener (2008), el cual fue cuantitativo experimental y cuyo objetivo fue investigar los efectos de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa aplicada a la habilidad escrita e investigar si hay un efecto diferencial en cuanto a la precisión de la escritura cuando se emplean diversas estrategias de RCE. Participaron 75 estudiantes de la Universidad Tecnológica de Auckland, en Nueva Zelanda, quienes contaban con un nivel pre-intermedio de inglés y

fueron distribuidos en cuatro grupos (tres de tratamiento y uno de control): 1) retroalimentación correctiva directa (RCD); 2) retroalimentación correctiva escrita directa y explicación metalingüística (RCEM); 3) retroalimentación correctiva escrita directa (RCED); y 4) el grupo de control no recibió clase alguna de retroalimentación correctiva escrita (SRCE). Como instrumentos empleados, se requirió que los estudiantes redactaran tres escritos (un pre-examen, un examen intermedio, y un examen final), además de un *post-test* aplicado luego de dos meses de haber concluido el tratamiento.

Se encontró que la precisión escrita de los estudiantes que recibieron RCE en el examen intermedio fue notoria, debido a que tuvieron un mejor desempeño, comparado con el resultado observado de los participantes a quienes no se les proporcionó ningún tipo de RCE. También, hubo una diferencia significativa en cuanto a la precisión de la habilidad escrita inmediatamente después de la aplicación del tratamiento, la cual perduró hasta la entrega de la tercera redacción que fue solicitada.

Además, los resultados mostraron que existe un efecto inmediato de la RCE en las nuevas versiones de los trabajos escritos de los estudiantes. Los autores concluyen que la RCE tuvo un efecto significativo al mejorar la precisión en cuanto a dos usos funcionales del sistema del artículo en inglés (el uso de “a” cuando se menciona por primera vez y “the” para las menciones subsecuentes) y que un enfoque centrado en la corrección de errores lingüísticos recurrentes no involucra una gran cantidad de tiempo necesariamente.

A través de la investigación cuantitativa experimental de Fazilatfar, Fallah, Hamavandi, y Rostamian (2014), se buscó examinar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) indirecta en la complejidad sintáctica y léxica en la habilidad escrita de los estudiantes. Se contó con la participación de 30 estudiantes con un nivel avanzado de inglés, matriculados en la clase de inglés intermedio conversacional de la Universidad de Yazd, en Irán. Se dividió a los participantes en dos grupos: uno experimental (n=15) y el otro de control (n=15) y se solicitó que los estudiantes de ambos grupos escribieran diez textos a lo largo del curso. Sin embargo, únicamente el grupo experimental recibió RCE indirecta para cada escrito.

Para determinar las complejidades sintáctica y léxica, se empleó “*Analyzer*”: un programa computarizado para analizar textos. Mediante un análisis multivariado, se

reveló una ventaja significativa para ambos tipos de complejidad. Hubo diferencias significativas estadísticamente entre ambos grupos. Los resultados indicaron que solamente el grupo experimental mejoró notoriamente respecto al grado de complejidad sintáctico y léxico en sus redacciones luego de haber finalizado la investigación. Los investigadores llegaron a la conclusión de que la RCE indirecta pudiera evitar que los estudiantes intentaran usar características del idioma más complejas en nuevos escritos, además de que tal estrategia conllevaría a la adquisición y mejoramiento de la complejidad de la interlengua.

Ese mismo año, Parthasarathy (2014) llevó a cabo un estudio cuantitativo exploratorio, cuyos objetivos fueron examinar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por pares y demostrar si dicha estrategia de retroalimentación representa una alternativa a la retroalimentación correctiva ofrecida por maestro. La investigación se centró en los siguientes aspectos de escritura: contenido, organización, vocabulario y gramática, ortografía y puntuación. Además, el autor postuló dos hipótesis: 1) la RCE por pares es eficaz como herramienta para la evaluación del aprendizaje y 2) la RCE por pares sustituye a la RCE del docente.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Andhra Loyola, en India, donde participaron 699 estudiantes con un nivel básico de inglés. Se dividió a los alumnos en 79 grupos de ocho a nueve integrantes, para facilitar la retroalimentación correctiva por pares. Se pidió a los estudiantes completar una serie de tareas escritas, las cuales recibieron observaciones del profesor titular de inglés y de sus compañeros.

La evaluación de dichas actividades puso de manifiesto que hubo una mejoría gradual respecto de los aspectos estudiados, ya que la percepción de los estudiantes indica que el 90.6% notó una mejora en cuanto al contenido, un 70.5% observó cambios en la organización de textos, 81% mejoró respecto del uso de vocabulario, y el 87.5% progresó en cuanto a la ortografía y puntuación. No se encontró una diferencia significativa entre RCE ofrecida por el maestro y la RCE que los alumnos recibieron de sus compañeros. Parthasarathy (2014) concluye que la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita por pares depende de una preparación adecuada de los revisores. Además, en contextos donde hay ausencia de retroalimentación correctiva escrita, dicha estrategia de retroalimentación pudiera pensarse como una opción viable.

Posteriormente, Diab (2015) realizó una investigación mixta, cuasi-experimental que examinó el efecto de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) enfocada en la forma, en la habilidad de los estudiantes para reducir los errores de concordancia de los pronombres en inglés y los errores de léxico. Participaron 57 estudiantes, con un nivel básico de inglés, de la Universidad Americana de Beirut, en El Líbano, quienes fueron distribuidos en tres distintos grupos (dos experimentales y uno de control. El primero de los grupos experimentales (n=20) recibió RCE directa y metalingüística, al segundo (n=19) se le proporcionó RCE metalingüística, y los participantes del grupo de control (n=18) emplearon la autocorrección.

La aplicación del tratamiento consistió en que los estudiantes llevaran a cabo tres tareas escritas, en las que se evaluaron dos tipos de errores: concordancia de pronombres y uso de léxico. Los resultados obtenidos de los exámenes posteriores revelaron una diferencia significativa en cuanto a los errores en la concordancia de pronombres por parte del grupo que recibió RCE metalingüística directa. En cambio, no hubo una diferencia significativa entre los grupos respecto a los errores de léxico. Diab (2015) concluye que la RCE metalingüística podría favorecer la generación de conocimiento e incrementaría la precisión lingüística en cuanto a las estructuras gramaticales si se proporcionara más tiempo y práctica a estas.

En la misma línea de investigación, Akiah y Ghazali (2015) realizaron un estudio cuantitativo experimental, que buscó analizar los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el maestro y por pares) en la precisión gramatical, específicamente las estructuras del presente simple y pasado simple del inglés, de los estudiantes. Participaron 64 alumnos, con un nivel pre-intermedio del idioma, de una escuela secundaria en Malasia, en la que se emplea la enseñanza con un enfoque basado en tareas. Se formaron dos grupos de tratamiento: los integrantes del primero (N=32) recibieron retroalimentación correctiva escrita (RCE) codificada del profesor, mientras que a los participantes del segundo grupo (N=32) se les proporcionó RCE por pares y RCE del docente.

Los datos se recopilaron por medio de un *pre-test* y un *post-test*. El *pre-test* consistió en escribir un ensayo de 200 a 250 palabras sobre el tema “*A fund raising activity by the Scouts during the weekend*”. Para el *post-test*, se requirió que los

estudiantes entregaran dos descripciones escritas con base en los tópicos: 1) *How my classmates and I keep our class clean everyday* (con el fin de evaluar el uso del presente simple) y 2) *The school “gotong-royong” during the weekend* (para valorar el dominio del pasado simple).

La información obtenida de las actividades escritas se analizó mediante estadísticas descriptivas (media y desviación estándar) e inferenciales (pruebas T de muestra independiente). El puntaje obtenido en los instrumentos ya mencionados se calculó a partir del porcentaje respecto del número de veces en que se usó correctamente el tiempo verbal respecto al número de veces obligatorio, en los escritos de los estudiantes. Los resultados revelaron que las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el maestro y por pares) condujeron hacia una mejora de la habilidad escrita de manera general.

No obstante, la retroalimentación correctiva escrita por pares no fue notoriamente más efectiva que la estrategia de retroalimentación correctiva proporcionada por el docente, ya que durante la aplicación de la primera no se encontró diferencia significativa alguna en términos del desempeño de los alumnos. Como conclusión, las dos maneras en que los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita tuvieron efectos positivos, dado que mejoraron su precisión gramatical. Akiah y Ghazali (2015) enfatizan que enfocar la retroalimentación correctiva escrita en aspectos específicos sirve de gran ayuda para que los alumnos centren su atención en las formas lingüísticas que se evalúan.

Otro estudio enfocado en la reducción de errores es el de Diab (2016), el cual empleó un diseño cuasi-experimental y un enfoque cualitativo. Se buscó examinar el efecto de tres estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una proporcionada por el docente, por pares y auto-retroalimentación) en la reducción de errores relacionados con la concordancia de pronombres y con el léxico. Se contó con la participación de 59 estudiantes, con un nivel básico de inglés, de la Universidad Americana de Beirut, en El Líbano, quienes fueron divididos en tres grupos: el primero de 21, el segundo de 22 y el tercero de 16.

Los participantes del primer grupo recibieron RCE codificada y no codificada por parte del docente, mientras que los del segundo grupo recibieron RCE enfocada en los

errores ya mencionados por parte de sus compañeros. En contraste, los alumnos del tercer grupo codificaron y corrigieron sus errores. El *pre-test* consistió de un ensayo de corte diagnóstico. El *post-test* inmediato implicó escribir un resumen, mientras que el *post-test* aplazado consistió en la redacción de una crítica.

Los resultados de los estudiantes que practicaron la auto-retroalimentación correctiva escrita mostraron que hubo una disminución en el porcentaje de errores de léxico al comparar su rendimiento en el *pre-test* y el *post-test* inmediato, pero se encontró un incremento en el porcentaje de errores cuando se comparó el *post-test* inmediato con el *post-test* aplazado. En el grupo de RCE enfocada por pares, se obtuvo un aumento en el porcentaje de errores de léxico al comparar los resultados del *pre-test* con el *post-test* inmediato y una reducción en el porcentaje de errores cuando se comparó el resultado del *post-test* inmediato con el resultado del *post-test* aplazado. En el grupo de RCE ofrecida por el docente, el porcentaje de errores léxicos se redujo al comparar el resultado del *pre-test* con el *post-test* intermedio y hubo un incremento en el porcentaje de errores cuando se comparó el resultado del *post-test* inmediato con el resultado del *post-test* aplazado.

En conclusión, el desarrollo del lenguaje se ve afectado por una combinación de diversos factores como el tipo de estrategia de RCE, la categoría de los errores lingüísticos y la clase de redacción. En este estudio, la autocorrección tuvo un efecto significativo en la reducción de errores de léxico, comparado con la RCE del docente. Además, la RCE por pares permite que los estudiantes se enfoquen en el mensaje transmitido en los escritos de sus compañeros y reflexionen sobre los errores que encuentren en dichos textos.

De manera similar, la investigación cuantitativa, cuasi-experimental realizada por Bobrova (2017) se enfocó en examinar si la retroalimentación correctiva escrita (RCE) indirecta ayuda en la autocorrección de errores relacionados con la elección de palabras clasificados como conceptuales. Participaron 45 estudiantes, con un dominio intermedio del inglés, de la Universidad de Miami, en Estados Unidos. Se diseñaron un pre-examen y un post-examen para contrastar los efectos de la RCE bajo las siguientes dos condiciones: 1) los errores fueron marcados y codificados sin y con explicación

metalingüística, y 2) los errores fueron marcados y codificados con dos clases de explicación metalingüística (tradicional y cognitiva).

Los resultados mostraron que el grupo de control al cual se le proporcionó RCE con explicación metalingüística tuvo una mejora más notoria que cuando no recibió dicha información. En lo que respecta al grupo tradicional, se encontró que la explicación cognitiva recibida fue más significativa que la RCE tradicional, dada la efectividad alcanzada en cuanto al objeto estudiado. La autora concluye que la RCE indirecta conlleva a la mejora de los errores de selección de palabras. Además, los estudiantes no requieren RCE directa para autocorregir errores de léxico en su redacción.

Müller y Gregoric (2017) realizaron un estudio cuantitativo, cuasi-experimental en el que investigaron los efectos de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) indirecta, enfocada metalingüísticamente en la reducción del porcentaje de errores. Participaron 15 estudiantes de doctorado, con un nivel de inglés avanzado, de la Universidad de Flinders, en Australia. Se distribuyó a los participantes en un grupo de intervención (n=7) y un grupo de control semi-equivalente (n=8). Los alumnos redactaron dos ensayos: uno breve al inicio de la investigación y el segundo luego de diez semanas al concluir el estudio. Posteriormente, se analizaron los ensayos para localizar errores de tipo gramatical.

Los resultados de los análisis de regresión lineal revelaron que el primer grupo obtuvo una reducción promedio de 43% menos de errores después del *post-test*, mientras que ese mismo índice se redujo en un 12% en el segundo grupo. En conclusión, la RCE indirecta metalingüística podría mejorar el dominio individual de los estudiantes sobre los errores lingüísticos, además de que proporcionaría oportunidades para que los alumnos entendieran las reglas gramaticales del idioma a través de la información metalingüística.

El estudio de Escobar (2018) es similar al interior, en tanto que se analizó el alcance de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) en la precisión escrita de los estudiantes. En este trabajo cuantitativo, experimental, se investigó sobre los efectos de la RCE directa y la explicación metalingüística (EM). Se contó con la participación de 22 alumnos, con un dominio de inglés básico, de una secundaria en España, divididos en tres grupos (dos de tratamiento y uno de control). Los estudiantes del primer grupo de tratamiento (N=8) recibieron RCE directa, mientras que a los del segundo (N=8) se les

proporcionó EM. En contraste, los participantes del grupo de control (N=6) no se les ofreció RCE alguna.

La investigación se desarrolló siguiendo un enfoque de enseñanza basado en la repetición de tareas, a través de un Examen de Corrección de Errores (*ECT*, por sus siglas en inglés), cuyo objetivo fue evaluar el uso de los artículos en inglés. Esta evaluación constó de seis oraciones que contenían las estructuras objetivo y seis oraciones distractoras. También, se pidió que los alumnos redactaran un ensayo narrativo, mediante el que se valoró el uso de las estructuras estudiadas. Se aplicó un cuestionario de salida para conocer las percepciones de los estudiantes respecto de su desempeño durante el estudio.

La precisión, en el caso del *ECT*, se midió en términos del número de veces en las que el estudiante usó correctamente las estructuras objetivo. Los resultados del examen revelaron que la media de dicho valor en el grupo que recibió EM varió de 0.5 a 1.9, los alumnos que recibieron RCE directa obtuvieron de 0.1 a 1.6, mientras que los participantes del grupo de control alcanzaron un promedio de 0.5 a 2.1, aunque cuatro de los seis miembros de este último grupo tuvo 0 oraciones correctas en la primera aplicación del examen.

La precisión escrita en el ensayo narrativo se calculó con base en el número de usos erróneos de los artículos en inglés. Los hallazgos indicaron que 21 participantes lograron una disminución considerable del porcentaje de errores en su trabajo final, en contraste con la primera versión de su escrito. El promedio de errores de los alumnos del primer grupo (RCE directa) disminuyó de 5.8 a 2.5, mientras que dicho valor fue de 3.6 a 0.9 en el segundo grupo (EM). Los estudiantes que no recibieron RCE no manifestaron cambio alguno respecto de la media de errores, pues obtuvieron 3.6 en las dos versiones de su escrito. Los autores concluyeron que, tanto la retroalimentación correctiva escrita directa como la explicación metalingüística conllevan a una mejoría de la precisión en la habilidad escrita de los estudiantes, específicamente en el uso de artículos en inglés, al igual que en el conocimiento explícito respecto de dichas estructuras.

2.2 Estudios en contextos de inglés como lengua extranjera

A principios del siglo XXI, Tsui y Ng (2000) elaboraron una investigación mixta comparativa centrada en los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una proporcionada por el maestro y por pares) en la habilidad escrita de los alumnos. El objeto de estudio fue la precisión gramatical, medida a través de dos ensayos. Se aplicó un cuestionario, mediante el que se analizaron las actitudes de los estudiantes respecto de su habilidad escrita, y se realizaron entrevistas de seguimiento semiestructuradas. Participaron 27 estudiantes, con un dominio básico del inglés, de una secundaria en China, donde la enseñanza de escritura se enfoca en el proceso de tal habilidad lingüística.

La efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) se determinó en cuanto al grado de incorporación de las correcciones, por parte de los estudiantes, en sus textos. En ese tenor, se encontró que hubo quienes incorporaron un mayor porcentaje de los comentarios del maestro, pues expresaron que lo consideraban una figura de autoridad que garantiza calidad. Por el contrario, fueron pocos alumnos que atendieron las observaciones realizadas por sus compañeros, con el fin de mejorar sus tareas escritas. Los resultados del cuestionario pusieron de manifiesto que la RCE ofrecida por el docente se vio más favorecida que la RCE por pares.

Los hallazgos a partir de las entrevistas indican que los estudiantes muestran más confianza a las correcciones que proporciona el maestro, ya que consideran que tiene más experiencia en la RCE, además de que es más específico en los aspectos que evalúa. Sin embargo, la RCE por pares permitió que los alumnos mejoraran su sentido respecto de la audiencia a la que se dirigen sus textos, además de que fomentó el aprendizaje de una segunda lengua de manera colaborativa. Las autoras concluyen que el papel de los estudiantes en el proceso de retroalimentación correctiva escrita por pares es de suma importancia, dado que esta les permite desarrollar su habilidad escrita y son capaces de identificar sus fortalezas y debilidades respecto de dicha habilidad.

Otro de los trabajos en el que se analizó la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por pares es el de Wakabayashi (2013). Basado en la teoría sociocultural de Vigotsky, este estudio mixto comparativo, se enfocó en investigar los

efectos de la RCE por pares y determinar si esta proporciona más beneficios que la auto-retroalimentación correctiva escrita para mejorar la calidad de la escritura. Este último aspecto se midió en términos de contenido, organización, vocabulario, uso del lenguaje y aspectos técnicos de redacción. Los participantes fueron 55 alumnos, con un nivel intermedio de inglés, de una universidad en Japón.

La información se recopiló mediante un *pre-test* y un *post-test*. En el *pre-test* y *post-test* se requirió que los participantes redactaran un ensayo en 20 minutos, sobre temas empleados en el examen de certificación de inglés TOELF iBT ®. Se aplicó un cuestionario de salida, que sirvió para conocer las percepciones de los estudiantes respecto de las actividades escritas del estudio. El puntaje para cada trabajo escrito fue asignado de acuerdo con la rúbrica para ensayos propuesta por Jacobs, Hartfiel, Hughly, Wormuth y Zinkgraf (1981). Mediante el análisis de los ensayos, se encontró que la puntuación total promedio incrementó un 4.70 para los alumnos que recibieron RCE por pares, mientras que este valor fue de 6.87 en el caso de los participantes que practicaron la auto-retroalimentación correctiva escrita. No obstante, la diferencia en cuanto a los puntajes no resultó significativa estadísticamente.

Los cuestionarios de salida se examinaron de manera cualitativa y cuantitativa. Los resultados de dicho análisis revelaron que la mayoría de los participantes de los dos grupos percibieron que las tareas escritas de la investigación fueron útiles para mejorar el desempeño individual de la habilidad escrita. En resumen, la retroalimentación correctiva escrita por pares no asegura más beneficios en términos de la calidad de la escritura de los estudiantes que la auto-retroalimentación correctiva escrita, esta última estrategia podría tener la misma efectividad que la primera.

En su estudio cuantitativo experimental, Behin y Hamidi (2011) se enfocaron en determinar el efecto de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por pares para mejorar la habilidad escrita. Participaron 60 estudiantes, quienes contaban con un nivel básico de inglés, de la Universidad Islámica Azan, en Irán, divididos en dos grupos: experimental y de control. Todos los alumnos presentaron un *pre-test* que consistió en dos pruebas: el examen Michigan para determinar la homogeneidad de los estudiantes en cuanto al idioma inglés y un examen que consistió de un escrito sobre un tema asignado, el cual se evaluó analíticamente.

Por un lado, en el grupo de control, se mantuvo una enseñanza bajo un enfoque centrado en el docente. Por otro lado, en el grupo experimental, se establecieron las estrategias para la RCE por pares. El análisis estadístico obtenido de los resultados del *pre-test* y el *post-test* demuestran que la RCE por pares es de gran utilidad para mejorar la habilidad escrita de los estudiantes. Behin y Hamidi (2011) concluyen que, teóricamente, los aprendientes pueden escribir mejor si se les proporciona retroalimentación correctiva escrita por pares.

Años más tarde, el estudio de Ahmadian y Tajabadi (2014) se centró en investigar el efecto de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) mediante negociación y la RCE sin negociación en la precisión escrita de los alumnos. Participaron 40 estudiantes del curso “Escritura avanzada” de la Universidad de Arak en Irán. El estudio se basó en la teoría sociocultural de Vigotsky, en la cual la negociación se considera una técnica para la resolución de problemas comunicativos surgidos en la interacción y que pueden tomar una forma de negociación de significado. Los hallazgos muestran la efectividad de la RCE mediante negociación por sobre la RCE sin negociación. Mediante los resultados del estudio se sustenta la existencia de una relación causal entre la RCE y la revisión. Se concluyó que la negociación puede ser más eficiente en el proceso de la retroalimentación correctiva escrita, debido a que la interacción con el docente representa oportunidades para que los estudiantes reciban ayuda guiada dentro de su zona de desarrollo potencial, y logren así una mejora respecto de la habilidad escrita.

La investigación cuantitativa experimental de Farshi y Safa (2014) se enfocó en comparar los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (RCE) sobre la habilidad escrita. Los participantes fueron 35 alumnos, con un dominio avanzado del idioma inglés, de la Universidad Islámica Azad, en Irán, distribuidos en tres grupos diferentes: la clase A (grupo experimental) recibió RCE indirecta del docente, a la clase B (grupo experimental) se le proporcionó RCE directo electrónico y la clase C (grupo de control) no se le asignó estrategia alguna de RCE. Se enseñaron las estructuras de los textos durante tres de las 14 sesiones que duró el tratamiento. En cada lección, se desarrolló un tópico nuevo de lengua inglesa y se entregaba una redacción de acuerdo con el contenido tratado en cada sesión.

Los hallazgos revelaron que la RCE indirecta y la RCE directa electrónica son efectivas, debido a que los puntajes obtenidos en ambos grupos experimentales fueron significativamente más elevados que los del grupo de control. Sin embargo, la RCE electrónica resultó más efectiva que la RCE indirecta. Lo anterior se comprobó dado que los resultados de los estudiantes de la clase B fueron más altos que los de la clase C. En conclusión, ambas estrategias de RCE son prácticamente funcionales para el desarrollo de la habilidad escrita.

La investigación cuantitativa experimental de Medina y Valverde (2015) tuvo como objetivo determinar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) en el tratamiento de errores. El estudio se basó en la hipótesis de que la retroalimentación correctiva escrita directa, metalingüística y con ejemplos puede ser efectiva para el desarrollo de la habilidad escrita. Participaron seis estudiantes, quienes contaban con un nivel básico de inglés, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en México, divididos en un grupo de control (n=3) y un grupo experimental (n=3). Se aplicaron tareas escritas en las que los participantes describían lugares, eventos o fechas importantes de Zacatecas y una prueba final. La RCE se enfocó en los errores respecto al uso de preposiciones.

Los hallazgos en el grupo experimental indicaron que la RCE fue efectiva, pues los estudiantes mejoraron el dominio de las preposiciones en sus escritos. Los resultados de la prueba final del grupo de control fueron inconsistentes, debido a que los alumnos en este grupo continuaban usando preposiciones incorrectamente. Se concluyó que la falta RCE pudiera tener incidencia en que los alumnos no realicen ajustes en sus escritos y que la RCE metalingüística con ejemplos es efectiva en el tratamiento de errores relacionados con el uso de preposiciones en inglés; por tanto, se comprueba la hipótesis del estudio.

El estudio cuantitativo descriptivo de Ruegg (2015) tuvo como objetivo determinar los efectos de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por pares y la RCE proporcionada por el docente en la habilidad escrita. Participaron 51 estudiantes con un nivel de inglés pre-intermedio en la Universidad Internacional Akita, en Japón. Se dividió a los participantes en dos grupos: el primero recibió RCE por parte del docente en cada

borrador de las actividades escritas durante un año académico y los participantes del segundo grupo emplearon la RCE por pares.

Se encontró que la RCE proporcionada por el docente cobró mayor relevancia significativa que la RCE por pares. Se demostró que la RCE del docente representa una mayor ventaja a los estudiantes en cuanto a la mejora de la precisión gramatical. Además, la estrategia de retroalimentación ofrecida por el maestro pudiera mejorar aspectos gramaticales o de contenido, mientras que la RCE por pares ayudaría en cuestiones de organización y estilo académico de textos. Como conclusión, se sugiere que la RCE proporcionada por el docente es de particular importancia en contextos donde se enseña inglés como lengua extranjera, debido a que los estudiantes comparten una primera lengua en común.

En ese mismo año, la investigación cualitativa cuasi-experimental de Amírghassemí (2015) buscó determinar si la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por medio del andamiaje es más efectiva que la RCE mediante reformulación de errores para el mejoramiento de la habilidad escrita. El estudio se fundamentó en la teoría sociocultural de Vigotsky, en la que el aprendizaje de una lengua es un proceso mediado por la interacción y socialmente. Sin embargo, para que ocurra el desarrollo intelectual, se necesita que las interacciones sean trabajadas dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiante. La ayuda u otro tipo de regulación ocurrida dentro de la ZDP del alumno se conoce como “andamiaje”.

Participaron 45 estudiantes, con un nivel pre-intermedio de la lengua inglesa, de la Universidad Islámica Azad, en Irán, quienes presentaron un pre-examen y dos post-exámenes y fueron asignados en dos grupos: uno experimental que recibió RCE mediante andamiaje y un grupo de control a cuyos estudiantes se les proporcionó RCE mediante reformulación de errores. Se demostró que la efectividad de la RCE depende en gran medida de la categoría del error. Además, no hubo una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo de control en cuanto a la prueba de precisión en el uso de artículos. Amírghassemí (2015) concluye que la RCE prolongada no garantiza el acierto de los estudiantes para internalizar una categoría lingüística determinada.

De manera similar, en el estudio cuantitativo experimental de Kooshesh y Hashemi (2015) se compararon los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva

escrita (una proporcionada por el docente y la otra por pares) en la habilidad escrita. Participaron 34 estudiantes, con un dominio avanzado del inglés, de la Universidad Islámica Azad, en Irán, asignados en dos grupos: uno experimental (RCE del docente) y el otro de control (RCE por pares). Todos los estudiantes revisaban sus escritos atendiendo la RCE, el criterio para calificar las redacciones de los estudiantes se basó en el contenido, la organización y el uso del lenguaje.

Los resultados mostraron que no hubo una diferencia significativa entre el desempeño de los estudiantes de los dos grupos. La retroalimentación correctiva escrita por pares, la cual conlleva menos tiempo, pudiera ser recomendable. Se concluyó que ambas estrategias de retroalimentación correctiva escrita fueron funcionales, debido a que ambos grupos de estudiantes mostraron una mejora durante el curso. Los alumnos del grupo de control se beneficiaron de la retroalimentación correctiva escrita por pares. Lo anterior demuestra que la retroalimentación correctiva escrita por pares también es efectiva.

Afrasiabi y Khojasteh (2015) realizaron un estudio cuantitativo, con diseño de investigación-acción, basado en la teoría sociocultural de Vigotsky. El objetivo fue investigar sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por pares en el dominio de la escritura. Participaron 59 estudiantes, con un dominio intermedio del inglés, de la Universidad de Shiraz, en Irán, distribuidos en dos grupos: uno experimental y uno de control. A los alumnos del grupo experimental (N=30) se les enseñó la manera de proporcionar RCE sobre los textos de sus compañeros, mientras que los del grupo de control (N=29) recibieron RCE directa del docente.

Los datos se recopilaron mediante dos tareas escritas, mediante las que se evaluaron los aspectos de contenido, organización, vocabulario y estructura gramatical de las oraciones, a través de una rúbrica. Los resultados demostraron que la RCE por pares tuvo un efecto positivo, pues los estudiantes obtuvieron un puntaje mayor en cuanto a los elementos estudiados, dado que hubo una diferencia significativa entre la media del grupo experimental y el grupo de control. En conclusión, la retroalimentación correctiva escrita por pares puede ayudar a que los alumnos mejoren su desempeño respecto de la habilidad escrita, en un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Otra investigación centrada en la percepción respecto de la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por pares es la de Nguyen (2016). En este estudio cualitativo exploratorio, con un enfoque metacognitivo, participaron 49 estudiantes, quienes contaban con un nivel intermedio de inglés, de una universidad en Vietnam. La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase videograbadas. Los hallazgos revelaron que la RCE por pares no se utilizaba en las clases de inglés, lo que representaba pocas oportunidades para que los estudiantes mejoraran su metacognición. Además, se encontró que los alumnos manifestaron más confianza al solicitar RCE de sus compañeros que la del profesor. La autora concluye que la retroalimentación correctiva por pares es útil en el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que los estudiantes pueden mejorar su dominio del idioma a partir de las correcciones de otros alumnos.

Un trabajo similar al anterior es el de Tam y Chiu (2016), en el que se investigó sobre las reacciones individuales de los estudiantes ante la retroalimentación correctiva escrita (RCE) enfocada y la RCE por pares. Este estudio cuantitativo experimental se basó en la teoría sociocultural de Vigotsky y el Modelo de PAR (*PER*, por sus siglas en inglés) propuesto por Taylor, Anderson, Meyer, Wagner y West (2005), que consta de tres etapas: 1) planeación de las estrategias para la mejora de la precisión escrita, 2) aplicación de estas, y 3) revisión de las actividades. Los participantes fueron 21 estudiantes de una secundaria en China, quienes tenían un dominio básico del inglés.

La investigación se realizó mediante cuatro textos de 150 palabras cada uno, que fueron evaluados por el docente (RCE enfocada) en primera instancia, y, después por los estudiantes (RCE por pares). Los aspectos estudiados fueron las estructuras gramaticales del presente simple y el pasado simple del inglés. También, se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados se centran en que la mayoría de los alumnos expresaron que la RCE por pares tuvo un efecto positivo, dado que se encontró que el número de errores que identificaron en los textos de sus compañeros aumentó considerablemente entre cada actividad.

Por otro lado, los hallazgos indican que la RCE enfocada ofrecida por el docente permitió que el número de errores de los alumnos redujera a lo largo de las tareas escritas. Además, los participantes manifestaron una respuesta positiva hacia dicha

estrategia de RCE, ya que consideraron que entregaron mejores textos luego de haber recibido las correcciones del profesor. Se concluye que la retroalimentación correctiva escrita enfocada es útil en la adquisición de ciertas estructuras gramaticales, en este caso el presente simple y el pasado simple en inglés.

Al año siguiente, Luo y Liu (2017) realizaron un estudio cuantitativo descriptivo, sustentado en la teoría sociocultural de Vigotsky, sobre las percepciones de los estudiantes respecto de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) por pares y la RCE automatizada. Se contó con la participación de 61 estudiantes, con un nivel intermedio de inglés, de una universidad en China. Los datos se recopilaron mediante siete ensayos argumentativos (cada uno con un mínimo de 200 palabras), evaluados con una rúbrica. Además, se aplicaron un cuestionario abierto y entrevistas semiestructuras.

Los hallazgos demostraron que hubo una diferencia significativa en cuanto al promedio de errores encontrados en las actividades escritas. Dentro de los resultados obtenidos a partir del cuestionario, se encontró que el 68.9 % de los participantes prefirió la RCE por pares, mientras que el 27.8 % expresó rechazo ante esta estrategia de retroalimentación correctiva, y el 3.3 % se mostró dudoso en cuanto a la efectividad de esta. En el análisis de las entrevistas, se expone que los alumnos consideran que la RCE por pares les permitió aprender de lo que sus compañeros saben en términos de gramática, sintaxis y vocabulario. En conclusión, la retroalimentación correctiva escrita por pares representa una oportunidad para el aprendizaje de una segunda lengua, pues su uso facilita que los estudiantes identifiquen sus errores para así no repetirlos. Lo anterior conlleva a la mejora de su habilidad escrita. Por otra parte, la retroalimentación correctiva escrita automatizada resulta ser más precisa en cuanto a la localización de errores escritos, a la vez que su aplicación ofrece conocimiento respecto del léxico de la lengua meta.

El estudio cuantitativo cuasi-experimental de Cuxim (2018) se centró en analizar la efectividad de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (explícita e implícita) en la producción escrita de estudiantes. Participaron 38 alumnos de la Universidad de Quintana Roo, en México, que contaban con un dominio avanzado del inglés, divididos en un grupo experimental y uno de control. Se pidió que los estudiantes redactaran tres pruebas escritas (inicial, final y postergada), además de actividades controladas y semi-

libres, mediante las que se evaluaron las cláusulas nominales, cláusulas relativas, el futuro perfecto y el futuro perfecto continuo en inglés.

Los resultados revelaron que los estudiantes tuvieron un número mayor de errores en las tareas semi-libres y una disminución de errores cuando se empleaba retroalimentación correctiva escrita explícita. Además, hubo una mejora en su escritura respecto a las estructuras gramaticales evaluadas, la cual se mantuvo en la fase postergada. La autora concluye que la retroalimentación correctiva escrita explícita genera más reconocimiento y reparación de errores por parte del alumno y que ambas estrategias de retroalimentación correctiva permiten que los estudiantes desarrollen una mayor precisión gramatical.

Una investigación que también se centró en los efectos de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa es el de Mohammadi, Ghanbari y Abbasi (2019). En este estudio cuantitativo cuasi-experimental, participaron 76 estudiantes, con un dominio avanzado del idioma inglés, de una universidad en Irán. Se organizaron tres grupos experimentales y uno de control. Los estudiantes del primer grupo experimental recibieron RCE directa, el maestro ofreció explicación metalingüística (EM) a los del segundo grupo. Mientras que a los participantes en el tercer grupo experimental se les proporcionó la integración de la RCE directa y la EM, los alumnos del grupo de control no recibieron RCE.

La investigación se realizó mediante nueve ensayos argumentativos (250 palabras cada uno), en los que se evaluó el uso de los artículos en inglés. Los alumnos dispusieron de 30 minutos para la entrega de cada texto. El rango de exactitud en las actividades escritas se obtuvo conforme al número de veces en que los estudiantes usaron alguno de los artículos en inglés. También, se tuvo en cuenta el porcentaje de usos correctos de dicho aspecto. Los hallazgos indicaron que quienes recibieron RCE directa lograron un incremento significativo respecto de la media de usos correctos de las estructuras objetivo.

Se encontró que la explicación metalingüística proporcionada permitió que los alumnos del segundo grupo experimental mejoraran en términos del conocimiento explícito del sistema de artículos en inglés. Además, los resultados revelaron que la integración de la RCE directa y la explicación metalingüística mantuvo una efectividad en

cuanto al uso del aspecto estudiado, por parte de los estudiantes. Los autores concluyen que aplicación de la retroalimentación correctiva escrita directa en el aula y el uso de la explicación metalingüística pueden ser útiles para mejorar la precisión respecto del uso de los artículos en inglés.

La investigación cuantitativa experimental de Uymaz (2019) se enfocó en los efectos de la retroalimentación correctiva escrita por pares en el desempeño de la habilidad escrita de los estudiantes. Participaron ocho estudiantes, quienes contaban con un nivel intermedio de inglés, de una universidad en Turquía. La información se recopiló a través de cuatro ensayos escritos, calificados según la taxonomía de Conrad y Goldstein (1999).

Los resultados mostraron que los estudiantes que ofrecieron retroalimentación correctiva escrita sobre las tareas escritas de sus compañeros obtuvieron un 69% en cuanto a las correcciones realizadas acertadamente. Se observó que dichos alumnos obtuvieron un 15% de correcciones no acertadas. En conclusión, el uso de la retroalimentación correctiva escrita por pares tiene un gran potencial para que los estudiantes mejoren en su desempeño respecto de la habilidad escrita. La retroalimentación correctiva escrita por pares promueve la autonomía de los alumnos en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua.

Recientemente, Pitoyo (2019) elaboró un estudio cuantitativo cuasi-experimental, enfocado en la teoría sociocultural de Vigotsky, en el que se investigó sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita (RCE) directa y la RCE por pares. Los participantes fueron 141 estudiantes, con un dominio intermedio del inglés, de una universidad en Indonesia. Se formaron un grupo experimental y uno de control: los estudiantes del primer grupo ofrecieron RCE sobre las actividades escritas de sus compañeros, el docente proporcionó RCE a los alumnos del grupo de control.

La investigación se realizó mediante un *pre-test* y un *post-test*, cada uno consistió de un ensayo escrito, en el que se evaluó la organización del texto. Los hallazgos revelaron que los estudiantes manifiestan una respuesta positiva respecto de la retroalimentación correctiva escrita directa ofrecida por el docente, dado que se observó un desempeño significativo de los alumnos durante las pruebas escritas. También, se encontró que la RCE por pares permitió que los alumnos comprendieran la importancia

de la coherencia respecto de sus ensayos. Se observó que mediante esta última estrategia de RCE los participantes mejoraron la calidad de las tareas escritas, a través de la interacción y el trabajo colaborativo con sus compañeros. El autor concluye que la retroalimentación correctiva escrita por pares es de gran ayuda cuando los estudiantes editan sus textos y establecen un contexto social para el desempeño de su habilidad escrita y el aprendizaje de una segunda lengua.

Sobre los estudios previos

La mayor parte de las investigaciones realizadas en un contexto de inglés como segunda lengua es de diseño cuasi-experimental (Diab, 2015; Diab, 2016; Müller y Gregoric, 2017; Bobrova, 2017), seguidas de aquellas con diseño experimental (Bitchener, 2008; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008; Fazilatfar, Fallah, Hamavandi y Rostamian, 2014; Akiah y Ghazali, 2015; Escobar, 2018), descriptivo (Nassaji y Swaim, 2000), y exploratorio (Parthasarathy, 2014). Dichos estudios se han llevado a cabo en países como El Líbano, Australia, Estados Unidos, Irán, India, Nueva Zelanda, España, Malasia, Holanda y Canadá. Estos trabajos se han enfocado en diversos temas como la concordancia de pronombres, elección de léxico, complejidad sintáctica y complejidad léxica, el sistema de artículos en inglés, errores ortográficos, y aspectos de la redacción como la organización, el contenido, la ortografía y la puntuación. En general, los resultados de dichas investigaciones muestran la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita en el desarrollo de determinados aspectos relacionados con la habilidad escrita de los estudiantes.

La mayoría de los estudios llevados a cabo en un contexto de inglés como lengua extranjera son de diseño experimental (Behin y Hamidi, 2011; Ahmadian y Tajabadi, 2014; Farshi y Safa, 2014; Kooshesh y Hashemi, 2015; Medina y Valverde, 2015; Tam y Chiu, 2016; Mohammadi, Ghanbari y Abbasi, 2019; Uymaz, 2019), luego de aquellos con diseño cuasi-experimental (Amirghassemí, 2015; Cuxim, 2018; Pitoyo, 2019), comparativo (Tsui y Ng, 2000; Wakabayashi, 2013), descriptivo (Ruegg, 2015; Luo y Liu, 2017), exploratorio (Nguyen, 2016), e investigación- acción (Afrasiabi y Khojasteh, 2015), y han tenido lugar en países como China, Japón, Irán, Vietnam, Indonesia y México. Estas

investigaciones se han centrado en diferentes temas como el sistema de artículos en inglés, elección de vocabulario, errores morfológicos, cláusulas nominales, cláusulas relativas, estructuras gramaticales del presente simple y el pasado simple del inglés, percepciones de los estudiantes respecto de la retroalimentación correctiva escrita, y uso de preposiciones en inglés. Los hallazgos de estas investigaciones revelan que la retroalimentación correctiva escrita es eficaz en el tratamiento de errores, como los mencionados anteriormente, y contribuye a que los estudiantes mejoren ciertos aspectos vinculados con la habilidad escrita.

Teniendo en cuenta las investigaciones presentadas en este capítulo, se observa que la mayor parte de ellas son cuantitativas (Bitchener, 2008; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2008; Behin y Hamidi, 2011; Fazilatfar, Fallah, Hamavandi, y Rostamian, 2014; Farshi y Safa, 2014; Ahmadian y Tajabadi, 2014; Parthasathy, 2014; Akiah y Ghazali, 2015; Amirghassemí, 2015; Ruegg, 2015; Kooshesh y Hashemi, 2015; Medina y Valverde, 2015; Afrasiabi y Khojasteh, 2015; Tam y Chiu, 2016; Luo y Liu, 2017; Müller y Gregoric, 2017; Bobrova, 2017; Escobar, 2018; Cuxim, 2018; Mohammadi, Ghanbari y Abbasi, 2019; Uymaz, 2019; Pitoyo, 2019), seguidas de aquellas con enfoque mixto (Tsui y Ng, 2000; Nassaji y Swain, 2000; Wakabayashi, 2013; Diab, 2015) o cualitativo (Bitchener, 2008; Nguyen, 2016). En México, hasta donde se conoce, se han identificado dos estudios en los que se investigan los efectos de la retroalimentación correctiva escrita: el de Medina y Valverde (2015) y el estudio de Cuxim (2018).

Capítulo III. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se presentan las teorías y constructos teóricos que sustentan el presente estudio. Estos son, primeramente, los relacionados con la retroalimentación correctiva en la adquisición/ aprendizaje de segundas lenguas y la Teoría Sociocultural de Vigotsky. De esta manera, en la sección 3.1, se presentan la definición de error. Luego, en la sección 3.2 se definen el concepto de la retroalimentación, la retroalimentación correctiva en el área de enseñanza y la retroalimentación correctiva escrita desde el área de la enseñanza de segundas lenguas. Seguidamente, en la sección 3.3, se describe el papel de la retroalimentación correctiva en la adquisición de una segunda lengua. En la sección 3.4, se presenta y discute la Teoría sociocultural de Vigotsky y su relación con la retroalimentación correctiva. En la sección 3.5, se expone una adaptación del Modelo para el Tratamiento del Error de Lyster y Ranta, en el cual se integra el concepto de retroalimentación correctiva escrita, además de los elementos que comprende este modelo: estrategias y enfoques de retroalimentación correctiva escrita y respuestas de los alumnos ante la retroalimentación. En la sección 3.6, se presentan los enfoques de retroalimentación correctiva escrita. Por último, en la sección 3.7, se describen los participantes en la retroalimentación correctiva escrita.

3.1 Concepto de error

Definir lo que es un error resulta controversial en el área de la adquisición de una segunda lengua, puesto que existe una marcada distinción entre error y falta, o *error* y *mistake* (en inglés). De acuerdo con Lennon (citado en Brown, 2000), un error es definido como una forma lingüística, aunque también puede ser una combinación de formas, que no se asemeja a las formas lingüísticas que produciría un nativo hablante. Por otra parte, Corder (1987) resalta la diferencia entre la falta (*mistake*) que ocurre en la actuación lingüística del estudiante debido a sus dudas en el conocimiento de una determinada lengua y el error (*error*) que se refiere a las características pertenecientes a la interlengua

del estudiante. Por ejemplo, existe una falta en la primera parte de la oración “*The gold is precious, gold is yellow*”, mientras que hay un error en el enunciado “*My brother is tallest than Mariana*”. La primera de las dos oraciones describe una falta de ortografía, dado que el estudiante desconoce el uso correcto de los artículos en inglés y pudo no haber puesto atención en este aspecto. En el segundo caso, el alumno comete un error, al añadir una estructura gramatical (adjetivo superlativo) en donde no corresponde. En el presente estudio, se examinan los errores escritos, pues se considera que los estudiantes cuentan con el conocimiento sobre las estructuras gramaticales evaluadas (presente simple y pasado simple del inglés).

3.2 Concepto de retroalimentación

En el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, Fonseca (2009, p.50) define la retroalimentación como la información que el alumno recibe sobre la calidad de su desempeño para mejorar su competencia. Valdivia (2014) señala que la retroalimentación es “la información que se refiere a cuánto éxito ha alcanzado un estudiante en la ejecución o desempeño de una tarea académica” (p.20).

Si bien la retroalimentación se enfoca en aspectos sobre la experiencia del aprendizaje, existe un tipo de retroalimentación orientada hacia la mejora del desempeño: la retroalimentación correctiva. De acuerdo con Cano, Martínez y Córdoba (2017, p.3), se denomina retroalimentación correctiva al conocimiento de resultados sobre qué tan bien se realiza una tarea, así como los errores y aciertos en el cumplimiento de dicha tarea.

Ahora bien, la retroalimentación correctiva tiene un papel fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua, pues permite que el alumno se dé cuenta de sus errores tanto en la producción oral como en la producción escrita (Ferris, 2002). En esa misma línea, Vega (2017) define la retroalimentación correctiva como “un recurso comunicacional que facilita el aprendizaje y adicionalmente permite establecer relaciones equitativas en el aula, dado que, todos los participantes del mencionado proceso son tendientes a cometer errores al momento de comunicarse” (p.9). Por su parte, Ellis (1994)

plantea que la retroalimentación correctiva se refiere a “los intentos mediante los cuales se afrontan los errores lingüísticos” (p. 584, traducción propia).

3.2.1 Retroalimentación correctiva en clases de lengua

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas existen dos tipos de retroalimentación correctiva: oral y escrita. Chu (2011, p.455) define la retroalimentación correctiva oral como la señalización que se le hace al estudiante cuando este comete un error al emplear la lengua meta en su forma hablada. De acuerdo con Van Beuningen, De Jong y Kuiken (2008, p. 281), se denomina retroalimentación correctiva escrita a la marca que el profesor realiza sobre los errores de los estudiantes cuando usan la lengua meta en su forma escrita.

Además, de acuerdo con Ellis y Shintani (2014), en la retroalimentación correctiva se proporciona evidencia negativa a los estudiantes; es decir, “señales de que el estudiante ha dicho o escrito algo que no se ajusta a las normas de la lengua meta” (p.249, traducción propia). Lo anterior se contrasta con otras formas de *input* mediante las cuales los estudiantes reciben evidencia positiva; es decir, “modelos que están acordes con las normas de la lengua meta” (p. 249, traducción propia).

Loewen (2012) señala que estos tipos de evidencia forman parte de los efectos de la retroalimentación correctiva, pues la evidencia negativa indica que una construcción no es posible, mientras que mediante la evidencia positiva se muestra lo que es posible en un idioma.

En el siguiente episodio de retroalimentación correctiva, se ejemplifican ambos tipos de evidencias:

Docente: *What did you do yesterday night? **

Alumno: *I watch a movie.*

D: No, *watched*, en pasado (evidencia negativa).

A: *I watched a movie* (evidencia positiva).

*=Ejemplo propio.

La retroalimentación correctiva ha sido un tema controversial porque aún se sigue discutiendo su contribución a la adquisición de segundas lenguas, tema que se discute en la siguiente sección.

3.3 El papel de la retroalimentación correctiva en la adquisición de segundas lenguas

Sheen y Ellis (2011) subrayan que la retroalimentación correctiva ha cobrado gran importancia en el contexto de la adquisición de segundas lenguas porque su aplicación contribuye al desarrollo de teorías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Los autores enfatizan que la retroalimentación correctiva permite que los estudiantes reciban información sobre una forma lingüística en específico. Por su parte, Ellis y Shintani (2014) subrayan que la retroalimentación correctiva sirve como auxiliar en la adquisición de una segunda lengua, pues permite que los alumnos identifiquen sus errores; lo que conlleva a que los docentes reduzcan, de manera gradual, la ayuda proporcionada a los estudiantes.

En esta investigación, se propone el estudio de los efectos de la retroalimentación correctiva escrita bajo un enfoque socio-interaccionista en el cual la retroalimentación correctiva escrita se considera como “la participación conjunta y transacciones entre el estudiante y el docente” (Ahmadian y Tajabadi, 2014, p.12, traducción propia). Este concepto se relaciona con la teoría sociocultural del aprendizaje planteada por Vigotsky, la cual se discute en la siguiente sección.

3.4 Teoría sociocultural de Vigotsky

La teoría sociocultural de Vigotsky (1998) se centra en la capacidad de aprendizaje del ser humano y su desarrollo cultural en la construcción de procesos mentales. Se subraya también la naturaleza social y dialógica de la retroalimentación (Aljaafreh y Lantolf, 1994). Ahmadian y Tajabadi (2014) sostienen que la efectividad de la retroalimentación desde esta perspectiva recae en la negociación y las transacciones significativas establecidas entre el estudiante y el docente, debido a que tal negociación (se le conoce también como

andamiaje en la literatura) permite que el docente descubra lo que Vigotsky se refiere como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los estudiantes.

La Zona de Desarrollo Próximo es “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” (Vigotsky, 1998, p. 133). De acuerdo con Ellis y Shintani (2014), en la teoría sociocultural se considera que el aprendizaje de una lengua se basa en la interacción. También, la retroalimentación correctiva media en el aprendizaje, pues proporciona oportunidades a los estudiantes para que dominen funciones lingüísticas, que son nuevas para ellos, de manera colaborativa. Por ello, se dice que la retroalimentación correctiva permite la construcción conjunta de la Zona de Desarrollo Próximo donde a los alumnos se les ayuda a utilizar funciones lingüísticas, las cuales todavía no son capaces de emplear de manera independiente.

Aunado al concepto de Zona de Desarrollo Próximo, Álvarez y del Río (1999) proponen dos estadios previos a la Zona de Desarrollo Próximo: Zona de Desarrollo Potencial (habilidades y conocimientos, planteados como logros de aprendizaje, que se espera sean adquiridos durante las actividades de interacción) y Zona de Desarrollo Real (el conocimiento que posee el individuo determinado conforme a su capacidad de resolver un problema). En el proceso de retroalimentación correctiva escrita, la Zona de Desarrollo Potencial se refiere a las competencias lingüísticas las cuales se busca que el estudiante obtenga en cuanto a la habilidad escrita, mientras que la Zona de Desarrollo Real tiene que ver con las competencias lingüísticas relacionadas con la habilidad escrita con las que el estudiante cuenta. En la figura 1, se pueden observar los diferentes estadios de la Zona de Desarrollo Próximo.

Figura 1. Zona de Desarrollo Próximo



Fuente: Elaboración propia, basada en Álvarez y del Río (1999)

En el estudio de Amírghassemí (2015), se compararon dos tipos de retroalimentación correctiva escrita: por medio del andamiaje, que consistió en que el docente ofreciera retroalimentación de manera gradual y progresiva, mediante la cual se impulsó que los estudiantes identificaran y corrigieran sus errores, y retroalimentación correctiva escrita mediante reformulación, en la cual los estudiantes solo recibieron la forma correcta de sus errores. Se encontró que la retroalimentación correctiva escrita por medio del andamiaje es más efectiva que la retroalimentación correctiva escrita mediante reformulación de errores para mejorar la habilidad escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera en tanto que ayudó a la internalización de los tiempos gramaticales del pasado.

En el estudio de Nassaji y Swain (2000), se comparó el efecto de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita: la primera mediante la Zona de Desarrollo Potencial, en la que el profesor ayudó al estudiante conforme al nivel que este requería de manera gradual. El segundo tipo fue retroalimentación correctiva escrita aleatoria, en la cual no se tomó en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante, sino que el estudiante recibió la ayuda en forma de instrucciones independientemente de la Zona de

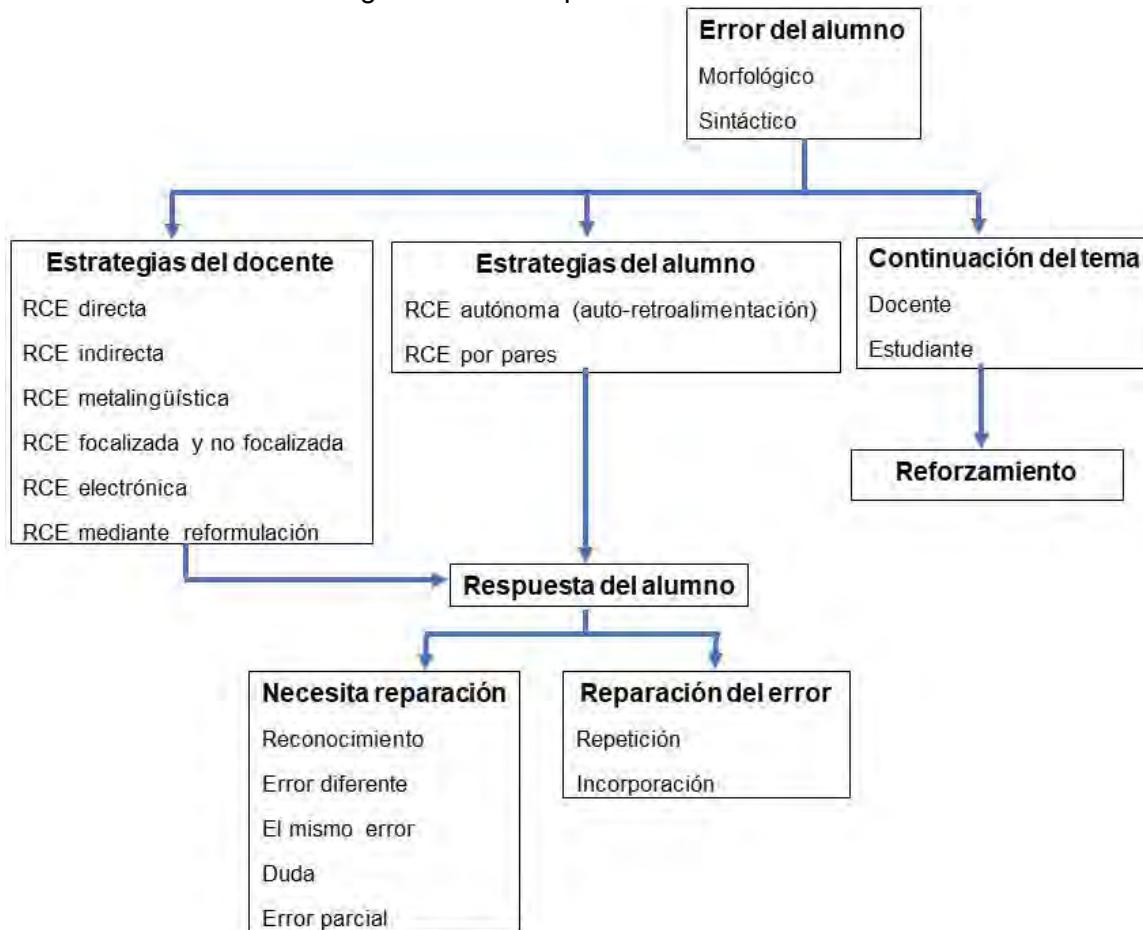
Desarrollo Próximo de este. Se encontró que el primer tipo de retroalimentación correctiva escrita fue más efectivo que la ayuda provista aleatoriamente.

En el caso de la retroalimentación correctiva, tener en cuenta el nivel de dominio de los aprendientes respecto de ciertas formas lingüísticas es de gran ayuda en el proceso de aprendizaje o adquisición de una segunda lengua, dado que el andamiaje es “un proceso que se construye a partir de las necesidades del estudiante” (Nassaji y Swaim, 2000, p.36, traducción propia). Bajo esta premisa, las correcciones ofrecidas al estudiante van encaminadas a que este logre dominar dichas formas de modo independiente.

3.5 Modelo para el Tratamiento del Error por Lyster y Ranta

Lyster y Ranta (1997) proponen un modelo para el tratamiento de los errores en el aprendizaje de una segunda lengua. El modelo incluye la clasificación de las estrategias, tipos de errores, y las diversas maneras en las que el alumno recibe las correcciones. Cabe señalar que dicho modelo surge a partir del análisis de las diferentes formas que los maestros corrigen de manera oral a los alumnos durante clases. Por ello, en la figura 2, se muestra la adaptación de los elementos que se toman en cuenta para el desarrollo de esta investigación la cual se centra en la retroalimentación correctiva escrita.

Figura 2. Modelo para el tratamiento del error



Fuente: Elaboración propia, basado en Lyster y Ranta (1997)

A continuación, se hacen algunas aclaraciones y se describen los aspectos tenidos en cuenta al momento de elaborar la adaptación del modelo antes presentado, la cual se tuvo en cuenta para el diseño de las actividades de intervención.

3.5.1 Tipos de errores

En los textos escritos, se pudieran encontrar una serie de errores, desde los ortográficos, de registro, de contenido, discursivos, hasta errores de coherencia y cohesión. En el diagrama anterior se muestran dos tipos de errores que se presentan en los escritos de los estudiantes: morfológicos y sintácticos. Si bien es cierto que existe una amplia variedad de errores en relación con la escritura, se optó por aquellos vinculados con

estructuras lingüísticas apegadas a las reglas del inglés estándar, con las que la mayoría de los usuarios competentes del idioma concuerdan (Bitchener y Ferris, 2012, p.146).

Bardovi-Harlig y Bofman (1989, citados en Neumann, 2014) categorizan los errores morfológicos en morfológicos nominales (errores relacionados con el plural, concordancia de número y posesivo) y morfológicos verbales (errores relacionados con el tiempo gramatical, concordancia sujeto-verbo y formación del pasivo), además de errores en cuanto a los determinantes, los artículos y las preposiciones. Un ejemplo de error morfológico nominal se encuentra en la siguiente oración: *Thomas has three child*. En cambio, se puede ilustrar un error morfológico verbal en el enunciado “*The letters was written by Sophia*”. Los mismos autores definen los errores sintácticos como los errores relacionados con el orden de palabras, la ausencia o adición de constituyentes menores o mayores y errores en la formación de oraciones. Se presenta la siguiente oración a manera de ejemplo de un error sintáctico: *She has arrived just*.

El tipo de error sobre el cual se trabaja en este proyecto de investigación es morfológico, ya que la retroalimentación correctiva escrita se enfoca en dos morfemas flexivos: presente simple y pasado simple del tiempo indicativo de acuerdo con las convenciones gramaticales del inglés estándar. Seguidamente, se presentan las estrategias que existen para proporcionar retroalimentación correctiva escrita.

3.5.2 Estrategias de retroalimentación correctiva escrita

En lo referente a las estrategias de retroalimentación correctiva escrita, Ellis (2009, p.98) distingue las siguientes estrategias:

Tabla 1. Estrategias de retroalimentación correctiva escrita

Estrategia	Descripción	Ejemplo*
Directa	El docente proporciona la forma correcta al estudiante	<p style="text-align: center;">goes ↑ <i>Andrea go to school.</i></p>
Indirecta	El docente indica la existencia de un error, pero no proporciona una corrección	<i>Linda <u>flied</u> to China.</i>
Metalingüística	El docente proporciona una pista de tipo metalingüística e indica la naturaleza del error	<p><i>Mariana <u>have</u> <u>apple</u> for breakfast.</i> SV Art.</p> <p>SV= Subject-verb agreement Art. = Article</p>
Electrónica	El docente señala el error y proporciona un hipervínculo hacia un archivo que contenga ejemplos del uso correcto de la lengua meta.	<p><i>Antonio lives <u>near</u> my house.</i> ↓ https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/next</p>
Reformulación	Consiste en que un hablante nativo revise el texto del estudiante para hacer que el lenguaje se parezca lo más posible a la lengua meta mientras que se mantenga intacto el contenido original	<p>Versión original: <i>Sandra sees TV before she sleeps.</i></p> <p>Reformulación: <i>Sandra watches TV before sleeping.</i></p> <p>Retroalimentación correctiva escrita: <i>Sandra sees TV before she sleeps.</i></p>

Fuente: Elaboración propia, basado en Ellis (2009).

* Ejemplos propios

En el modelo antes ilustrado, la reparación del error depende de quién lo corrige y de cuál estrategia de retroalimentación correctiva se emplea. En la Tabla 1 se describió cada una de las estrategias que proporciona el docente. En el caso de aquellas mediante las cuales el estudiante ofrece retroalimentación correctiva, se encuentran la retroalimentación correctiva por pares y la auto-retroalimentación. Sultana (2009) define la retroalimentación correctiva escrita por pares como la revisión de los trabajos escritos de los estudiantes por parte de sus compañeros. De acuerdo con Bitchener, Young y Cameron (2005), la retroalimentación correctiva escrita de manera autónoma ocurre cuando el docente brinda oportunidades a los estudiantes que les permitan discernir la forma correcta por sí mismos. Las estrategias consideradas en esta investigación son la retroalimentación metalingüística y la retroalimentación por pares; la primera de ellas permite limitar la concentración en un tipo de error determinado (Medina y Valverde, 2015), mientras que la segunda implica que los aprendientes desarrollen su capacidad de análisis crítico a partir de la revisión de los textos de sus compañeros (Wakabayashi, 2013). Otro de los elementos que aparecen en el modelo de Lyster y Ranta (1997) es la respuesta del alumno, dicho componente se describe enseguida.

3.5.3 Respuesta del alumno

En el modelo de Lyster y Ranta (1997), la respuesta se refiere a lo que dice el estudiante después de recibir la retroalimentación del docente. Dicha respuesta constituye una reacción a la intención del docente para llamar la atención sobre un aspecto de lo dicho por el estudiante anteriormente.

Existen dos tipos de respuesta por parte del estudiante ante la retroalimentación correctiva:

a) Necesita reparación: es la respuesta del estudiante que se deriva de un enunciado que todavía requiere ser corregido.

b) Reparación del error: es la respuesta del estudiante que se deriva de la corrección del error señalado mediante la retroalimentación correctiva.

Cuando se trata del proceso de la retroalimentación correctiva escrita, como sucede en la presenta investigación, se espera que el alumno atienda las correcciones

marcadas ya sea por el docente o por algún compañero. Es decir, el estudiante debe reparar los errores escritos. Sin embargo, existe la posibilidad de que el aprendiente no tiene en cuenta las observaciones que se le ofrecen. De ahí, en el modelo antes citado, se explica lo que ocurre luego de la circunstancia ya descrita.

3.5.4 Continuación del tema

Lyster y Ranta (1997) explican que cuando no existe respuesta del estudiante ante la retroalimentación correctiva del docente, hay una continuación del tema; es decir, el estudiante o el docente continúa con el siguiente tema, relacionado con el contenido de la lengua meta.

3.5.5 Reforzamiento

De acuerdo con Lyster y Ranta (1997), el reforzamiento ocurre cuando el docente reafirma la forma correcta antes de proceder a la continuación del tema mediante oraciones cortas de aprobación o la repetición del enunciado del estudiante ya corregido. Además de este modelo, se han propuesto dos enfoques de retroalimentación correctiva escrita que se presentan a continuación.

3.6 Enfoques de retroalimentación correctiva escrita

Uno de los argumentos teóricos principales para el uso de la retroalimentación correctiva escrita se relaciona con qué aspectos del lenguaje esta última debe centrarse. En ese tenor, existen dos clasificaciones: la primera propuesta por Ellis (2009) y la segunda establecida por Long (1996). Mientras que Ellis (2009) recomienda que la retroalimentación correctiva escrita debe basarse en el tipo de errores, Long (1996) sugiere que la misma aborde ciertas estructuras lingüísticas, surgidas durante actividades de interacción, desde la perspectiva del significado de las palabras y/o de la manera en qué estas últimas se agrupan en una oración. A continuación, se describe detalladamente cada uno de los enfoques antes citados.

3.6.1 Enfoque basado en el tipo de errores

Ellis (2009) presenta dos enfoques de retroalimentación correctiva escrita: no enfocado y enfocado. Estos dos enfoques difieren en tanto si el docente corrige todos los errores de los estudiantes (retroalimentación correctiva escrita no enfocada), o selecciona uno o dos tipos de errores específicos que el estudiante debe corregir (retroalimentación correctiva escrita enfocada). Se exponen los siguientes episodios a modo de ejemplo:

Episodio 1 (Retroalimentación correctiva escrita no enfocada) *

Kevin goed up to late yesterday morning, so his mom told her that he will bring out the garbage throughout the entire mont.

Episodio 2 (Retroalimentación correctiva escrita enfocada)

Steph have two big houses. One of his houses is painted blu. She do not visit his second house very ofen.

*Elaboración propia

3.6.2 Enfoque basado en la forma

Long (1998, p.40) establece que el enfoque basado en la forma se centra en el significado de las palabras, en un contexto comunicativo de la lengua; mientras que, la enseñanza de la gramática es un tema secundario. En el caso de la retroalimentación correctiva escrita, mediante este enfoque, se busca que los estudiantes presten atención sobre los elementos lingüísticos en contexto y los cambios que surgen a partir de los errores de producción escrita.

Por ejemplo, se tendría que corregir errores relacionados con el uso de vocabulario, uso de términos innecesarios (redundancia), o errores ortográficos que entorpecen el sentido de las oraciones. El siguiente episodio es una muestra de la retroalimentación correctiva escrita con el enfoque basado en la forma:

** Mirelle wants to improvise her persuasive skills.*

WC [Word choice]

*Elaboración propia

3.6.3 Enfoque basado en las formas

De acuerdo con Long (1998, p.37), el enfoque basado en formas se centra principalmente en que el alumno domine ciertos elementos lingüísticos al nivel de un hablante nativo y con poco uso comunicativo en la lengua meta. Es decir, se espera que el estudiante analice las estructuras gramaticales de un determinado idioma, puesto que se asume que el alumno ya conoce el significado de las mismas. Si se emplea la retroalimentación correctiva escrita con un enfoque basado en las formas, se debería corregir errores relacionados con la gramática y la sintaxis (concordancia sujeto-verbo, uso de tiempos verbales, o uso de signos de puntuación). El siguiente episodio ejemplifica lo anterior:

**Adriana work in a hospital*

S-V [subject-verb]

*Elaboración propia

En esta investigación, el enfoque de retroalimentación correctiva escrita que se integra en la intervención es el enfocado y basado en las formas, dado que los estudiantes se encuentran en un nivel inicial en el aprendizaje del inglés y podrían desarrollar su conciencia gramatical (Alimohammadi y Nejadansari, 2014). Además, se busca que el estudiante comprenda cómo los errores pudieran afectar al contexto de sus

trabajos escritos. Además, las estrategias de retroalimentación correctiva escrita que se estudian son la retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística proporcionada por el docente y la retroalimentación correctiva escrita indirecta por pares. Es necesario ahora mencionar cuál es la función de cada uno de los participantes en el proceso de retroalimentación correctiva escrita.

3.7 Participantes en la retroalimentación correctiva escrita

El docente y los estudiantes son los principales actores en el proceso de la retroalimentación correctiva escrita. Normalmente, el maestro es quien realiza las correcciones sobre los escritos de los estudiantes, pues es visto como alguien capacitado en este aspecto y con experiencia para proveer retroalimentación correctiva (Hernández y Hernández, 2020). De acuerdo con Lee (2013), la retroalimentación correctiva escrita que proporciona el docente es una forma útil de mediación que ayuda a que el estudiante mejore su aprendizaje, además de que esta se enfoca principalmente en la forma del lenguaje poniendo menos atención al contenido, la organización y el estilo. En cambio, cuando los alumnos ofrecen retroalimentación correctiva a sus compañeros, transforman dicho proceso en una experiencia colaborativa, mediante la que se enriquece su aprendizaje (Hernández y Hernández, en imprenta). Además, los estudiantes construyen su conciencia sobre la audiencia y desarrollan un mayor entendimiento de las expectativas de sus lectores acerca de una buena escritura en términos de contenido, organización, lenguaje y género mediante la retroalimentación correctiva escrita por pares (Liu y Hansen, 2002, citado en Lee, 2013). Sin embargo, existe también la posibilidad de que el alumno sea quien se corrija a sí mismo; a este proceso se le denomina autocorrección (Diab, 2016; Pitoyo, 2019).

Para fines de esta investigación, se determinó que tanto el docente como los estudiantes fungieran como agentes en la retroalimentación correctiva escrita. Una vez presentados los fundamentos teóricos y conceptos que se sustentan a lo largo de esta investigación, se procede a enunciar el proceso metodológico en el siguiente capítulo.

Capítulo IV. MÉTODO

En este capítulo, se presenta el método que se siguió en este estudio. Se describen el enfoque, el diseño de investigación y el posicionamiento como investigador, al igual que el contexto en el que se desarrolló, la población y la muestra. Posteriormente, se establecen los criterios de validez y las fuentes de datos. Después, se explica el proceso metodológico mediante el cual se analizaron los datos cualitativos y cuantitativos. Por último, se describen los conceptos que intervienen en este estudio junto con la definición real y operacional de cada uno.

4.1 Enfoque

El presente proyecto de investigación siguió un enfoque mixto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), esta perspectiva investigativa consta de la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo con el fin de realizar inferencias que son producto de toda la información recabada y así lograr un mayor entendimiento del fenómeno que se estudia (p.546). A continuación, se enuncia el diseño que rigió este estudio.

4.2 Diseño

Este estudio se desarrolló bajo el diseño investigación-acción, dado que este tipo de investigación permite el desarrollo integral del investigador. La investigación-acción es una forma de indagación en la que las partes involucradas reflexionan sobre las situaciones sociales (esto incluye el contexto educativo) con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales y educativas, la comprensión de sí mismos y el ambiente o las instituciones en los cuales se realizan estas prácticas (Kemmis, 1984).

La metodología de la investigación-acción permite al investigador comprender cuál es su papel dentro del contexto en el cual se encuentra inmerso. Lo anterior se logra gracias a que la investigación-acción integra la actuación del profesor-investigador junto con la de los docentes y alumnos que participan en el estudio de una determinada situación educativa (Latorre, 2003; Becerra y Moya, 2010).

4.3 Posicionamiento del investigador

El posicionamiento del investigador respecto a la investigación, de acuerdo con Herr y Anderson (2005), fue el de un investigador *insider*, dado que el presente estudio se desarrolló en el contexto de trabajo del investigador, quien estuvo a cargo del grupo de alumnos que participaron en el mismo. También, los efectos que este posicionamiento plantea para el diseño del estudio son la facilidad en cuanto al permiso otorgado por parte de las autoridades educativas del lugar en donde se realizó la intervención, al otorgar un grupo de estudiantes con el cual se trabajó desde el inicio de la elaboración de esta investigación. Además, este posicionamiento permite un enfoque más preciso en la intervención en cuanto a la mejora de la práctica como investigador. Enseguida, en la tabla 2, se describen las actividades que se realizaron durante la intervención.

4.4 Secuencia de actividades

En este apartado, se presentan las tareas que se diseñaron para la recolección de datos.

Tabla 2. Actividades de la intervención

N. sesión y duración	Fecha	Objetivo	Material
1 (2 hrs.)	30 de abril	-El alumno manifiesta su conocimiento del presente simple en inglés.	Prueba de diagnóstico del presente simple

		-El estudiante redacta un texto breve en inglés sobre la rutina diaria de una persona.	Hoja de trabajo 1
2 (1 hr.)	3 de mayo	-El docente revisa los textos de los participantes en la sesión 1.	Primer borrador de los escritos de los estudiantes
3 (2 hrs.)	7 de mayo	-El alumno recibe retroalimentación correctiva escrita del docente sobre la tarea de la sesión 2. -El participante redacta un segundo borrador del escrito, atendiendo a las correcciones señaladas.	Primer borrador de los escritos de los estudiantes Segundo borrador del texto
4 (2 hrs.)	14 de mayo	-El docente proporciona retroalimentación correctiva escrita sobre las tareas entregadas en la sesión 3. -El alumno presenta la versión final del escrito del tema del presente simple. -El estudiante escribe sobre su experiencia al recibir retroalimentación correctiva escrita mediante el diario de reflexión #1.	Segundo borrador de los escritos de los estudiantes Trabajo final escrito Diario de reflexión #1
5 (1 hr.)	17 de mayo	-El alumno redacta un texto breve en inglés para describir el lugar donde habita.	Hoja de trabajo 2
6 (2 hrs.)	21 de mayo	-El estudiante intercambia su escrito de la sesión 5 con un compañero y proporciona retroalimentación correctiva escrita al trabajo de su compañero.	Primer borrador del segundo escrito

		-El participante entrega una segunda versión del texto anterior a un compañero para que este lo revise.	Segundo borrador del escrito
7 (1 hr.)	24 de mayo	-El estudiante escribe un segundo borrador de su trabajo realizado durante la sesión 6, atendiendo a las correcciones señaladas por su compañero.	Trabajo final escrito
8 (2 hrs.)	28 de mayo	-El estudiante escribe sobre su experiencia al recibir retroalimentación correctiva por parte de su compañero mediante el diario de reflexión #2. -El estudiante manifiesta su conocimiento acerca del pasado simple en inglés.	Diario de reflexión #2 Prueba de diagnóstico del pasado simple
9 (1 hr.)	31 de mayo	-El estudiante redacta un texto breve en inglés donde relate sus actividades cotidianas realizadas. -El alumno entrega el primer borrador con base en la hoja de trabajo 3.	Hoja de trabajo 3 Primer borrador de la tercera redacción
10(2 hrs.)	04 de junio	-El estudiante recibe retroalimentación correctiva escrita del docente sobre su redacción de la sesión 9. -El participante redacta un segundo borrador del escrito de esta sesión. -El docente revisa los escritos de los estudiantes.	Primer borrador del tercer texto Segundo borrador del tercer trabajo

11 (1 hr.)	07 de junio	-El estudiante redacta la versión final del escrito realizado en la sesión 10, tomando en cuenta las correcciones marcadas por el docente.	Trabajo final escrito
12 (1 hr.)	10 de junio	-El estudiante redacta un escrito breve en inglés donde describa sus últimas vacaciones. -El alumno entrega el primer borrador del texto solicitado.	Hoja de trabajo 4 Primer borrador del cuarto texto
13 (1 hr.)	14 de junio	-El participante intercambia su escrito con un compañero y proporciona retroalimentación correctiva escrita al trabajo escrito de este.	Primer borrador del cuarto trabajo de los estudiantes
14 (1 hr.)	17 de junio	-El estudiante entrega la última versión, elaborado a partir del texto de la sesión 13..	Trabajo final escrito
15 (1 hr.)	21 de junio	-El estudiante redacta un escrito en el que relate su experiencia al recibir retroalimentación correctiva escrita durante las sesiones de la intervención.	Diario de reflexión #3

Fuente: Elaboración propia

4.5 Contexto

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) plantel Chetumal. A nivel nacional, el CONALEP cuenta con 308 planteles, los cuales se ubican en las ciudades principales de los 31 Estados y la Ciudad de México. Además, la modalidad por la cual se estudia el nivel bachillerato en dicha institución es escolarizada. En el CONALEP, se imparten 48

carreras, las cuales están agrupadas en siete áreas de formación ocupacional: Producción y transformación; Mantenimiento e instalación; Tecnología y transporte; Salud; Electricidad y electrónica; Contaduría y administración; y Turismo. La duración de las carreras técnicas que se ofertan en el CONALEP es de tres años. En lo que respecta al colegio situado en Chetumal, se ofrecen las siguientes carreras técnicas: Enfermería General; Hospitalidad Turística; Motores a Diésel; Informática; y Administración.

4.6 Población y muestra

La población total consta de 1411 alumnos distribuidos en los turnos matutino y vespertino. La muestra para la intervención se conformó de 14 mujeres y 2 hombres de un grupo de segundo semestre del Profesional Técnico-Bachiller en Enfermería General del turno matutino. Los estudiantes que participaron en este proyecto de investigación fueron seleccionados por conveniencia, ya que se obtuvo la facilidad de acceso al grupo antes señalado (Hernández et al., 2010).

4.7 Fuentes de datos

Los instrumentos que se emplearon para la recolección de datos fueron dos pruebas de diagnóstico (la primera enfocada en el presente simple y la segunda prueba se enfocó en el pasado simple de acuerdo con las convenciones gramaticales del inglés estándar) (véase Anexo B, p.115), cuatro hojas de trabajo (véase Anexo C, p.120) y tres diarios de reflexión de los participantes (véase Anexo D, p.124), los cuales se revisaron en conjunto con el director de tesis. También, se recopilaron 15 diarios de reflexión de la docente, uno por cada sesión de intervención (véase anexo E, p.127).

Las hojas de trabajo estuvieron conformadas de una actividad libre, la cual consistió en redactar un párrafo enfocado en alguno de los dos temas evaluados (presente simple y pasado simple del inglés). Al inicio de cada tarea escrita, se plasmaron las instrucciones y una serie de preguntas cuyo propósito fue que los estudiantes emplearan las estructuras gramaticales objetivo. Además, se incluyó una imagen ilustrativa, que sirvió como referencia para que los participantes utilizaran el vocabulario

visto en su clase de inglés. Mediante los diarios de reflexión, los estudiantes manifestaron, desde su punto de vista, los efectos de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el docente y por pares). Se pidió que evaluaran ciertos aspectos relacionados con el proceso de retroalimentación: claridad, precisión, utilidad y suficiencia.

4.8 Método de análisis de datos cualitativos

Los datos cualitativos se obtuvieron de los diarios de reflexión, tanto de los estudiantes como de la profesora. Estos se transcribieron con el procesador de textos *Microsoft Word Office*. Posteriormente, se analizaron dichas transcripciones en el programa *ATLAS.ti* versión 7.5.7. La información obtenida se codificó mediante la codificación axial, debido a que esta permitió establecer una conexión entre categorías y temas, para así mostrar las relaciones entre los elementos (Hernández et al., 2010). Las categorías de códigos y los códigos analizados se encuentran en el capítulo siguiente, en el apartado del análisis de datos cualitativos.

4.9 Método de análisis de datos cuantitativos

Se procesaron los datos obtenidos mediante las dos pruebas de diagnóstico y las hojas de trabajo. Primero, se plasmó la información recolectada mediante dichos instrumentos en el programa *Microsoft Excel*. Después, se utilizó el programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versión 25 para obtener las estadísticas descriptivas y las pruebas T, estas últimas sirvieron para examinar el comportamiento de los participantes durante la práctica de cada una de las estrategias de retroalimentación correctiva escrita. Las estadísticas descriptivas que se realizaron fueron la media, la desviación estándar, la frecuencia y el porcentaje de errores. Además, el efecto de la intervención se midió en términos de aceptación o rechazo de las correcciones escritas proporcionadas a los estudiantes, aunados a la disminución o el incremento respecto del número de errores escritos.

4.10 Estrategias de validez

La validación de los datos obtenidos se sustentará mediante la triangulación. De acuerdo con Cowman (1993), la triangulación es la combinación de múltiples métodos enfocados en el estudio de un mismo fenómeno que sirve para abordar dicho evento desde una perspectiva más amplia. Para efectos de la presente investigación, los efectos de cada estrategia de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el docente y por pares) se analizaron mediante tareas escritas, exámenes diagnósticos y diarios de reflexión.

4.11 Conceptos

Los conceptos que se describen en la tabla 3 parten de las perspectivas teóricas citadas en el capítulo III de esta investigación.

Tabla 3. Operacionalización de conceptos

Dimensión	Definición real	Definición operacional
Retroalimentación correctiva escrita (RCE)	Retroalimentación cuyo objetivo es informar sobre el desempeño de la habilidad escrita (Cano, Martínez y Córdoba, 2017).	La RCE es la marca que el profesor o un compañero realizó sobre los errores escritos de los estudiantes al usar la lengua meta.
Información metalingüística	Información que se proporciona respecto al uso de ciertas estructuras lingüísticas de una determinada lengua (Escobar, 2018).	Mediante la información metalingüística, empleada por el docente, se indicó el tipo de error y su efecto se midió por la respuesta del estudiante ante la estrategia.
Estrategia por pares	Estrategia de retroalimentación, mediante la que una persona diferente al profesor señala los errores en	Estrategia utilizada por los estudiantes, con el fin de proporcionar RCE indirecta: se indicó la existencia de

	el discurso hablado o escrito (Wakabayashi, 2013).	errores, sin proporcionar correcciones, y su efecto se midió mediante la respuesta de los alumnos ante la estrategia.
Zona de Desarrollo Real (ZDR)	Estadio que hace alusión al conocimiento previo, sobre un tema determinado (Álvarez y del Río, 1999).	La ZDR se refirió a las competencias lingüísticas relacionadas con la habilidad escrita de los participantes y se midió con respecto al número de errores en sus trabajos.
Zona de Desarrollo Potencial	Estadio que se refiere al apoyo recibido durante las situaciones de interacción (Álvarez y del Río, 1999).	La Zona de Desarrollo Potencial se relacionó con las competencias lingüísticas vinculadas con la habilidad escrita que se esperaban obtener en la intervención.
Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	Estadio que se ubica entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, definido por la capacidad de resolver un problema, de forma independiente (Vigotsky, 1998).	La ZDP se refirió a la RCE que el docente o el estudiante proporcionó de manera gradual y progresiva.
Modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997)	Esquema que integra diversas estrategias y enfoques para la retroalimentación correctiva oral (Lyster y Ranta, 1977).	Este modelo representó el procedimiento que se siguió para proporcionar la RCE. Se realizó una adaptación de los elementos involucrados en

		este: tipo de error, estrategias de RCE y respuesta del alumno.
Interacción	Proceso que implica la codificación y decodificación de símbolos y signos (Vigotsky, 1979).	En esta investigación, la interacción fue la manera en que los participantes recibieron información sobre sus errores en los escritos.

Fuente: Elaboración propia

Los conceptos anteriores se emplearon para analizar su aplicación en el proceso del análisis y discusión de datos. En el siguiente capítulo, se muestra el análisis de datos, que se llevó a cabo conforme a los criterios establecidos en el presente capítulo de la investigación.

Capítulo V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de este estudio mixto, con diseño de investigación-acción fue comparar dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita en inglés como lengua extranjera: una ofrecida por el docente y otra por pares. Se contó con la participación de 16 estudiantes de nivel medio superior del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). En este capítulo, se presentan los resultados del análisis de las tareas escritas y los diarios de reflexión que redactaron los participantes y la docente durante la investigación con el fin de evidenciar los efectos de la intervención y analizar, particularmente, los efectos del uso de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita previamente señalados.

El presente capítulo está estructurado en cinco partes. En la primera, se exponen los datos demográficos de los estudiantes que participaron durante la investigación. En la segunda parte del capítulo, se desarrollan el estudio cuantitativo con los datos obtenidos a través de las tareas escritas 1 y 3 (véase Anexo C, p.120) y el análisis cualitativo con la información recabada a partir del diario de reflexión 1 (véase Anexo D, p.124), con el fin de dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística en textos escritos?

En la tercera parte del capítulo, se presentan el análisis cuantitativo elaborado mediante las hojas de trabajo 2 y 4 (véase Anexo C) y el estudio cualitativo a través de las respuestas del diario de reflexión 2 (véase Anexo D). Ambos estudios de datos permiten responder la segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva escrita por pares en textos escritos?

La cuarta parte del capítulo, se enfoca en proporcionar la respuesta de la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las diferencias en cuanto a los efectos entre la retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística proporcionada por el docente y la retroalimentación por pares? Esta pregunta se responde mediante el análisis cuantitativo y comparativo de las tareas escritas y el estudio cualitativo del diario de reflexión 3 (véase Anexo D).

La última parte del capítulo, se centra en responder la cuarta pregunta de investigación: ¿Cómo es la relación que existe entre la práctica docente y el ejercicio de la retroalimentación correctiva escrita en el aprendizaje del inglés en un contexto hispanohablante? Esta pregunta se responde a través del análisis cualitativo de los diarios de reflexión del docente-investigador.

5.1 Datos demográficos de los participantes

En la siguiente tabla, se presentan los seudónimos y la edad de los estudiantes que participaron durante la implementación de este estudio.

Tabla 4. Datos demográficos de los participantes*

Nombre	Edad
Luna	18
Yolanda	15
Andrea	17
Abraham	15
Carla	15
Martina	16
Nadia	16
Margarita	16
Merlina	15
Irlanda	15
Karina	16
Mariana	18
Jaime	15
Gloria	16
Jade	16
Rocío	15
N=16	

*Fuente: Elaboración propia

La finalidad de la tabla anterior es informar la manera en que se integró la muestra de estudiantes de la investigación. En un principio, se contaba con la participación de 49 alumnos. Es decir, se contemplaba que todos los estudiantes del grupo del segundo semestre participaran en el presente estudio. Sin embargo, en la primera sesión de la intervención, 46 alumnos presentaron la prueba de diagnóstico enfocada en el presente simple del inglés.

Al iniciar con la estrategia de retroalimentación correctiva escrita del docente, se desarrolló el primero de los dos escritos, el cual se basó en el tema antes mencionado. Fueron 38 de esos 46 estudiantes quienes entregaron la versión inicial del texto. Cuando se concluyó esta etapa, solamente 34 de los 38 alumnos entregaron la versión final del escrito. Durante esta fase de intervención, no fueron los mismos estudiantes que participaron. Lo anterior se reflejó en la disminución del número de participantes.

Cuando se aplicó la segunda prueba de diagnóstico, enfocada en el pasado simple del inglés, 42 de los 46 estudiantes presentaron dicho examen. Para la segunda etapa de la estrategia anterior, se trabajó el segundo de los escritos, que se centró en el tema "Pasado simple" del inglés. Solamente 41 de esos 42 quienes entregaron la versión inicial del texto. Después, 34 de estos alumnos presentaron una segunda versión del escrito. Al finalizar esta fase del estudio, únicamente seis estudiantes entregaron la versión final de la tarea.

Para llevar a cabo la estrategia de retroalimentación correctiva escrita por pares, inicialmente, se desarrolló el primero de los escritos, que se centró en el tema de presente simple en inglés. Se tuvo en cuenta la participación de los 46 alumnos que habían presentado la prueba de diagnóstico respecto a este tema. Sin embargo, fueron 31 estudiantes quienes presentaron la versión inicial del escrito. Durante la sesión de intervención en la que los alumnos proporcionarían retroalimentación correctiva al trabajo de sus compañeros, 28 de esos 31 alumnos aplicaron dicha estrategia.

En la segunda etapa de la estrategia anterior, se trabajó el segundo de los escritos, que se centró en el tema "Pasado simple" del inglés. Se consideró la participación de los 42 alumnos que habían presentado la prueba de diagnóstico respecto a este tema. No obstante, fueron 36 de esos 42 quienes entregaron la versión inicial del texto. Al finalizar esta fase del estudio, únicamente cinco alumnos entregaron la versión final de la tarea.

Conforme el avance de las actividades de intervención, una cantidad significativa de los estudiantes no entregaban sus hojas de trabajo en tiempo y forma. Esto implicó que ya no se tomara en cuenta su participación. Al concluir con la intervención, se realizó un análisis del número de alumnos que fueron constantes y que entregaron las cuatro hojas de trabajo (véase Anexo C, p.120) y los tres diarios de reflexión de los participantes (véase Anexo D, p.124), que constituyeron las fuentes de datos. De esa manera, se obtuvo que únicamente 16 estudiantes cumplieron a cabalidad con las actividades ya mencionadas. Precisamente, estos 16 alumnos son los participantes del estudio. A partir de los datos recabados mediante dichas tareas, en la sección siguiente, se presentan los resultados de una de las preguntas de investigación.

5.2 Efectos de la retroalimentación correctiva escrita del docente

En este apartado, se exponen los resultados de la primera pregunta de investigación, la cual está relacionada con los efectos de la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente. Los elementos que se consideraron fueron el número de errores en las tareas escritas y las emociones de los participantes como respuesta ante la retroalimentación del docente. Para esta estrategia de retroalimentación correctiva escrita, se trabajó con dos temas gramaticales: presente simple y pasado simple, mediante las hojas de trabajo 1 y 3 (véase Anexo C).

En el caso del primer tema (presente simple del inglés), se aplicó una prueba de diagnóstico durante la sesión 1 de la intervención, cuyo objetivo fue determinar el conocimiento de los participantes acerca de la estructura gramatical del presente simple en las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. Dicho examen constó de 26 reactivos, divididos en tres secciones: la primera evaluó la estructura de las oraciones afirmativas (n=12), la segunda determinó el conocimiento referente a las oraciones negativas (n=7) y la tercera sección examinó las oraciones interrogativas (n=7).

Primero, los alumnos recibieron la prueba de diagnóstico (véase Anexo B). Luego, se dieron las instrucciones para resolver este examen. Se indicó que los alumnos disponían de 30 minutos para entregar la prueba. En la tabla 5, se presentan la media y

la desviación estándar respecto al número de errores obtenidos en dicha prueba y la desviación estándar.

Tabla 5. Errores del diagnóstico del tema 1 “Presente simple”

Prueba de diagnóstico	Media	Desviación estándar
Prueba de diagnóstico	21.6	5.5
Sujetos= 16		

Fuente: Elaboración propia

La media del examen diagnóstico se obtuvo al contabilizar el número de errores por cada estudiante de una posibilidad de 26. Como se puede observar en esta tabla, los alumnos tuvieron, en promedio, pocos aciertos sobre las estructuras gramaticales consideradas. La desviación estándar muestra que existe una dispersión de conocimiento respecto a las estructuras evaluadas.

Posterior a la prueba de diagnóstico, se requirió que los alumnos redactaran un escrito relacionado con las actividades que otra persona realizaba en su rutina diaria, empleando el presente simple en inglés. Esta actividad se llevó a cabo en la primera sesión de la intervención. En primer lugar, se entregó la Hoja de trabajo 1 (véase Anexo C, p.120) a los 16 estudiantes que tomaron el examen diagnóstico. Después, los alumnos recibieron las instrucciones de la actividad. Se indicó que ellos disponían de 30 minutos para concluir con dicha tarea. Por último, los 16 participantes entregaron el primer borrador del escrito solicitado. En la tabla 6, se exponen la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en la primera versión del escrito.

Tabla 6. Errores del primer borrador del tema 1*

Escrito	Media	Desviación estándar
Borrador	7.1	3.7
Sujetos= 16		

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

En este caso, la media del primer borrador del tema 1 se calculó al establecer el máximo de veces que los estudiantes utilizaron la estructura objetivo en su texto. De esta

manera, se obtuvo la cifra de 14. Como se muestra en esta tabla, los alumnos tuvieron, en promedio, menos de la mitad de aciertos sobre su texto. La desviación estándar indica que hay una dispersión menor referente a las estructuras evaluadas.

Se realizó un análisis comparativo entre los resultados de la prueba de diagnóstico y el primer borrador. Como resultado de esta actividad, en la tabla 7, se muestra la comparación de errores entre el diagnóstico del tema 1 “Presente simple” y el primer borrador del escrito enfocado en este tema.

Tabla 7. Comparación de errores del diagnóstico del tema y el primer borrador*

Prueba de diagnóstico y primer borrador	Media	Desviación estándar
Prueba de diagnóstico	21.6	5.5
Borrador 1	7.1	3.7
Sujetos= 16		

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente.

En cuanto a la diferencia de los errores de la prueba de diagnóstico y del primer borrador del tema 1 con respecto a las medias, se observa que, en la prueba de diagnóstico tuvieron un 21.6 y en el primer borrador los participantes un 7.1. En general, hay un decremento del 67.2 % entre la prueba de diagnóstico y el primer borrador. La desviación estándar fue más alta en la prueba de diagnóstico que en el primer borrador, lo que significa que el promedio de errores se dispersó más en la prueba de diagnóstico.

Además, se realizó una prueba T entre la prueba de diagnóstico y el primer borrador del tema 1 y resultó significativa ($p = .000$), lo que implica que hay una diferencia en el comportamiento del grupo. Es decir, el efecto de la intervención hasta ese momento fue positivo. Es necesario, también, presentar lo sucedido entre el primer y segundo borrador.

Los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita sobre la primera versión de su escrito, esta actividad formó parte de la sesión 2 de la intervención. Para marcar las correcciones en los textos, se empleó la abreviatura “S-V”, que indicaba un error relacionado con el morfema flexivo del presente simple del inglés. Posteriormente, se entregó el primer borrador revisado a los participantes en la sesión 3 de la intervención. Durante esta sesión, los alumnos duraron alrededor de 25 minutos para escribir una

segunda versión de su escrito, conforme a las observaciones señaladas por el docente. Cabe mencionar que solo uno de los 16 participantes no presentó esta tarea. Luego de que el profesor revisara el segundo borrador, se calcularon las estadísticas descriptivas con base en los errores de dicho ejercicio. En tabla 8, se exponen la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en la segunda versión del texto.

Tabla 8. Errores del segundo borrador del tema 1*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 2	15	2.8	2.2

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente.

En este caso, la media del segundo borrador se corresponde con la misma cifra que representa el máximo de veces que los estudiantes utilizaron la estructura objetivo en su texto; es decir, el número 14. Como se muestra en esta tabla, los alumnos tuvieron, en promedio, más de la mitad de aciertos sobre su escrito. La desviación estándar indica que la dispersión del conocimiento referente a las estructuras evaluadas es menor que el valor del primer borrador.

Se realizó un análisis comparativo entre los resultados del primer borrador y el segundo borrador. Como resultado de esta actividad, en la tabla 9, se muestra la comparación de errores entre el primer borrador y la segunda versión del escrito enfocados en el tema 1.

Tabla 9. Comparación de errores del primer y segundo borrador*

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1	16	7.1	3.7
Borrador 2	15	2.8	2.2

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente.

En cuanto a la diferencia de los errores del primer y segundo borrador del tema 1 con respecto a las medias, hay un decremento del 60.6 % entre el primer y segundo borrador. La desviación estándar en el segundo borrador fue menor que en el primer

borrador, lo que pudiera indicar que los estudiantes tomaron en cuenta las observaciones de la retroalimentación correctiva escrita del docente.

También, se llevó a cabo una prueba T entre el primer y el segundo borrador del tema 1 y se obtuvo un resultado significativo ($p = .000$), de lo que se infiere que existe una diferencia en el comportamiento del grupo. A partir de este resultado, se puede decir que la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente fue efectiva, debido a que el número de errores disminuyó en la segunda versión de la tarea de los participantes. A continuación, se expone lo que se obtuvo entre el borrador 2 y el trabajo final del tema 1.

El profesor ofreció retroalimentación correctiva escrita sobre la segunda versión del escrito del tema 1. Este ejercicio, se llevó a cabo durante la sesión 4 de la intervención. El docente marcó con la abreviatura “S-V” los errores referentes a la estructura gramatical del presente simple del inglés. Después, los participantes recibieron su segundo borrador revisado. Durante esta sesión, los alumnos tuvieron 25 minutos aproximadamente para presentar el trabajo final, teniendo en cuenta las correcciones del maestro. Cabe señalar que un total de 15 participantes cumplieron con esta actividad. Posterior a que el docente evaluara la última versión del texto, se obtuvieron datos descriptivos basados en los errores de dicha redacción. En tabla 10, se presentan la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en la versión final del texto.

Tabla 10. Errores del trabajo final del tema 1*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Trabajo final	15	0.4	0.5

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Para la versión final del escrito, se consideró que la media era igual a la del primer borrador (14). En ese tenor, este dato disminuyó notablemente. Además, en esta tabla se muestra que los textos de los estudiantes presentaron, en promedio, menos de la mitad de aciertos sobre su escrito. La desviación estándar indica que la dispersión del conocimiento referente a las estructuras evaluadas es menor que el valor del segundo borrador.

Se llevó a cabo un análisis comparativo entre los resultados del segundo borrador y el trabajo final. Como resultado de esta acción, en la tabla 11, se expone la comparación de errores entre el segundo borrador y la versión final del escrito enfocados en el tema 1.

Tabla 11. Comparación de errores del segundo borrador y el trabajo final*

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 2	15	2.8	2.2
Trabajo final	15	0.4	0.5

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

En cuanto a la diferencia de los errores del segundo borrador y el trabajo final del tema 1 con respecto a las medias, se observa que existe un decremento del 85.8% entre el segundo borrador y el trabajo final. La desviación estándar en el segundo borrador fue más alta que en el trabajo final. Es decir, la dispersión de la población fue mayor en el segundo borrador. Además, si se comparan las medias del primer borrador con el trabajo final, hay un 94.9 % de decremento de errores.

Ahora bien, para describir el comportamiento del grupo, se realizó una prueba T entre el segundo borrador y el trabajo final del tema 1 y resultó significativa ($p= .004$), lo que sugiere que hay una diferencia en el comportamiento del grupo, ya que hubo un decremento de errores considerable. Al realizar un análisis grupal conforme al número de errores, se presenta la siguiente tabla en la que se muestran la frecuencia y el porcentaje de errores del primer borrador del trabajo escrito centrado en el tema 1 "Presente simple".

Tabla 12. Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 1 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
1	0	6.3
1	1	6.3
4	1	6.3
5	2	12.5
6	1	6.3
7	4	25
9	1	6.3
10	1	6.3
11	2	12.5
12	1	6.3
13	1	6.3

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Se observa que la frecuencia de errores más alta fue 7, mientras que la más baja fue 0. Respecto al porcentaje de errores, el valor máximo fue 12.5% y el mínimo fue 6.3%. De manera similar, en la tabla 13, se presentan la frecuencia y el porcentaje de errores del segundo borrador del trabajo escrito centrado en el tema 1.

Tabla 13. Errores del segundo borrador de la hoja de trabajo 1 por grupo

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
1	0	6.3
6	1	37.5
5	3	31.3
1	4	6.3
1	6	6.3
2	7	12.5

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Se observa que la frecuencia de errores más alta fue 7, mientras que la más baja fue 0. Ahora bien, comparando el porcentaje de errores, el valor máximo fue 37.5% y el mínimo fue 6.3%. Por último, en la tabla 14, se presentan la frecuencia y el porcentaje de errores del trabajo final del tema 1.

Tabla 14. Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 1 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
9	0	56.3
7	1	43.8

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

La frecuencia de errores más alta fue 7, mientras que la más baja fue 0. Además, el valor máximo en el porcentaje de errores fue 56.3 % y el mínimo fue 6.3%. A continuación, se describe la manera en que se trabajó el tema 2 “Pasado simple” bajo la estrategia de retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente.

Como primera actividad, se aplicó una prueba de diagnóstico durante la sesión 8 de la intervención. El objetivo de esta examinación fue determinar el conocimiento de los estudiantes sobre la estructura gramatical del pasado simple en las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. Esta prueba constó de 21 reactivos, divididos en tres secciones: la primera estimó el conocimiento referente a las oraciones afirmativas (n=8), la segunda evaluó la estructura referente a las oraciones negativas (n=8) y la tercera sección examinó las oraciones interrogativas (n=7). En primera instancia, se proporcionó la prueba de diagnóstico (véase Anexo B, p.115) a los estudiantes. Después, ellos recibieron las instrucciones para este examen. Los participantes dispusieron de 35 minutos para presentar la prueba. En la tabla 15, se encuentran la media respecto al número de errores obtenidos en dicha prueba y la desviación estándar.

Tabla 15. Errores del diagnóstico del tema 2 “Pasado simple”

Prueba de diagnóstico	Media	Desviación estándar
Prueba de diagnóstico	17.4	5.9
Sujetos= 16		

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

La media de la prueba de diagnóstico se obtuvo contabilizando el número de errores por cada participante de una posibilidad de 21. Como se muestra en la tabla de arriba, los estudiantes manifestaron, en promedio, más de la mitad del número de aciertos sobre las estructuras gramaticales requeridas. Además, la desviación estándar indica una dispersión del nivel de comprensión de los alumnos referente a la estructura gramatical del pasado simple del inglés.

Luego de la prueba de diagnóstico, se solicitó a los alumnos que escribieran un texto sobre las actividades que ellos habían realizado con anterioridad y en el que emplearan el pasado simple en inglés. Esta actividad se implementó en la sesión 9 de la intervención. Para ello, se entregó a los estudiantes la Hoja de trabajo 3 (véase Anexo C, p.120). Luego de que los alumnos recibieran las instrucciones de la tarea,

Se les informó que contaban con 25 minutos para presentar el texto. Al final, los 16 alumnos presentaron el primer borrador del escrito requerido. En la tabla 16, se exponen la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en la primera versión del escrito.

Tabla 16. Errores del primer borrador del tema 2*

Escrito	Media	Desviación estándar
Borrador 1	3.8	3.3
Sujetos= 16		

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

En este caso, la media del primer borrador del tema 2 se calculó al establecer el máximo de veces que los alumnos utilizaron la estructura objetivo en su texto. De esta forma, se obtuvo la cifra de 13. Como se ilustra en esta tabla, los estudiantes tuvieron, en promedio, menos de la mitad de aciertos relacionados con la estructura del pasado simple del inglés. Además, la desviación estándar indicó que hay una dispersión de conocimiento considerable conforme al morfema flexivo objetivo.

Se llevó a cabo un análisis comparativo entre los resultados de la prueba de diagnóstico y el primer borrador. Como resultado de esta acción, en la tabla 17, se muestra la comparación de errores entre el diagnóstico del tema 2 “Pasado simple” y el primer borrador del escrito enfocado en este tema.

Tabla 17. Errores del diagnóstico tema 2 y el primer borrador*

Prueba de diagnóstico y primer borrador	Media	Desviación estándar
Prueba de diagnóstico	17.4	5.9
Borrador 1	3.8	3.3
Sujetos= 16		

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Si se discute sobre la diferencia de los errores de la prueba de diagnóstico y del primer borrador del tema 2 con respecto a las medias, se observa una disminución del 78.2 % entre la prueba de diagnóstico y el primer borrador. La desviación estándar fue más alta en la prueba de diagnóstico que en el primer borrador. Es decir, el promedio del grupo se dispersó más en la prueba de diagnóstico.

Además, se realizó una prueba T entre la prueba de diagnóstico y el primer borrador del tema 2, la cual resultó significativa ($p = .000$), lo que indica que existe una diferencia en el comportamiento del grupo. Esto significa que el efecto de la intervención fue positivo, ya que se ve reflejado en la disminución de errores. Es necesario, también, presentar lo sucedido entre el primer y segundo borrador.

Los alumnos recibieron retroalimentación correctiva escrita respecto de la primera versión de su escrito, esta actividad tuvo lugar durante la sesión 10 de la intervención. Para marcar las correcciones en los escritos, se utilizó la abreviatura "S-V", la cual indicaba un error relacionado con el morfema flexivo del pasado simple del inglés. Después, se entregó el primer borrador revisado a los estudiantes en esta sesión. Los participantes dispusieron de 25 minutos para redactar una segunda versión de su texto original, conforme a las correcciones indicadas por el docente. Cabe mencionar que tres de los 16 participantes no entregaron esta tarea. Luego de que el docente revisara el segundo borrador, se calcularon las estadísticas descriptivas con base en los errores de este ejercicio. En la tabla 18, se exponen la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en la segunda versión del escrito.

Tabla 18. Errores del segundo borrador del tema 2*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 2	13	2.5	2.6

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

En este caso, se observa que los alumnos tuvieron, en promedio, menos errores al utilizar las estructuras gramaticales evaluadas. Además, la desviación estándar indicó que la dispersión relacionada con el conocimiento de las estructuras evaluadas es menor que el valor del primer borrador.

Se realizó un análisis comparativo entre los resultados del primer borrador y el segundo borrador. Como resultado de esta actividad, en la tabla 19, se muestra la comparación de errores entre el primer borrador y la segunda versión del escrito enfocados en el tema 2.

Tabla 19. Comparación de errores del primer y segundo borrador

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1	16	3.8	3.3
Borrador 2	13	2.5	2.6

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

En cuanto a la diferencia de los errores del primer y segundo borrador del tema 2 con respecto a las medias, se observa un decremento del 34.3 %, pues los participantes obtuvieron un 3.8 en el primer borrador y en el segundo borrador un 2.5. La desviación estándar en el segundo borrador fue menor que en el primer borrador. Lo anterior significa que el promedio del segundo borrador no se dispersó demasiado respecto al primer borrador.

Adicionalmente, se llevó a cabo una prueba T entre el primer y el segundo borrador del tema 2 y se obtuvo un resultado significativo ($p = .001$). De ahí, se infiere que existe una diferencia en el comportamiento del grupo. Se puede decir que el efecto de la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente fue positivo, puesto que hubo una disminución considerable en el número de errores. A continuación, se expone lo que se obtuvo entre la segunda versión escrita y el trabajo final del tema 2.

Los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita del docente sobre la segunda versión del texto del tema 2. Esta tarea, se realizó durante la sesión 11 de la intervención. El profesor marcó con la abreviatura “S-V” los errores referentes a la estructura gramatical del pasado simple del inglés. Luego, los participantes recibieron la segunda versión de su escrito con las observaciones pertinentes. En esta misma sesión, los estudiantes duraron alrededor de 20 minutos para entregar el trabajo final con las modificaciones ya realizadas. Cabe señalar que un total de seis alumnos cumplieron con esta actividad. Después de que el maestro evaluara la última versión del texto, se obtuvieron datos descriptivos basados en los errores hallados en dicha redacción. En la tabla 20, se muestra la comparación de errores entre el segundo borrador y el trabajo final del tema 2.

Tabla 20. Errores del trabajo final del tema 2

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Trabajo final	6	0.7	1.8

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Para la última versión del escrito, se consideró que la media era igual a la del primer borrador (13). En ese sentido, esta cifra disminuyó notoriamente. Adicionalmente, en esta tabla se muestra que las tareas escritas de los participantes tuvieron, en promedio, más de la mitad de aciertos sobre su texto. La desviación estándar indica que la dispersión del dominio de las estructuras evaluadas es menor que en el segundo borrador.

Además, se realizó un análisis comparativo entre los resultados del segundo borrador y el trabajo final. Como resultado de esta actividad, en la tabla 21, se expone la comparación de errores entre el segundo borrador y la última versión del texto enfocados en el tema 2.

Tabla 21. Comparación de errores del segundo borrador y el trabajo final

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 2	13	2.5	2.6
Trabajo final	6	0.7	1.8

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

En cuanto a la diferencia de errores entre el segundo borrador y el trabajo final del tema 2 con respecto a las medias, se observa que en el segundo borrador tuvieron un 2.5 y para el trabajo final, alcanzaron un 0.7. Existe un decremento del 72 % entre el segundo borrador y el trabajo final. La desviación estándar en el segundo borrador fue más alta que en el trabajo final. Es decir, el promedio se dispersó más en el segundo borrador. Además, si se comparan las medias del primer borrador con el trabajo final, hay una disminución del 81.6 % en la cantidad de errores. De ahí, la intervención estaba surtiendo un efecto positivo, pues disminuyó el número de errores.

Ahora bien, se realizó una prueba T entre el segundo borrador y el trabajo final del tema 2 y resultó significativa ($p = .118$), lo que implica que hubo una diferencia en el comportamiento del grupo. Se puede deducir que se comportan diferente porque hubo un decremento de errores. Consecutivamente, se realizó un análisis grupal correspondiente al número de errores. Derivado de ello, se presenta la siguiente tabla en la que se observan la frecuencia y el porcentaje de errores del primer borrador del trabajo escrito centrado en el tema 2 “Pasado simple”.

Tabla 22. Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 3 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
3	0	18.8
2	1	12.5
2	2	12.5
1	3	6.3
3	5	18.8
2	6	12.5
2	7	12.5
1	12	6.3

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Se percibe que la frecuencia de errores más alta fue 12, mientras que el número más bajo en este rubro fue 0. Respecto al porcentaje de errores, el valor máximo fue 18.8% y el mínimo fue 6.3%. También, en la siguiente tabla, se presentan la frecuencia y el porcentaje de errores del segundo borrador del trabajo escrito centrado en el tema 2.

Tabla 23. Errores del segundo borrador de la hoja de trabajo 3 por grupo

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
5	0	31.3
2	1	12.5
3	2	18.8
1	3	6.3
2	5	12.5
1	6	6.3
2	7	12.5

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Se observa que el valor numérico más alto en la frecuencia de errores fue 7, mientras que el más bajo fue 0. Si se compara el porcentaje de errores, el valor máximo fue 31.3 % y el mínimo fue 6.3%. En última instancia, se presentan la frecuencia y el porcentaje de errores del trabajo final del tema 2.

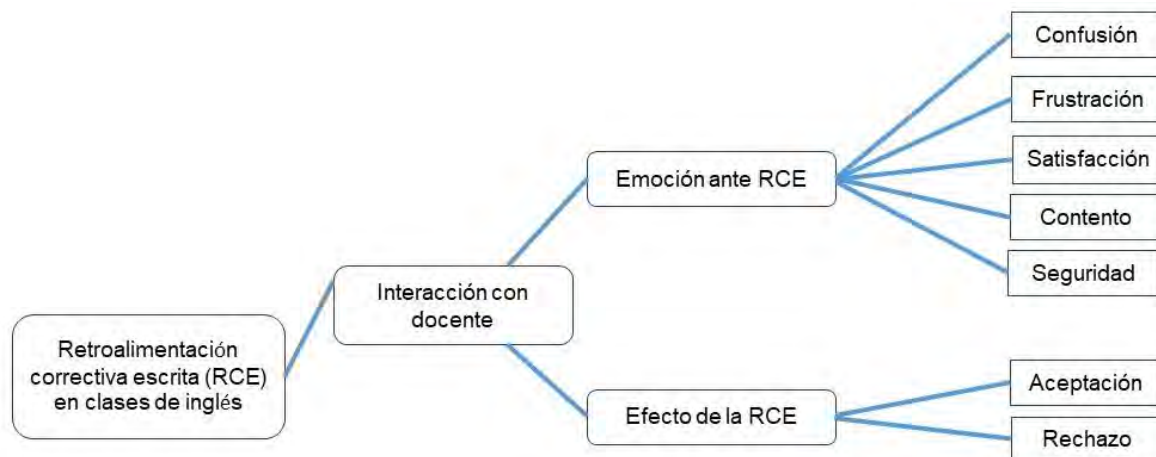
Tabla 24. Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 3 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
12	0	75
1	1	6.3
2	2	12.5
1	7	6.3

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

Conforme a los datos de la tabla anterior, el número más alto en la frecuencia de errores fue 7, mientras que el más bajo fue 0. Además, el valor máximo en el porcentaje de errores fue 75 % y el mínimo fue 6.3%. A continuación, se procede a responder la pregunta ¿cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística en textos escritos? mediante el análisis cualitativo de los diarios de reflexión de los participantes. Para la elaboración de estos diarios, los participantes plasmaron sus percepciones sobre los efectos de esta estrategia de retroalimentación, con la ayuda de la Hoja guía #1. Esta actividad de reflexión duró una hora. En la figura 3, se muestra la manera en que se valoró la respuesta de los participantes ante la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente.

Figura 3. Retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente



Fuente: Elaboración propia

Por una parte, se analizaron las emociones de los estudiantes ante la retroalimentación correctiva escrita que recibieron del docente. Por otra parte, se considera el efecto de dicha estrategia de retroalimentación correctiva escrita en términos de aceptación o de rechazo por parte de los alumnos.

A partir de los diarios de reflexión de los 16 participantes, se encontró que una de ellos considera que la retroalimentación correctiva escrita recibida por parte del docente le resultó confusa. El siguiente extracto es un ejemplo de lo anterior:

Sí me pareció correcta la forma en que me proporcionó la corrección, solo que se me revolvieron los datos por ella (Nadia).

Tres estudiantes manifestaron sentirse frustrados cuando el docente les entregó sus borradores de los escritos con las correcciones que debían hacer. El fragmento que aparece a continuación sirve como evidencia:

Al principio de que la maestra me corrigió me sentí mal, porque no me salió como quería (Jade).

Además, tres participantes expresaron satisfacción al momento de recibir retroalimentación correctiva escrita del maestro. El extracto siguiente es una muestra de lo anterior:

Me sentí satisfecha con la ayuda de la maestra en la retroalimentación correctiva escrita (Andrea).

Cuatro alumnos mencionaron estar contentos con la retroalimentación correctiva escrita del docente. Lo que Gloria dijo es muestra de la situación citada:

Estoy contenta porque no fueron muchos (errores) y entendí que la maestra solo trata de ayudarme en mis errores.

De manera similar, una de los estudiantes enunció que la retroalimentación correctiva escrita que recibió le proporcionó seguridad en tanto que fue capaz de entregar un escrito final apropiado. El extracto que se muestra es prueba de lo anterior:

Me di cuenta de algunos errores y me sentí segura, ya que ya lo habíamos visto (se refiere al tema 1 “Presente simple”) (Irlanda).

Los demás participantes no manifestaron emoción alguna de manera explícita. En lo que se refiere al efecto de la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente en términos de aceptación o de rechazo por parte de los estudiantes, los 16 alumnos manifestaron que esta estrategia de retroalimentación correctiva escrita fue positiva, ya que les permitió una comprensión más clara de las estructuras gramaticales del presente simple y del pasado simple del inglés, además de reconocer los errores que tuvieron en sus escritos. Los siguientes fragmentos son muestra de lo anterior:

Al momento que la profesora me subrayó los errores que tuve no me sentí mal. Al contrario, me sentí bien porque las correcciones no eran tan malas (Yolanda).

Pude hacer el trabajo con ayuda de la maestra, aunque me costó un poco de conflicto hacerlo. Con la ayuda escrita y clara, no era complicado como creí (Luna).

En la sección siguiente, se presentan los resultados de la segunda pregunta de investigación.

5.3 Efectos de la retroalimentación correctiva escrita por pares

En este apartado, se exponen los resultados de la segunda pregunta de investigación, la cual está relacionada con los efectos de la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por pares en cuanto al número de errores en las tareas escritas y las emociones de los participantes como respuesta ante la retroalimentación de sus compañeros. Para esta estrategia de retroalimentación correctiva escrita, se trabajó con dos temas: presente y pasado simples, mediante las hojas de trabajo 2 y 4 (véase Anexo C, p.120).

Para el primer tema (presente simple del inglés), se requirió que los participantes redactaran un texto relacionado con la descripción de la ciudad donde residían, en el que emplearan el presente simple en inglés. Esta actividad se realizó durante la sesión 5 de

la intervención. Primeramente, se les hizo entrega de la Hoja de trabajo 2 (véase Anexo C). Luego, se indicó que los alumnos disponían de 20 minutos para concluir la primera versión del escrito. En última instancia, los 16 alumnos entregaron el primer borrador del escrito solicitado. En la tabla 25, se exponen la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en la primera edición del escrito.

Tabla 25. Errores del primer borrador del tema 1*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1	16	2.6	2.3

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

Para esta instancia, la media del primer borrador se obtuvo al calcular el máximo de veces que los alumnos utilizaron la estructura objetivo en su escrito. De esta manera, se halló la cifra de 13. Como se muestra en esta tabla, la primera versión de la tarea presentó más de la mitad de aciertos. La desviación estándar tiene un valor similar al de la media; lo anterior pudiera indicar que existe dominio sobre la estructura gramatical del presente simple por parte de los alumnos. Ahora bien, es necesario presentar lo que aconteció entre el primer y segundo borrador.

Los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita sobre el primer borrador, este ejercicio tuvo lugar durante la sesión 6 de la intervención. Primero, el maestro dio la instrucción de que los participantes intercambiaran su tarea con la de un compañero que hubiera concluido la actividad. Después, el docente indicó que los participantes tenían la posibilidad de subrayar en el escrito los errores relacionados con el morfema flexivo del presente simple de la manera en que desearan. Durante esta sesión, los estudiantes dispusieron de 25 minutos aproximadamente para escribir una segunda versión del escrito, conforme a las correcciones indicadas por sus compañeros. Cabe mencionar que solo 10 alumnos entregaron el segundo borrador. Luego de que los estudiantes revisaran la segunda versión del texto, se calcularon las estadísticas descriptivas de acuerdo con los errores de dicho ejercicio. En la tabla 26, se presentan la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en el segundo borrador.

Tabla 26. Errores del segundo borrador del tema 1*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 2	10	2	2.2

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita por pares

En este caso, la media del segundo borrador se corresponde con el mismo número que representa el máximo de veces que se empleó la estructura objetivo; es decir, la cifra de 13. Como se muestra en esta tabla, los participantes obtuvieron, en promedio, más aciertos sobre su redacción. La desviación estándar señala que la dispersión de errores evaluados es menor que la del primer borrador.

Adicionalmente, se realizó un análisis comparativo entre los resultados del primer y el segundo borrador. Como resultado de esta acción, en la tabla 27, se presenta la comparación de errores entre los escritos antes mencionados enfocados en el tema 1.

Tabla 27. Errores del primer y segundo borrador de la hoja de trabajo 2*

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1	16	2.6	2.3
Borrador 2	10	2	2.2

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita por pares

Al comparar el valor de la media del primer borrador con aquel del segundo borrador, se observa que en un inicio los participantes tuvieron un 2.6 y en la segunda edición de su escrito un 2. Entonces, se puede deducir que hubo un decremento del 23.1 % entre el primer y segundo borrador. La desviación estándar en el segundo borrador fue menor que en el primer borrador. Lo anterior significa que el promedio de errores del segundo borrador no se dispersó tanto respecto al primer borrador.

De manera similar, se llevó a cabo una prueba T entre el primer y el segundo borrador del tema 1 y se obtuvo un resultado significativo ($p = .002$). De acuerdo con este último valor, se puede inferir que existe una diferencia en el comportamiento del grupo.

Es decir, el efecto de la intervención en ese momento fue positivo. A continuación, se expone lo que se obtuvo entre el borrador 2 y el trabajo final del tema 1.

Se indicó que los alumnos disponían de dos horas para las siguientes actividades: 30 minutos para realizar cambios a la segunda versión de su texto y 30 minutos para que otro compañero subrayara los errores gramaticales y así entregar el trabajo final. Dichas acciones tuvieron lugar durante la sesión 7 de la intervención. Cabe señalar que solamente dos participantes entregaron la versión final del texto. En la tabla 28, se presentan la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en la versión final del escrito.

Tabla 28. Errores del trabajo final del tema 1*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Trabajo final	2	0.4	1.5

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita por pares

En esta instancia, se tuvo en cuenta que la media fue igual a la del primer borrador (13). En ese sentido, la media disminuyó de manera notable si se comparan las tres versiones del escrito. La desviación estándar pudiera señalar que la dispersión del conocimiento referente a las estructuras evaluadas es mayor respecto a la cifra del segundo borrador.

Se realizó un análisis comparativo entre los resultados del segundo borrador y el trabajo final. Derivado de esta actividad, en la tabla 29, se muestra la comparación de errores entre el segundo borrador y el trabajo final del tema 1.

Tabla 29. Comparación de errores del segundo borrador y el trabajo final*

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 2	10	2	2.2
Trabajo final	2	0.4	1.5

Fuente: Elaboración propia

*Retroalimentación correctiva escrita por pares

Al calcular la diferencia de los errores entre el segundo borrador y el trabajo final del tema 1 con respecto a las medias, se observa que hay una disminución del 60% entre estas dos versiones del escrito del tema mencionado. Si se comparan las medias del primer borrador con el trabajo final, existe un 84.7 % de decremento de errores. La desviación estándar en el segundo borrador fue notoriamente más alta que en el trabajo final. Es decir, el promedio se dispersó más en el segundo borrador.

Como procedimiento posterior, se realizó una prueba T entre el segundo borrador y el trabajo final del tema 1, que resultó significativa ($p = .002$), lo que implica que hay una diferencia en el comportamiento del grupo. Se puede deducir que tal divergencia se debe al decremento de errores de los participantes. Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis grupal relacionado con el número de errores, se presenta la siguiente tabla en la que se observan tanto la frecuencia como el porcentaje de errores del primer borrador del trabajo escrito centrado en el tema 1 "Presente simple".

Tabla 30. Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 2 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
5	0	31.3
1	1	6.3
2	2	12.5
2	3	12.5
3	4	18.8
2	6	12.5
1	7	6.3

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

En el caso del primer borrador del escrito en inglés, la frecuencia de errores más alta fue 7, mientras que la más baja fue 0. Respecto al porcentaje de errores, el valor máximo fue 31.3% y el mínimo fue 6.3%. Asimismo, se presentan la frecuencia y el porcentaje de errores del segundo borrador del trabajo escrito centrado en el tema 1.

Tabla 31. Errores del segundo borrador de la hoja de trabajo 2 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
7	0	43.8
1	1	6.3
1	2	6.3
2	3	12.5
3	4	18.8
2	6	12.5

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

El número más alto en la frecuencia de errores más alta fue 6, mientras que el más baja fue 0. Por otro lado, el valor máximo del porcentaje de errores fue 43.8% y el mínimo fue 6.3%. Como últimos datos referentes al análisis grupal, se muestran la frecuencia y el porcentaje de errores del trabajo final del tema 1.

Tabla 32. Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 2 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
14	0	87.5
1	1	6.3
1	6	6.3

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

La frecuencia de errores más alta fue 6, mientras que la más baja fue 0. Además, el valor máximo en el porcentaje de errores fue 87.5 % y el mínimo fue 6.3%. A continuación, se describe la aplicación de la estrategia de retroalimentación correctiva por pares en el segundo tema “Pasado simple” en inglés.

Primeramente, se pidió a los estudiantes que redactaran un escrito sobre las últimas vacaciones que hubieran vivido y en el que usaran el pasado simple en inglés. Este ejercicio se llevó a cabo durante la sesión 12 de la intervención. Primero, se les

entregó la Hoja de trabajo 4 (véase Anexo C), que indicaba las instrucciones para esta tarea. Los participantes disponían de 20 minutos para concluir con la actividad.

Por último, los 16 alumnos hicieron entrega del primer borrador de su texto. En la siguiente tabla, se presentan la media y la desviación estándar respecto al número de errores encontrados en el primer borrador.

Tabla 33. Errores del primer borrador del tema 2*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1	16	2	2.4

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

En esta ocasión, la media del primer borrador se obtuvo al calcular el máximo de veces que los estudiantes utilizaron la estructura gramatical del pasado simple en su redacción. De esta forma, se obtuvo el número 12. Por otra parte, la desviación estándar es semejante al valor de la media; lo anterior implicaría que existe una dispersión notable en cuanto al conocimiento de la estructura objetivo. De igual forma, es importante presentar lo sucedido entre el primer borrador y el trabajo final. Cabe señalar que los estudiantes no mostraron disposición para continuar con la implementación de la estrategia de retroalimentación correctiva escrita por pares. Por tanto, únicamente se logró recolectar los datos a partir de las dos versiones del escrito.

En primer lugar, los estudiantes recibieron el primer borrador con las correcciones realizadas por sus compañeros. Después, el docente estipuló que los alumnos disponían de 25 minutos para editar la primera versión de su escrito conforme a las observaciones que sus compañeros les hubieran señalado. Esta actividad se llevó a cabo durante la sesión 14 de la intervención. Finalmente, un total de tres participantes presentaron la versión final de su texto. Se desconocen los motivos por los cuales los otros 13 participantes no entregaron un trabajo final. Lo anterior pudiera deberse a que sus textos no presentaban error alguno. En la tabla 34, se muestran la media y la desviación estándar conforme al número de errores hallados en la versión final del escrito.

Tabla 34. Errores del trabajo final del tema 2*

Escrito	N=	Media	Desviación estándar
Trabajo final	3	0.6	1.5

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

En este caso, la media fue la misma que la del primer borrador (12). En ese sentido, la media disminuyó notoriamente, pues los estudiantes, en promedio, manifestaron menos errores en el trabajo final. Por otra parte, la desviación estándar indica que el dominio de la estructura gramatical del pasado simple del inglés por parte de los alumnos presentó un incremento.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo entre los resultados del primer borrador y el trabajo final. Como resultado de esta acción, en la tabla 35, se expone la comparación de errores entre estas dos versiones del texto basados en el tema 2 “Pasado simple” del inglés.

Tabla 35. Errores del primer borrador y el trabajo final de la hoja de trabajo 4*

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1	16	2	2.4
Trabajo final	3	0.6	1.5

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

Al contrastar el promedio de errores del primer borrador con el del trabajo final, se obtiene que hay un 70 % de decremento en este valor. La desviación estándar en el trabajo final fue menor que la del primer borrador. Es decir, el promedio se dispersó más en la primera versión del escrito.

Luego, se realizó una prueba T entre el primer borrador y el trabajo final del tema 2, con el fin de analizar el comportamiento del grupo. Se obtuvo un resultado significativo ($p = .006$) que evidenciaría una diferencia en el comportamiento del grupo. De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el efecto de la retroalimentación correctiva escrita por pares fue positivo en tanto que disminuyó el número de errores. Consecutivamente, se

llevó a cabo un análisis grupal conforme al número de errores. A raíz de este procedimiento, se presenta la siguiente tabla en la que se muestran la frecuencia y el porcentaje de errores del primer borrador del trabajo escrito centrado en el tema 2 “Pasado simple”.

Tabla 36. Errores del primer borrador de la hoja de trabajo 4 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
6	0	37.5
2	1	12.5
4	2	25
1	3	6.3
1	4	6.3
1	7	6.3
1	8	6.3

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

Se observa que la frecuencia de errores más alta fue 8, mientras que la más baja fue 0. Respecto al porcentaje de errores, el valor máximo fue 37.5% y el mínimo fue 6.3%. También, se presentan la frecuencia y el porcentaje de errores del trabajo final escrito centrado en el tema 2.

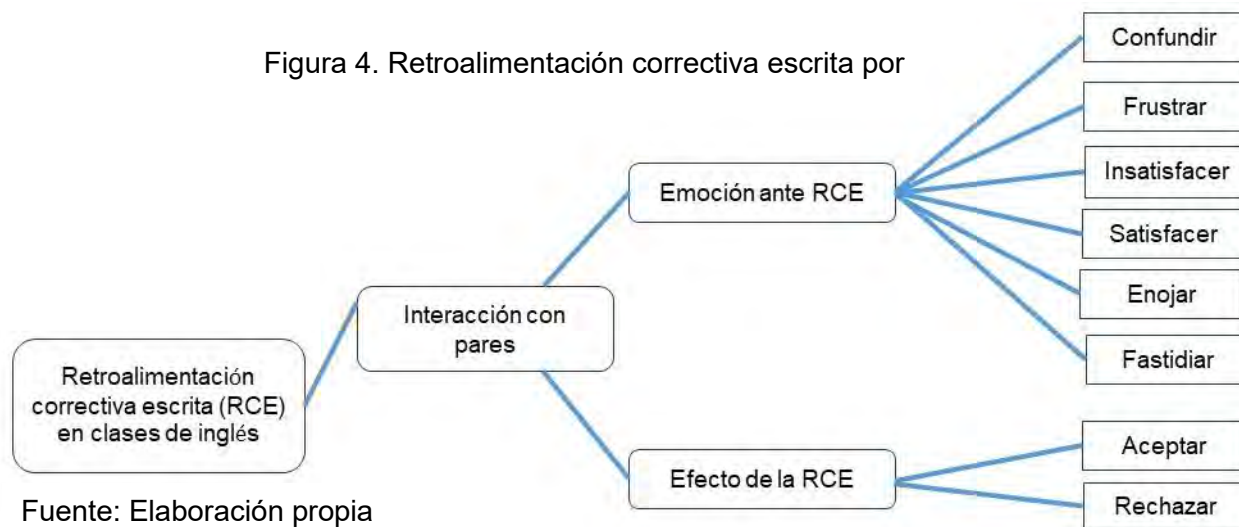
Tabla 37. Errores del trabajo final de la hoja de trabajo 4 por grupo*

# Sujetos	Frecuencia de errores	Porcentaje de errores
13	0	81.3
2	2	12.5
1	6	6.3

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita por pares

Comparando los datos de la frecuencia de errores del trabajo final, se obtiene que el más alto fue 6, mientras que el más bajo fue 0. Además, el valor máximo en el porcentaje de errores fue 81.3 % y el mínimo fue 6.3%.

A continuación, se procede a responder la pregunta ¿cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva escrita por pares en textos escritos? mediante el análisis cualitativo de los diarios de reflexión de los participantes. Se entregó la Hoja guía #2 mediante la que los alumnos escribieron sobre los efectos de la retroalimentación correctiva escrita por pares. Se destinó una hora para la realización de esta actividad. En la figura 4, se muestra la manera en que se valoró la respuesta de los participantes ante la estrategia de retroalimentación correctiva ya mencionada.



Por una parte, se analizaron las emociones de los estudiantes ante la retroalimentación correctiva escrita por pares. Por otra parte, se considera el efecto de dicha estrategia de retroalimentación correctiva escrita en términos de aceptación o de rechazo por parte de los alumnos.

A partir de los diarios de reflexión de los 16 participantes, se encontró que una de ellos considera que la retroalimentación correctiva escrita recibida por parte de su compañero le causó confusión. El siguiente extracto es un ejemplo de lo anterior:

La información fue un poco confusa, ya que mi compañera no me sabía explicar bien cuáles eran mis errores (Jade).

Dos estudiantes manifestaron sentirse frustrados cuando otros participantes les proporcionaron retroalimentación correctiva escrita. El fragmento que aparece a continuación sirve como evidencia:

Al entregarme mi trabajo me sentí un poco frustrada (Luna).

Una de los alumnos mencionó que sintió fastidio cuando recibió retroalimentación correctiva escrita de su compañero. El enunciado siguiente es evidencia de esta situación:

Tuve que entregar un borrador, aunque considero que no era necesario. Me sentí fastidiada por volver a elaborarlo (Nadia).

Además, nueve estudiantes expresaron sentirse satisfechos con la retroalimentación correctiva escrita que recibieron de sus compañeros. Lo que Carla dijo es prueba de esto:

Fue clara (la retroalimentación correctiva escrita) y me marcó cada error para entender lo que estaba mal. Me sirvió para darme cuenta en qué fallaba y en qué mejorar (Carla).

Una participante mostró enojo con las correcciones que su compañero le señaló en su escrito. El siguiente extracto sirve como evidencia de esta situación:

Cuando mi compañera me entregó mi trabajo y vi que tenía errores me enojé un poco porque lo tuve que volver a corregir y ya que quería terminar (Jade).

En lo concerniente al efecto de la retroalimentación correctiva escrita por pares en términos de aceptación o de rechazo por parte de los alumnos, ocho participantes manifestaron que esta estrategia de retroalimentación correctiva escrita fue positiva en

tanto que les permitió identificar los errores en sus trabajos. Los siguientes fragmentos son muestra de lo anterior:

Me tomé bien que me corrigiera (mi compañero), pues me ayuda, no me perjudica en nada (Carla).

Al momento de recibir la corrección no me enojé, solo me desmotivé porque ella (se refiere a su compañera) no me hizo sentir mal, solo me ayudó (Yolanda).

Sin embargo, una estudiante manifestó que, su compañero no debió corregir su escrito, pues es inexperto en este aspecto. El extracto siguiente sirve como evidencia de esta situación:

Creo que mi compañero no era el indicado para corregir mi trabajo, debido a que tampoco él tiene el conocimiento necesario para poder ver mis errores o estar seguro que está bien (Nadia).

Los demás participantes no manifestaron explícitamente una postura en específico ante la retroalimentación correctiva escrita que recibieron de sus compañeros. En la sección siguiente, se presentan los resultados de la tercera pregunta de investigación.

5.4 Diferencias entre las dos estrategias de retroalimentación correctiva

En este apartado, se exponen los resultados de la tercera pregunta de investigación, la cual está relacionada con los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita: una proporcionada por el docente y la otra por pares, en cuanto al número de errores en las tareas escritas y las emociones de los participantes como respuesta ante estas dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita. Para ello, se trabajó con dos temas gramaticales: presente y pasado simples conforme a la gramática de la lengua inglesa, mediante las hojas de trabajo 1, 2, 3 y 4 (véase Anexo B, p.115). En la tabla 38,

se muestra la comparación de errores entre el primer borrador del tema 1 “Presente simple” en el que los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita del docente y el primer borrador del escrito enfocado en el tema 1 en el que se practicó la retroalimentación correctiva escrita por pares.

Tabla 38. Comparación de estrategias tema 1 primer borrador

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1*	16	7.1	3.7
Borrador 1**	16	2.6	2.3

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

** Retroalimentación correctiva escrita por pares

Si se contrasta el promedio de errores del primer borrador en el que los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita del docente con el valor del primer borrador en el que los alumnos proporcionaron retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros, se deduce que hay un decremento de errores en un 63.4 % entre dichos textos. La desviación estándar en el primer caso fue más amplia que la del segundo. A partir de esta información, se pudiera inferir que el promedio de errores se redujo más cuando los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita por parte del docente.

Igualmente, se realizó un contraste a través de una prueba T entre el primer borrador del tema 1 en el que se empleó la retroalimentación correctiva escrita por parte del maestro y el primer borrador del mismo tema en el que los alumnos practicaron la retroalimentación correctiva escrita por pares. La prueba tuvo un resultado significativo ($p = .000$). A partir de esto, se infiere que existe una diferencia en el comportamiento del grupo. Entonces, se puede decir que los efectos de ambas estrategias de retroalimentación correctiva escrita fueron efectivos en tanto que disminuyó el número de errores. A continuación, se expone lo que se obtuvo entre el borrador 2 en el que los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita por parte del docente y el borrador 2 en el cual los alumnos proporcionaron retroalimentación correctiva escrita.

Tabla 39. Comparación de estrategias tema 1 segundo borrador

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 2*	15	2.8	2.2
Borrador 2**	10	2	2.2

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

** Retroalimentación correctiva escrita por pares

Al comparar la media de errores del segundo borrador en el que los alumnos recibieron retroalimentación correctiva escrita del maestro con la cifra de la segunda versión en la que los participantes proporcionaron retroalimentación correctiva a sus compañeros, se obtiene que existe una disminución del 28.6% entre dichos escritos.

La desviación estándar en el primer caso tuvo el mismo valor que en la segunda instancia. Es decir, el promedio de errores se concentró del mismo modo cuando los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita por parte del docente y cuando ellos practicaron la estrategia de retroalimentación por pares.

Además, se llevó a cabo una prueba T entre el segundo borrador del tema 1 en el que el maestro proporcionó retroalimentación correctiva escrita y la segunda versión en la que los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros. Se obtuvo un resultado significativo ($p = .000$), esto permite inferir que existe una diferencia en el comportamiento del grupo, y a partir de esta situación, se puede decir que las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita fueron efectivas en tanto que se halló una disminución del número de errores. A continuación, se exponen los resultados de la comparación de los trabajos finales del tema 1.

Tabla 40. Comparación de estrategias tema 1 trabajo final

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Trabajo final*	15	0.4	0.5
Trabajo final**	2	0.4	1.5

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

** Retroalimentación correctiva escrita por pares

Si se compara la media de errores del trabajo final en el que los alumnos recibieron retroalimentación correctiva escrita del maestro con el valor del escrito final en el que los participantes proporcionaron retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros, se observa que existe una disminución del 0% entre estas versiones del texto. La desviación estándar en el primer caso tuvo un valor menor que en la segunda situación. Con base en lo anterior, se puede deducir que el promedio de errores se dispersó más cuando los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita por pares.

Se realizó una prueba T entre el escrito final del tema 1 en el cual el docente proporcionó retroalimentación correctiva escrita y el último trabajo en el que los participantes recibieron la retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros y se obtuvo un resultado significativo ($p = .004$), ello pudiera implicar la existencia de una diferencia en el comportamiento del grupo. Entonces, se puede decir que el efecto de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita fue efectivo, pues se encontró una disminución respecto al número de errores. Seguidamente, se expone la comparación de errores entre el primer borrador del tema 2 “Pasado simple” en el que los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita del docente y el primer borrador del escrito enfocado en este tema en el cual los alumnos proporcionaron retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros.

Tabla 41. Comparación de errores del primer borrador

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Borrador 1*	16	3.8	3.3
Borrador 1**	16	2	2.4

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

** Retroalimentación correctiva escrita por pares

En cuanto a la diferencia de los errores con respecto a las medias del primer borrador del tema 2 en el cual el docente proporcionó retroalimentación correctiva escrita y del primer borrador en el que los participantes recibieron la retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros, se observa un decremento del 47.4 % entre dichos textos. La desviación estándar en el primer caso fue más amplia que la del segundo. Pudiera

señalarse que el promedio de errores se redujo más cuando los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita por parte del docente.

Posteriormente, se indagó sobre el comportamiento del grupo a través de una prueba T entre el primer borrador del tema 2 cuando el maestro facilitó retroalimentación correctiva escrita a los alumnos y el primer borrador en el que los participantes recibieron la retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros. Se alcanzó un resultado significativo ($p = .001$), conforme a este dato, se pudiera deducir que los efectos de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita fueron notorios, ya que disminuyó el número de errores. Ahora bien, se expone lo que se obtuvo entre el trabajo final en el que los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita por parte del docente y el escrito final en el cual los alumnos proporcionaron retroalimentación correctiva escrita a otros estudiantes.

Tabla 42. Comparación de errores del trabajo final

Borrador	N=	Media	Desviación estándar
Trabajo final*	6	0.7	1.8
Trabajo final**	3	0.6	1.5

Fuente: Elaboración propia *Retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente

** Retroalimentación correctiva escrita por pares

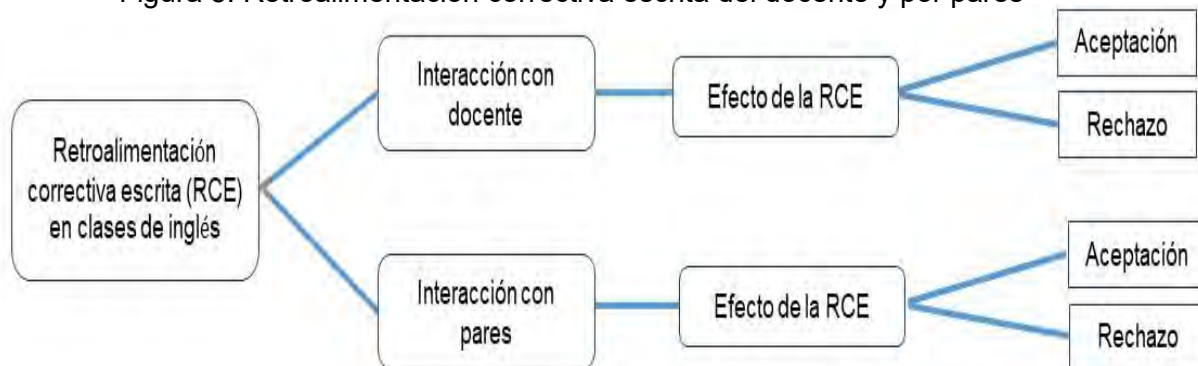
Al comparar el promedio de los errores en el trabajo final del tema 2, en el que los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita del docente, con el promedio del trabajo final en el que los participantes proporcionaron retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros, se observa que hay un decremento del 14.3% entre las dos versiones del trabajo final. La desviación estándar en la primera situación tuvo un valor mayor que el del segundo caso. Es decir, la media de errores se dispersó más cuando los participantes recibieron retroalimentación correctiva escrita del docente.

Luego, se llevó a cabo una prueba T entre el escrito final del tema 2 en el cual el docente proporcionó retroalimentación correctiva escrita y el último trabajo en el que los participantes recibieron la retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros y se obtuvo un resultado significativo ($p = .236$). A partir de este resultado, se infiere que existe

una diferencia en el comportamiento del grupo, dado que el efecto de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita fue efectivo en tanto que se logró una disminución en el número de errores.

A continuación, se procede a responder la pregunta ¿cuáles son las diferencias en cuanto a los efectos entre la retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística proporcionada por el docente y la retroalimentación por pares? mediante el análisis cualitativo de los diarios de reflexión de los participantes. Se hizo entrega de la Hoja guía #3 a los alumnos. El propósito de esta actividad fue que ellos manifestaran las divergencias entre las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita. Para ello, los participantes dispusieron de una hora. En la figura 5, se muestra la manera en que se valoró la respuesta de los participantes ante la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente y por pares.

Figura 5. Retroalimentación correctiva escrita del docente y por pares



Fuente: Elaboración propia

Se analizaron los efectos de dichas estrategias de retroalimentación correctiva escrita en términos de aceptación o de rechazo por parte de los alumnos. A partir de los diarios de reflexión de los 16 participantes, se encontró que 12 de ellos expresaron que la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente es más efectiva que la estrategia por pares en tanto que consideran que es más fácil de comprender, el docente está capacitado para proporcionarla y les ayuda a darse cuenta de sus errores. Los siguientes extractos son un ejemplo de lo anterior:

La estrategia de retroalimentación correctiva es más efectiva si la hace la maestra porque siento que ella está más capacitada para hacerlo (Yolanda).

La retroalimentación del docente es muchísimo mejor que la de un compañero, pues te aseguras de que sea correcta y facilita la corrección (Karina).

La retroalimentación de la profesora sirve más, ya que ella tiene más conocimiento y me es más fácil comprender (Mariana).

En contraste, dos estudiantes mencionaron que la retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros es igualmente efectiva que la del docente. Sin embargo, pusieron énfasis en que, la retroalimentación de otro estudiante es apropiada solo cuando este tiene conocimiento del tema. El fragmento que sigue es muestra de la situación ya descrita:

La (retroalimentación correctiva escrita) de algunos compañeros es efectiva, debido a que algunos de ellos dominan o saben (el idioma), y así ayudan a los demás compañeros (Merlina).

Además, tres participantes manifestaron que, las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita son efectivas, pues mediante ellas son capaces de identificar sus errores y aprender más sobre el idioma inglés. El siguiente extracto sirve como evidencia de lo anterior:

La retroalimentación que me dio la docente y mis compañeros fueron igual de buenas porque ya aprendimos y sabemos cuáles son los errores (Rocío).

También, tres estudiantes pusieron énfasis en que sus compañeros no deberían proporcionar retroalimentación correctiva escrita, ya que no son expertos en el tema. Lo enunciado por Jade es prueba de esto:

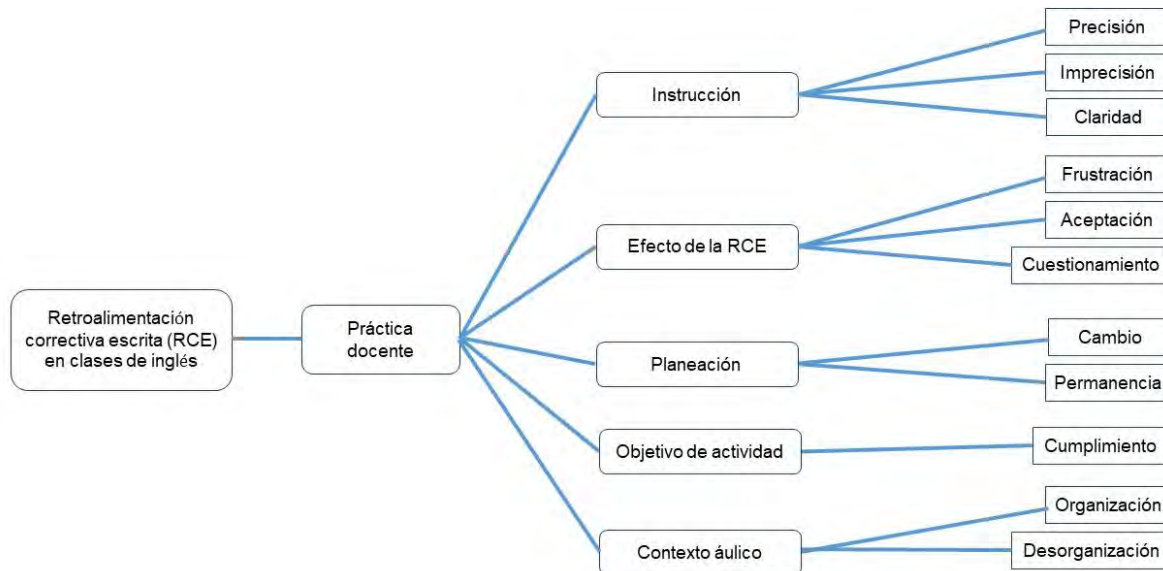
Cuando me corrigieron mis compañeros me sentí frustrada, porque creo que no debería corregirme alguien que no sabe tan bien (Jade).

Seguidamente, se procede a responder la cuarta pregunta ¿cómo es la relación que existe entre la práctica docente y el ejercicio de la retroalimentación correctiva escrita en el aprendizaje del inglés en un contexto hispanohablante? mediante el análisis cualitativo de los diarios de reflexión del docente.

5.5 Relación entre la práctica docente y la retroalimentación correctiva

En este apartado, se presentan los resultados de la cuarta pregunta de investigación, que está relacionada con la influencia de la actividad educativa del maestro en la práctica de la retroalimentación correctiva escrita en las clases de inglés a nivel medio superior, dado un contexto hispanohablante, en el caso de esta investigación. Para responder esta pregunta, se realizó un análisis cualitativo de los diarios de reflexión del docente. Estos diarios se elaboraron con la finalidad de obtener información importante de las actividades llevadas a cabo durante la intervención y fueron escritos por el docente. En la figura 6, se muestra la manera en que se valoraron dichos diarios.

Figura 6. Relación entre práctica docente y retroalimentación correctiva escrita



Fuente: Elaboración propia

Por una parte, se analizó la manera en que el docente ofreció la retroalimentación correctiva escrita. Por otra parte, se considera el efecto de dicha estrategia de retroalimentación correctiva escrita en términos de aceptación, de rechazo, o de cuestionamiento por parte de los alumnos. De modo similar, se tuvo en cuenta si hubo o no modificación de las actividades de intervención. También, se analizó si se lograron los objetivos de cada sesión de intervención. El último factor observado fue el ambiente educativo, ya que este elemento tuvo efecto en la manera en la que se implementaron las actividades de intervención.

A partir de los diarios de reflexión del docente, se encontró que el modo de instrucción del profesor al momento de la práctica de retroalimentación correctiva escrita fue preciso en tanto que permitió que los participantes editaran sus textos de manera adecuada. Los siguientes extractos son ejemplos de lo anterior:

Diario del docente 14 de mayo de 2019: “Antes de que yo devolviera las tareas, expliqué a los estudiantes el tipo de error que debían corregir. Por tanto, considero que ellos comprendieron la manera en que debían editar sus escritos”.

Diario del maestro 07 de junio de 2019: “De manera general, pudiera decir que la estrategia de retroalimentación correctiva escrita que apliqué fue apropiada, debido a que los alumnos comprendieron bien las instrucciones para corregir sus escritos”.

No obstante, hubo algunas ocasiones cuando tal instrucción resultó ser imprecisa, debido a que unos cuantos participantes tuvieron dudas respecto a la manera en que debían editar sus redacciones. El fragmento que aparece a continuación sirve como evidencia:

Diario del docente 03 de mayo de 2019: “Desde mi punto de vista, indiqué este proceso con claridad. Sin embargo, considero que no fui lo suficientemente puntual en el tipo de errores que señalaría en sus trabajos”.

En cuanto al efecto de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el profesor en términos de aceptación, de rechazo, o de cuestionamiento por parte de los alumnos. Mediante el análisis de los diarios de reflexión del docente, se obtuvo que hubo participantes que tomaron la retroalimentación correctiva escrita de forma positiva. El extracto siguiente es una muestra de lo anterior:

Diario del profesor 07 de mayo de 2019: “Me pareció que los estudiantes mostraron interés en que les revisará sus escritos, pues algunos expresaron que esta estrategia les ayudaba para mejorar su dominio del idioma inglés”.

Hubo participantes que expresaron sus dudas respecto a las observaciones del profesor sobre sus escritos. Lo que el docente mencionó durante la sesión 3 de la intervención es muestra de la situación citada:

Los alumnos se dispusieron a corregir sus escritos y, cuando tenían dudas acerca de cómo redactar una parte de sus escritos, acudieron a mí para que yo les ayudara.

De manera similar, en ciertas ocasiones los alumnos mostraron sentirse frustrados al momento de recibir la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el maestro, ya que corregir sus errores nuevamente representaba una tarea extenuante. El extracto que se muestra es prueba de lo anterior:

Diario del docente 31 de mayo de 2019: “Hubo algunos alumnos que parecían exhaustos, ya que no mostraron mucha disposición para realizar las actividades”.

Ahora bien, si se tienen en cuenta los cambios que se implementaron en las actividades de la intervención, se realizaron las modificaciones necesarias para que el desarrollo de las mismas fuera adecuado. En ese sentido, se halló que la mayoría de esos cambios se aplicaron en el tiempo estimado para las tareas escritas de los

participantes, debido a que un número considerable de ellos requirió de más tiempo para la entrega de las tareas. Los siguientes fragmentos son muestra de lo anterior:

Diario del docente 30 de abril de 2019: “El tiempo estimado para este ejercicio (entrega de la hoja de trabajo 1, del tema de presente simple) era de 15 minutos, considerando la longitud del escrito solicitado. No obstante, los estudiantes demoraron casi 35 minutos para completar su redacción “.

Diario del maestro 31 de mayo de 2019: “El tiempo destinado para esta tarea (entrega de la hoja de trabajo 3) era de 20 minutos, tomando en cuenta que era un tema que recientemente la maestra titular de la asignatura de inglés había enseñado. Algunos estudiantes tardaron un poco más (35 minutos aproximadamente)”.

Además de los cambios en las actividades de la intervención, se evaluó también si se cumplió con los objetivos de estas. A partir de los diarios de reflexión del docente, se encontró que sí se lograron los objetivos planteados para dichas actividades. Los siguientes extractos son ejemplos de la instancia ya mencionada:

Diario del docente 10 de junio de 2019: “En esta ocasión, considero que se alcanzó el objetivo de la sesión, pues a pesar de que no todos los alumnos del grupo participaron, la mayoría de ellos mostró ser solidaria con la investigación”.

Diario del profesor 14 de junio de 2019: “El contexto en el aula estuvo controlado, pues los alumnos mostraron disposición para realizar el ejercicio de retroalimentación correctiva por pares. En ese sentido, se cumplió el objetivo planteado para esta sesión”.

El último elemento que se analizó a lo largo de la investigación fue el contexto áulico, debido a que este tuvo un papel relevante en el desarrollo de las actividades de

la intervención. Bajo ese tenor, mediante el análisis de los diarios de reflexión del profesor, se encontró que hubo algunas circunstancias específicas que dificultaron la aplicación puntual de las acciones de intervención. El fragmento que aparece a continuación sirve como evidencia:

Diario del docente 28 de mayo de 2019: “El ambiente dentro del aula no fue tan agradable como esperaba, pues, cuando entré al salón, los estudiantes estaban dispersos, además de que no todos los alumnos habían entrado a clase. Por lo que, esperé diez minutos para iniciar la sesión”.

No obstante, derivado de la información obtenida de los diarios de reflexión del docente, se halló que, en determinadas instancias, el contexto del aula fue adecuado en tanto que las actividades de intervención se realizaron de forma controlada. Los extractos que se muestran son ejemplo de lo anterior:

Diario del profesor 24 de mayo de 2019: “El ambiente en el salón de clases se mantuvo tranquilo, a pesar de que la mayoría del grupo no participó en la sesión”.

Diario del docente 04 de junio de 2019: “Los alumnos se mantuvieron tranquilos, esto ayudó a que controlara la realización de la actividad programada para esta sesión (redacción del segundo borrador de la hoja de trabajo 4)”.

En el siguiente capítulo, se presenta la discusión de los resultados expuestos hasta este apartado. En dicho capítulo, se analizan los hallazgos respecto de los estudios que se citaron en la parte de revisión de la literatura.

CAPÍTULO VI. Discusión de resultados

En esta sección, se discuten los resultados del apartado anterior, con base en los estudios previos, la teoría sociocultural de Vigotsky (1998) y el modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997). Esta discusión se estructura conforme a las preguntas de investigación. Primeramente, se discute la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente. Luego, se presenta la discusión sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita por pares. Después, se discute la efectividad de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita mencionadas. Para lo anterior, se presentan primero los resultados de los datos cuantitativos y, posteriormente, los resultados de los datos cualitativos. Por último, se describe la relación que hay entre la práctica docente y la retroalimentación correctiva escrita.

6.1 Efectividad de la retroalimentación correctiva escrita del docente

En cuanto a la primera pregunta de investigación ¿cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística en textos escritos?, en el capítulo anterior se mostró que la diferencia de errores de los estudiantes respecto a sus escritos disminuyó de manera considerable cuando los alumnos recibieron retroalimentación correctiva escrita del docente. Al comparar el promedio de errores entre la versión inicial y el trabajo final de los textos, se encontró que este presentó una diferencia significativa. Por ejemplo, en el primer borrador del tema de presente simple en inglés la media fue 7.1, mientras que en la versión final dicho valor fue 0.4. En el caso del escrito centrado en el pasado simple en inglés, la media inicial fue 3.8 y la final fue 0.7. Lo anterior pudiera deberse al efecto inmediato del tipo de estrategia de retroalimentación correctiva aplicada, ya que la información metalingüística que proporcionó el profesor se enfocó en una sola estructura gramatical y no en varios tipos de errores, que pudieran dispersar la atención de los estudiantes sobre lo que debían corregir.

El efecto positivo de la retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística descrito anteriormente coincide con los resultados obtenidos por Bitchener (2008), Medina y Valverde (2015), Diab (2015), Bobrova (2017), Escobar (2018) y Mohammadi, Ghanbari y Abbasi (2019), quienes encontraron que esta estrategia de retroalimentación (ofrecida por el docente) favorece la precisión lingüística en cuanto a ciertas estructuras gramaticales, en contextos como el nivel medio superior y superior, como el uso de artículos en inglés (Bitchener, 2008; Escobar, 2018; Mohammadi, Ghanbari y Abbasi, 2019), uso de preposiciones en inglés (Medina y Valverde, 2015), concordancia de pronombres (Diab, 2015) y errores de léxico clasificados como conceptuales (Bobrova, 2017).

El presente estudio obtuvo resultados similares a los de van Beuningen, de Jong y Kuiken (2008), Fazilatfar, Fallah, Hamavandi, y Rostamian (2014), Müller y Gregoric (2017) y Cuxim (2018), dado que en dichas investigaciones se encontró que la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente es efectiva en tanto que los estudiantes muestran mejorías en la precisión gramatical, principalmente de forma escrita. En cuanto a las estrategias de retroalimentación correctiva empleadas en los estudios ya citados, en los trabajos de Fazilatfar, Fallah, Hamavandi, y Rostamian (2014) y Müller y Gregoric (2017) se examinó el efecto de la retroalimentación correctiva escrita indirecta, mientras que en el estudio de van Beuningen, de Jong y Kuiken (2008) se compararon dos estrategias de retroalimentación correctiva: directa e indirecta. Por su parte, Cuxim (2018) se enfocó en la efectividad de las estrategias explícitas e implícitas. Es necesario, también, tener en cuenta el proceso que se siguió para la implementación de la estrategia de retroalimentación utilizada por el maestro.

Inicialmente, el modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997) fue diseñado para la retroalimentación correctiva oral. Los componentes de este modelo que se incluyeron para fines de esta investigación fueron el error del alumno, las estrategias del docente y la reparación del error. También, se realizó una adaptación de ciertos elementos de dicho modelo, que son: el tipo de error, se añadió la estrategia del docente (retroalimentación correctiva escrita con información metalingüística sobre el tipo de error) y la respuesta del alumno. La aplicación del modelo de Lyster y Ranta (1997) resultó adecuada para la estrategia de retroalimentación correctiva escrita del profesor,

aplicada en esta primera parte del estudio, puesto que el uso de este modelo facilitó la planificación y el desarrollo de las actividades de intervención.

Si bien el modelo de Lyster y Ranta (1997) resultó útil, en la práctica se hizo evidente la carencia de elementos imprescindibles, como son el tiempo aproximado para una buena práctica de retroalimentación correctiva, la cantidad de veces mínima y máxima que se debería proporcionar retroalimentación correctiva y la conformación de pares. Estos factores son importantes para el diseño de las tareas escritas y durante la aplicación del modelo mismo. Para esta investigación, la asignación de pares dependió del orden en que los alumnos entregaban sus escritos; es decir, de manera aleatoria, debido a que no se dispuso del tiempo suficiente para que este proceso tuviera lugar conforme al nivel de comprensión del idioma inglés de cada participante.

El profesor, en la provisión de la retroalimentación correctiva escrita, parece desempeñar un papel fundamental, pues los estudiantes lo consideran una autoridad en la materia y muestran actitudes positivas hacia la retroalimentación que ofrece. Este hecho evidencia la teoría sociocultural de Vigotsky (1998), puesto que, al proporcionar la retroalimentación correctiva, el maestro es la persona con mayor conocimiento que el estudiante, que lo guía a que pueda alcanzar su Zona de desarrollo próximo. En ese tenor, la estrategia de retroalimentación correctiva escrita que empleó el profesor surgió en un contexto de negociación. El andamiaje consistió en que los estudiantes recibieron observaciones respecto de los errores en sus tareas escritas; lo que facilitó el desarrollo de la lengua meta (inglés, en este caso) en términos de morfología. En la primera parte de este estudio, el docente fue el responsable de proporcionar retroalimentación correctiva escrita de manera gradual y guiada, mediante el contexto de interacción ya mencionado, que tuvo lugar a través de la revisión y corrección de los instrumentos, que fueron los ejercicios escritos de los participantes. La efectividad que se obtuvo respecto del andamiaje y los instrumentos utilizados en este estudio dependió de la organización de las sesiones de intervención, el seguimiento puntual de las actividades planificadas y de la disposición de los estudiantes para participar en este estudio.

Además, existe similitud entre los hallazgos del presente estudio y los obtenidos por Nassaji y Swaim (2000), Ahmadian y Tajabadi (2014) y Amirghassemí (2015) respecto de la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el

docente, dado que se encontró que hubo un desempeño eficiente en la precisión gramatical de los estudiantes, que se mantuvo a lo largo de esta investigación, cuando recibieron retroalimentación correctiva, provista teniendo en cuenta la Zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1998). Esto pudiera deberse a que la mediación de los instrumentos de lenguaje del maestro (andamiaje); es decir, la ayuda proporcionada de manera gradual resultó favorable para el aprendizaje de las estructuras objetivo. Para este estudio, se tuvo en cuenta el nivel de comprensión del inglés de los participantes y la necesidad de que los estudiantes mejoraran uno de los aspectos de la habilidad escrita, mientras que Nassaji y Swaim (2000) y Amirghassemí (2015) estudiaron la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita de acuerdo con el conocimiento de los estudiantes sobre los artículos en inglés. Por su parte, en la investigación de Ahmadian y Tajabadi (2014), se consideró si hubo o no negociación durante la interacción en la que ocurrió la retroalimentación correctiva.

Seguidamente, se presenta la discusión sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita por pares.

6.2 Efectividad de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por pares

Como respuesta a la segunda pregunta de investigación ¿cuáles son los efectos de la retroalimentación correctiva por pares en textos escritos?, en el capítulo anterior se reporta que los alumnos mostraron una mejora palpable en el desarrollo de uno de los factores de la habilidad descrita (precisión gramatical), ya que el número de errores a lo largo de las tareas escritas disminuyó considerablemente cuando recibieron retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros. Lo anterior se sustenta en la divergencia de la media de errores de las actividades escritas, pues si se compara el valor obtenido en el primer borrador del tema de presente simple en inglés (2.6) con la cifra que se obtuvo del trabajo final de este tema (0.4), la diferencia es evidentemente significativa. De manera similar, para el tema de pasado simple en inglés, se reportó que la media de errores en la primera versión del escrito fue 2 y 0.6 en el escrito final. Por lo tanto, es claro que hubo un cambio notorio en los valores del promedio de errores. La situación descrita pudiera ser resultado del efecto inmediato de la estrategia de

retroalimentación correctiva escrita por pares, debido a la ayuda que recibieron los estudiantes por parte de sus compañeros, aunado al hecho de que dicha estrategia se enfocó en una categoría de error en específico (estructura gramatical del presente simple y pasado simple del inglés).

El efecto positivo de la retroalimentación correctiva escrita por pares que se obtuvo en esta investigación se corresponde con los hallazgos obtenidos por Behim y Hamidi (2011), Akiyah y Ghazali (2015), Afrasiabi y Khojasteh (2015), Tsui y Ng (2016), Uymaz (2019) y Pitoyo (2019), en tanto que se encontró evidencia, a través del análisis del promedio de errores, que indica que la retroalimentación correctiva por pares resulta efectiva, puesto que los estudiantes alcanzan una mejora notoria en la habilidad escrita.

Los resultados de la presente investigación referentes a la actitud de los estudiantes hacia la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita por pares son similares a los de Wakabayashi (2013), Ruegg (2015) y Luo y Liu (2017) en tanto que los estudiantes consideran que dicha retroalimentación correctiva es útil para el monitoreo de errores escritos. Adicionalmente, en el presente estudio, los hallazgos, con respecto a la respuesta de los estudiantes ante la retroalimentación correctiva escrita por pares, revelaron que los alumnos manifiestan una actitud positiva hacia las correcciones de sus compañeros. Es interesante observar que, aunque en las investigaciones ya citadas se emplearon enfoques distintos, existe similitud en cuanto a los resultados obtenidos, en cuanto a las actitudes de los participantes hacia la retroalimentación correctiva escrita por pares. En el estudio de Wakabayashi (2013), se siguió un diseño comparativo con enfoque mixto, mientras que las investigaciones de Ruegg (2015) y Luo y Liu (2017) se llevaron a cabo bajo un diseño descriptivo y un enfoque cuantitativo. Es conveniente, de igual forma, discutir sobre la manera en que se implementó la estrategia de retroalimentación correctiva por pares.

En el modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997), la retroalimentación correctiva por pares no figura en el repertorio de estrategias de retroalimentación empleadas por el docente, y tampoco este último provee retroalimentación; sino que, este modelo integra al estudiante en la fase de continuación del tema, cuando este reacciona a la corrección (véase sección 3.5.1, p.34). Dicho de otra forma, el papel del alumno durante la retroalimentación por pares es ser receptor de

esta. En ese sentido, Lyster y Ranta (1997) consideran que la retroalimentación correctiva por pares tiene lugar a partir de la respuesta del alumno ante las correcciones del docente o de sus compañeros.

Para fines del presente estudio, los estudiantes utilizaron retroalimentación correctiva indirecta para realizar observaciones sobre las tareas escritas de otro alumno. El tipo de error que se analizó fue de corte morfológico (estructura del presente simple y pasado simple del inglés) y se midió la respuesta de los estudiantes ante esta estrategia de retroalimentación en términos de actitud de los alumnos hacia las correcciones recibidas y el promedio de errores.

En general, se considera que la adaptación del modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997) no fue la adecuada, debido a que este modelo no cuenta con elementos claves como el tiempo estimado para la práctica de la retroalimentación correctiva por pares, la metodología a seguir para la implementación de la retroalimentación por pares, el proceso de asignación de pares, el número de veces mínimo y máximo apropiados para el ejercicio de la misma. Estos aspectos adquieren especial relevancia en el momento de determinar los efectos de una estrategia de retroalimentación correctiva escrita en específico y cuando se requiere contrastar la efectividad de dos o más estrategias de retroalimentación correctiva, tal como se realizó en este estudio.

Los hallazgos de la presente investigación revelaron que la retroalimentación correctiva escrita por pares tuvo una recepción ambivalente. A través de los diarios de reflexión de los alumnos, se evidenció que, por un lado, hubo alumnos que manifestaron una respuesta negativa hacia las correcciones de sus compañeros. Por otro lado, hubo quienes expresaron que los comentarios de sus compañeros respecto de sus tareas escritas fueron útiles para presentar un escrito final mejorado. Esto pudiera deberse al conocimiento o dominio de los estudiantes de las estructuras gramaticales estudiadas, ya que esto fue un factor determinante en la actitud de los estudiantes hacia la corrección de un compañero. Este hecho evidencia el concepto de Zona de desarrollo real de Vigotsky (1998) en el sentido de que se esperaba que los alumnos ya estuvieran familiarizados con los aspectos evaluados durante la intervención, para ser capaces de realizar correcciones sobre las actividades escritas de sus compañeros.

Aunado a lo anterior, en esta investigación, la efectividad de la retroalimentación correctiva por pares se evidencia en las actitudes negativas hacia la retroalimentación por pares identificadas en algunos estudiantes, quienes señalaron que el bajo número de errores se debió a que sus compañeros desconocían las estructuras gramaticales que se evaluaron (presente simple y pasado simple del inglés). En cambio, los estudiantes cuya actitud hacia la retroalimentación correctiva ofrecida por sus compañeros fue positiva, mencionaron que notaron una mejoría debido a las correcciones de sus compañeros. La asignación de pares también tuvo un papel crucial en la obtención de este resultado, pues esta se llevó a cabo de forma aleatoria, sin considerar si el estudiante que fungiría como revisor tenía o no el conocimiento suficiente de las estructuras gramaticales objetivo.

Los resultados del presente estudio relacionados con la mejoría de las actividades escritas, mediante la retroalimentación correctiva por pares, se asemejan a los hallazgos obtenidos por Wakabayashi (2013), Afrasiabi y Khojasteh (2015) y Luo y Liu (2017) en tanto que los estudiantes percibieron una reducción respecto del promedio de errores en sus tareas escritas. No obstante, algunos participantes en este estudio no mostraron disposición durante el proceso de negociación entre pares, lo cual entorpeció el desempeño de los estudiantes durante las sesiones de intervención en las que se implementó la estrategia de retroalimentación por pares.

Entonces, podría decirse que la retroalimentación correctiva por pares representó una oportunidad propicia para el aprendizaje de las estructuras objetivo. Esto se vio reflejado en los hallazgos del presente estudio, puesto que los participantes que manifestaron una respuesta positiva ante las observaciones de sus compañeros declararon que mejoraron en cada escrito que se les revisaba, además de que consideraron que sus compañeros mostraron dominio de los aspectos evaluados (presente simple y pasado simple del inglés).

A continuación, se presenta la discusión sobre el contraste entre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente y por pares.

6.3 Contraste entre la efectividad de las estrategias de retroalimentación correctiva

En relación con la tercera pregunta de investigación ¿cuáles son las diferencias en cuanto efectos de la retroalimentación correctiva con información metalingüística proporcionada por el docente y la retroalimentación correctiva por pares?, en el capítulo anterior se mostró que el promedio de errores de los escritos de los participantes registró una variación, la cual dependió de la estrategia de retroalimentación correctiva escrita utilizada.

Por ejemplo, se observó que en el primer tema evaluado (presente simple del inglés), la media de errores decreció 6.7 puntos (de 7.1 a 0.4) cuando los estudiantes recibieron la retroalimentación correctiva escrita del profesor. En contraste, este valor disminuyó solo 2.2 punto (de 2.6 a 0.4) cuando la retroalimentación correctiva fue proveída por pares.

Además, en el segundo tema que se evaluó (pasado simple del inglés), se obtuvo que el promedio de errores se redujo 3.1 puntos (de 3.8 a 0.7) durante las sesiones en las que el maestro ofreció la retroalimentación correctiva escrita. Sin embargo, dicho valor disminuyó 1.4 puntos (de 2 a 0.6) cuando los estudiantes recibieron la retroalimentación correctiva de sus compañeros.

Los resultados anteriores (reducción en el valor del promedio de errores) sugieren que, las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (proporcionada por el docente y por pares) tuvieron un efecto inmediato, pero diferenciado, ya que el número de errores promedio se redujo notoriamente cuando los participantes recibieron retroalimentación por parte del docente; es decir, que la retroalimentación ofrecida por el docente fue más efectiva.

En cuanto a la efectividad inmediata de la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el profesor, los resultados aquí presentados son similares a los obtenidos por Ruegg (2015), Akiah y Ghazali (2015), Diab (2015), Kooshesh y Hashemi (2015) y Diab (2016) en tanto que hubo un decrecimiento significativo en el promedio de errores escritos de los estudiantes. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones citadas se llevaron a cabo en un contexto donde se enseña inglés como segunda lengua

(Akiyah y Ghazali, 2015; Diab, 2015; Diab, 2016), mientras que los trabajos realizados en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera tuvieron lugar en países como Japón (Ruegg, 2015) o Irán (Kooshesh y Hashemi, 2015). Por tanto, se considera que el presente trabajo serviría como referente en la investigación de la retroalimentación correctiva escrita en un contexto hispanohablante.

Referente a la efectividad inmediata de la retroalimentación correctiva escrita por pares, los hallazgos de este estudio revelaron que esta permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propios errores cuando reciben retroalimentación correctiva de otro alumno y sobre los de sus compañeros al momento de realizar correcciones en las tareas escritas. También, se encontró que hubo una respuesta positiva con respecto a la retroalimentación correctiva escrita por pares. Estos resultados son similares a los obtenidos por Tsui y Ng (2000), Kooshesh y Hashemi (2015), Tam y Chiu (2016), Diab (2016) y Pitoyo (2019). Sin embargo, esta investigación difiere con las previas en la manera en que se determinó la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita por pares, ya que aquí se midió en términos del promedio de errores respecto de las estructuras objetivo (presente simple y pasado simple del inglés). En cambio, en los estudios citados, dicho aspecto se examinó conforme a la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la retroalimentación correctiva (Tsui y Ng, 2000), el uso adecuado del lenguaje escrito (Kooshesh y Hashemi, 2015; Diab, 2016) y la calidad de la habilidad escrita de los estudiantes (Pitoyo, 2019).

Ahora bien, uno de los aspectos mediante los que se estudió la efectividad de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una proporcionada por el maestro y por pares) se relaciona con el proceso que se siguió para que los participantes recibieran ambas estrategias de retroalimentación correctiva en sus tareas escritas. En ese tenor, la adaptación del modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997) utilizada durante la retroalimentación correctiva ofrecida por el docente fue de utilidad, pues dicha modificación permitió que los participantes entregaran un escrito final mejorado. Esto se constató en la disminución del valor del promedio de errores entre las tareas escritas (véase Sección 6.1, p.89). No obstante, se necesita agregar otros elementos (tiempo, número de errores que se corrigen) que son indispensables para la aplicación apropiada de la retroalimentación correctiva escrita que ofrece el profesor.

En el caso del ejercicio de la retroalimentación correctiva escrita por pares, la puesta en marcha de la adaptación que se hizo a este modelo no fue de gran ayuda, pues se requería añadir elementos importantes. Por ejemplo, el modelo no establece la manera en que se asignan los pares, el tiempo requerido para la práctica de esta estrategia de retroalimentación, o si se necesita enseñar a los estudiantes la manera de revisar los trabajos de sus compañeros. A partir de la situación descrita, como docente, considero que es necesario tener en cuenta el nivel de comprensión de la lengua meta de cada estudiante, específicamente de las estructuras lingüísticas que se evalúan, pues así se podrían asignar los pares de manera puntual.

Por último, de los trabajos citados en este apartado, solamente Pitoyo (2019) tuvo como referencia el modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997) para evaluar la efectividad de la auto-retroalimentación correctiva, la cual consistió en identificar, subrayar y editar los errores escritos. De ahí, pudiera decirse que el presente trabajo es pionero en la investigación de la retroalimentación correctiva escrita por pares, que tiene como perspectiva teórica al modelo para el tratamiento del error de Lyster y Ranta (1997).

Adicionalmente, un factor que intervino en la efectividad de cada una de las estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una proporcionada por el maestro y por pares) es la manera en que el profesor y los estudiantes recibieron las correcciones gradualmente (andamiaje). En el caso de la primera estrategia, como se mencionó en la sección 5.2 (véase p.52), se observó que los participantes manifestaron que las correcciones del maestro sobre sus escritos les fueron de gran ayuda, puesto que fueron capaces de entregar un trabajo final mejorado.

En contraste, como se mencionó en la sección 5.3 (véase p.68), se encontró que la respuesta de los participantes hacia la estrategia de retroalimentación correctiva por pares fue ambivalente. Es decir, hubo alumnos que expresaron que la ayuda que recibieron de sus compañeros no fue precisa como la del maestro y hubo quienes consideraron que las revisiones de sus compañeros eran pertinentes, pues conocían las estructuras gramaticales estudiadas. Lo anterior, pudiera deberse a que la asignación de pares ocurrió de manera aleatoria y a que los estudiantes no contaban con la preparación necesaria para ofrecer retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros, o a otras

cuestiones como la manera en que los estudiantes atendieron las correcciones de los pares o el tiempo dispuesto para entregar las tareas escritas.

6.4 Relación entre práctica docente y retroalimentación correctiva escrita

Para responder a la cuarta pregunta de investigación ¿Cómo es la relación que existe entre la práctica docente y el ejercicio de la retroalimentación correctiva escrita en el aprendizaje del inglés en un contexto hispanohablante?, en el capítulo anterior se mostró que hubo factores que determinaron la efectividad de cada estrategia de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el docente y por pares). Tales elementos se relacionan con la instrucción, la respuesta de los estudiantes ante la retroalimentación correctiva escrita, la planeación y los objetivos de las actividades de intervención y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación.

Por un lado, el concepto de instrucción fue una pieza fundamental durante las sesiones de intervención en las que se implementó la estrategia de retroalimentación correctiva escrita. Este se evaluó en términos de la claridad y la precisión en que la profesora ofreció retroalimentación correctiva escrita sobre las tareas escritas de los estudiantes. En ese sentido, se observó que el desempeño académico del docente fue óptimo, debido a que los estudiantes comprendieron las instrucciones sobre cómo tenían que presentar las actividades escritas. Los siguientes extractos son ejemplo de lo anterior:

“Al inicio de la sesión, me sentí un poco nerviosa, pues fue la primera ocasión en la que entregaba los escritos con correcciones a los estudiantes, tenía la incertidumbre de que las instrucciones no fueran comprendidas. Sin embargo, me sentí tranquila porque la mayoría de los alumnos trabajó conforme a lo esperado de esta sesión. Al final, me sentí bien, ya que la mayoría de ellos entregó la segunda versión del texto”. Diario del docente 07 de mayo de 2019.

“Los alumnos recibieron sus tareas con mis observaciones. Di las indicaciones de lo que debían hacer. Estuve contenta porque considero que la manera en que mencioné cómo trabajarían fue lo suficientemente clara y detallada; no hubo necesidad de dar instrucciones más de tres o más veces”. Diario del docente 14 de mayo de 2019.

“Explicué que la retroalimentación se enfocaría en errores de estructura gramatical (pasado simple del inglés). Para marcarlos empleé las abreviaturas que mostré [a los estudiantes]: S-V= (concordancia entre el sujeto y el verbo). Considero que ellos comprendieron las indicaciones porque expresaron que sería más sencillo enfocarse solo en un tipo de error y no en varios”. Diario del docente 04 de junio de 2019.

Por otra parte, la efectividad de estrategia de retroalimentación por pares dependió de otros factores, los cuales no fueron controlados por la docente, tales como el nivel de experticia de los estudiantes que corrigieron los escritos de sus compañeros, el tiempo que tardaron los participantes en recibir las correcciones de sus compañeros, o la forma en que los estudiantes identificaban los errores de las actividades escritas. En ese sentido, se obtuvo que un número considerable de alumnos expresó su desacuerdo con el compañero asignado a revisar sus tareas escritas. Cabe señalar que durante las sesiones de intervención en las que se utilizó la retroalimentación correctiva por pares, la profesora explicaba la manera en que los participantes desarrollarían la retroalimentación. Los siguientes extractos son un ejemplo de lo anterior:

“Me sentí frustrada, pues tuve que repetir las indicaciones más de dos veces. También, me sentí triste porque no asistieron todos los alumnos que participaban en la intervención. Hubo algunos alumnos que me dijeron que no querían que su compañero les revisara su escrito porque desconfiaban del conocimiento del compañero”. Diario del docente 17 de mayo de 2019.

“Los estudiantes demoraron más de 20 minutos [para editar sus textos], pues expresaron que no comprendían las correcciones indicadas. Por ello, aquellos que no podían continuar con la tarea se vieron en la necesidad de preguntar a los compañeros lo que debían corregir”. Diario del docente 21 de mayo de 2019.

“El tiempo estipulado de la actividad era de 20 minutos, pero hubo algunos alumnos que demoraron en entregar su tarea, pues, según ellos no entendían las observaciones de sus compañeros y les pareció difícil corregir su trabajo; por lo que tardaron más de 25 minutos para la entrega de sus escritos. Esto me hizo sentir un poco tensa, ya que no podía intervenir en el proceso de retroalimentación por pares”. Diario del docente 24 de mayo de 2019.

Derivado de lo que observe durante la aplicación de la retroalimentación correctiva escrita por pares, considero que esta tuvo un efecto favorable en el desempeño de mi práctica como docente de inglés. Esta experiencia me permitió identificar los aspectos que debo tener en cuenta para lograr una planeación adecuada de actividades que conlleve a la implementación de la retroalimentación correctiva escrita por pares. Entre esos elementos se encuentran proporcionar a los estudiantes un taller breve sobre el proceso que se sigue en la retroalimentación correctiva escrita por pares, previo al ejercicio de esta, la asignación de pares y una descripción breve acerca de las respuestas esperadas por parte de los estudiantes ante las observaciones realizadas por sus compañeros.

En última instancia, un componente que pudo impactar la efectividad de cada estrategia de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el maestro y por pares) se relaciona con el efecto de aprendizaje; es decir, el proceso mediante el que los estudiantes adquieren conocimiento sobre un determinado tema (Rahimi y Tavakoli, 2016). En el caso de la presente investigación, el docente titular del grupo en el que estaban inscritos los participantes fue distinto al docente-investigador que llevó a cabo

las sesiones de intervención. Los extractos presentados a continuación son evidencia de lo anterior:

“Noté que la mayoría de los alumnos se mostró disgustada, ya que los estudiantes mencionaron que les pareció extenuante tener que completar la actividad, ya que no recordaban mucho sobre el tema que se les evaluaría (pasado simple del inglés). Además, algunos alumnos se sintieron frustrados debido a la cantidad de tiempo para resolverla”. Diario del docente 28 de mayo de 2020.

“El tiempo estimado para esta tarea fue 20 minutos, debido a que los alumnos realizaban una actividad con la maestra titular [de la asignatura de inglés]. Luego, algunos estudiantes tuvieron dudas de la estructura gramatical del pasado simple en inglés; por lo que, preguntaron sobre ello a la docente titular”. Diario del docente 10 de junio de 2020.

“Hubo algunos participantes que no demoraron más tiempo [del estipulado] para realizar la actividad [retroalimentación correctiva por pares], aunque varios alumnos estaban desorientados respecto al tipo de error [estructura gramatical del pasado simple del inglés] que debían subrayar en el trabajo de sus compañeros”. Diario del docente 14 de junio de 2020.

Dados los extractos anteriores, se puede decir que la maestra titular fue la encargada de enseñar los contenidos de la lengua meta; por tanto, fue responsable de guiar a los estudiantes en el aprendizaje de las estructuras gramaticales evaluadas (presente simple y pasado simple del inglés). A partir de ello, es evidente que este hecho pudo haber repercutido en la práctica de retroalimentación correctiva escrita por pares.

6.5 Cambios para un nuevo ciclo de intervención

Dado que la investigación-acción conlleva a un proceso de investigación abierto a la modificación de la misma (Latorre, 2003), las siguientes pautas surgen a modo de propuesta, en dado caso de que se implementara un próximo ciclo de intervención:

- Se requiere modificar el tiempo estimado para el cumplimiento de cada actividad, según se desarrollen las sesiones de intervención.
- Se debe tener en cuenta el nivel de comprensión de la lengua meta de los estudiantes con el fin de considerar los aspectos lingüísticos que se desean evaluar.
- Al conocer el nivel de comprensión, se podría cambiar el número de reactivos en los instrumentos para la recolección de datos. Lo anterior, permitiría al investigador obtener un panorama más amplio sobre un tema en particular.
- Se debe aplicar una prueba posterior a la intervención, enfocada en las estructuras objetivo de la investigación, si se desea comprender el alcance de las actividades de intervención de manera más precisa.
- Se necesita adaptar las instrucciones de las actividades conforme al contexto de intervención y considerar la disposición de los participantes.
- Se requiere contar con una serie de estrategias de control y manejo de grupo que estén encaminadas a la resolución de conflictos que pudieran suscitarse en el lugar donde se desarrolla la investigación.
- Se debe considerar el grado de aplicabilidad de las actividades de intervención. Es decir, se tendría que verificar hasta qué punto dichas tareas se pudieran implementar en otros contextos y poblaciones.

En el capítulo siguiente, se exponen las conclusiones derivadas de la presente investigación, así como se enuncian algunas implicaciones pedagógicas respecto de la retroalimentación correctiva escrita.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

En este capítulo, se presentan las conclusiones de esta investigación, cuyos objetivos específicos fueron diseñar e implementar una intervención basada en el diseño de investigación-acción y la “Teoría Sociocultural” de Vigotsky en el contexto mexicano de la enseñanza a nivel medio superior; analizar y contrastar los efectos de dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (una ofrecida por el docente y por pares) en textos escritos; y reflexionar sobre la práctica docente del profesor-investigador y su relación con la retroalimentación correctiva escrita.

Para alcanzar los objetivos, se aplicaron dos pruebas de diagnóstico y cuatro hojas de trabajo escrito. Además, se requirió que los participantes redactaran tres diarios de reflexión. Adicionalmente, el profesor-investigador registró sus observaciones a lo largo del proceso de intervención a través de quince diarios de campo (uno por cada sesión de intervención). Las actividades anteriores se llevaron a cabo en un período de 15 sesiones de intervención, las cuales equivalen a 21 horas de investigación áulica, durante las cuales se evaluaron dos estructuras gramaticales específicas: presente simple (tema 1) y pasado simple (tema 2) del inglés.

Los hallazgos muestran que tanto la estrategia de retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el profesor como la estrategia por pares son efectivas en la producción escrita de los alumnos, concretamente en la precisión gramatical de las estructuras objetivo. Por un lado, los estudiantes presentaron una mejoría destacable en el escrito final de los dos temas (presente simple y pasado simple del inglés) respecto del primer borrador de dichas estructuras verbales. Esta mejoría se mantuvo al menos durante la aplicación de la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente en las sesiones 1, 2, 3, 4, 9, 10, y 11 de la intervención. Mediante el resultado anterior, se pudo comprobar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita a corto plazo. Ahora bien, para que los efectos puedan mantenerse a largo plazo y que los alumnos automaticen los morfemas flexivos evaluados, se pudiera requerir de otros procesos cognitivos que no fueron considerados en este estudio, como la de los procesos de

interiorización del conocimiento y la memoria. Sin embargo, este resultado evidencia el supuesto teórico de Vigotsky (1998) relacionado con la interacción en la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante, en el sentido de que la retroalimentación correctiva escrita del docente tuvo lugar en un contexto de interacción, en el que el estudiante la recibió de manera gradual. Lo anterior repercutió en la competencia lingüística del alumno, pues esto se reflejó en la disminución de errores a lo largo de las tareas escritas.

Aunque los alumnos mostraron una mejoría respecto del porcentaje de errores en los textos de los temas evaluados a lo largo de la intervención (presente simple y pasado simple del inglés), se pudo observar una variación no equiparable del valor antes mencionado cuando los estudiantes recibieron retroalimentación correctiva escrita de sus compañeros. Este hallazgo pudiera estar relacionado con la diferencia en la interacción ocurrida dentro de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos, la cual difiere en función del agente que media dicho proceso; es decir, la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita dependió, proporcionalmente, de las transacciones significativas entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. Esto pudo deberse a la reacción positiva o negativa de los alumnos hacia quién ofreció la retroalimentación correctiva, el nivel de experiencia que manifestó el profesor o un compañero al momento de proporcionar la retroalimentación correctiva, o el conocimiento del docente o el estudiante quien fungió como revisor respecto de las estructuras gramaticales evaluadas.

De manera general, estos hallazgos permiten concluir que la retroalimentación correctiva escrita es efectiva para que los estudiantes mejoren la precisión gramatical, dadas las estructuras objetivo específicas. Asimismo, se concluye que la implementación, a corto plazo, de las dos estrategias de retroalimentación correctiva escrita (ofrecida por el profesor y por pares) varía de acuerdo con la mediación social en un contexto determinado. Por un lado, la retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el maestro supone que este sea un experto en el tema a evaluar. Por el contrario, en caso de que los estudiantes ofrezcan retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros, es imprescindible que la asignación de pares esté acorde con la Zona de Desarrollo Potencial que se desee lograr. Por tanto, se requiere considerar que un estudiante con mayor capacidad guíe a los alumnos cuya Zona de Desarrollo Real sea limitada.

Adicionalmente, se considera que esta investigación es pionera en el estudio del tema de la retroalimentación correctiva escrita en un contexto hispanohablante, puesto que en México solamente se han encontrado dos estudios sobre la retroalimentación correctiva escrita (Medina y Valverde, 2015; Cuxim, 2018). La contribución de este estudio en el área de la lingüística aplicada conlleva ciertas implicaciones pedagógicas. Una de esas implicaciones es que la retroalimentación correctiva escrita ofrecida por el docente es efectiva para el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, se recomienda que los docentes que enseñan segundas lenguas reciban capacitación respecto a la manera en que esta se lleva a cabo.

Otra de las implicaciones pedagógicas se relaciona con la retroalimentación correctiva escrita por pares, ya que se requiere de una preparación pertinente para que los estudiantes sean capaces de proporcionar correcciones escritas a sus compañeros conforme a lo estipulado por el profesor. Una última implicación de corte pedagógico está vinculado al proceso de asignación de pares que tiene lugar en la retroalimentación correctiva por pares, dado que el docente debe tener en cuenta diversos factores, tales como el nivel de comprensión del idioma de cada estudiante, la reacción de los alumnos ante las correcciones de sus compañeros, o la actitud de los estudiantes ante el hecho de que otro alumno les señale sus errores respecto del uso de la lengua meta.

Esta investigación presentó una limitación que repercutió en la muestra para el estudio, pues la selección de los participantes dependió en gran medida de la disposición de los estudiantes para llevar a cabo las tareas escritas. Derivado de esta situación, no todos los alumnos del grupo de segundo semestre cumplieron con cada una de las actividades de intervención. Por ello, el número de participantes que conformaron la muestra disminuyó notoriamente. Este último aspecto representa una delimitación para futuros estudios que busquen indagar sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita. En ese tenor, no se podrán formular generalizaciones en cuanto a resultados, ya que esta investigación se llevó a cabo con una muestra reducida de participantes en específico. Otra de las delimitaciones del presente estudio se vincula con el lugar donde se desarrolló el estudio, debido a que este ocurrió en un contexto hispanohablante, en el que se enseña inglés como lengua extranjera. Por lo que, si se

quisiera emplear una metodología similar, se tendría que considerar el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Se recomienda que, para futuros estudios, se aplique una prueba inicial con el propósito de obtener una valoración más precisa del conocimiento de los participantes respecto de las estructuras de la lengua meta que se desean evaluar. Además, se considera que, en futuras investigaciones, se lleve a cabo una prueba final para la constatación de que se lograron a cabalidad los objetivos de los instrumentos. También, se podría investigar la efectividad de la retroalimentación correctiva escrita mediante la evaluación de otras estructuras gramaticales que conlleven un grado distinto de complejidad respecto del uso de la lengua meta, puesto que las estudiadas aquí corresponden a un nivel elemental de comprensión de la lengua inglesa. Por último, se recomienda extender el período de la aplicación de las actividades de intervención, dado que se emplee la metodología de investigación-acción; esto se realizaría para conocer el efecto de la retroalimentación correctiva escrita a largo plazo.

REFERENCIAS

- Afrasiabi, M. & Khojasteh, L. (2015). The effect of peer-feedback on EFL medical students' writing performance. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18 (4), 5-16.
- Ahmadian, M. & 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.
- Akiah, S. A & Ghazali, Z. (2015). The effects of teacher and peer corrective feedback on the gramatical accuracy in writing among the L2 learners. En *Persidangan Antarabangsa Kelestarian Insan Kali Ke-2*. Simposio llevado a cabo en Seremban, Malasia.
- Alimohammadi, B., & Nejadansari, D. (2014). Written Corrective Feedback: Focused and Unfocused. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(3), 581-587.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Álvarez, A. & Del Río, P. (1999). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En Coll, C. & Palacios, J. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Amırghassemı, A. (2015). The effect of scaffolded corrective feedback on EFL learners' accurate use of articles and past tenses in writing. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36 (3), 1982-1990.
- Becerra, R. & Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, 3 (2), 133-156.
- Behin, B. & 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.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17 (2), 102-118.

- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14 (3), 191-205.
- Bobrova, L. (2017). The effects of written feedback on ESL writers' ability to edit word choice errors. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7 (3), 1-13.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Cano, L. G., Martínez, F. G. L. & Córdova, K. E. G. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 7 (14), 2-11.
- Cesteros, S.P. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- 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.
- Corder, S.P. (1987). *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18 (5), 788-792.
- 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.
- Diab, N. (2016). A comparison of peer, teacher and self-feedback on the reduction of language errors in student essays. *System*, 57, 55-65.

- 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.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–368.
- Ellis, R. & 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.
- Evans, N. W., Hartshorn, K. J. & Tuioti, E. A. (2010). Written corrective feedback: the practitioners' perspective. *International Journal of English Studies*, 10 (2), 47-77.
- Farshi, S. & Safa, S. (2014). The effect of two types of corrective feedback on EFL learners' writing skill. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 25-29.
- Fazilatfar, A.M., Fallah, N., Hamavandi, M. & Rostamian, M. (2014). The effect of unfocused written corrective feedback on syntactic and lexical complexity of L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 482-488.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language writing classes*. Michigan, Estados Unidos: University of Michigan Press.
- Fonseca, H. (2009). Retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: un arma de doble filo. *Salud, arte y ciudadano*, 2, 50-52.
- Gass, S. M. (2005). Input and interaction. En Doughty, C.J & Long, M.H. (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Gitsaki, C. & Althobaiti, N. (2010). ESL teachers' use of corrective feedback and its effect on learners' uptake. *The Journal of Asia TEFL*, 7 (1), 197-219.
- Gregg, K. R. (2003). The state of emergentism in second language acquisition. *Second Language Research*, 19 (2), 95-128.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Londres, Inglaterra: Longman.

- Hernández, E. y Hernández, G. La retroalimentación correctiva en la didáctica de la escritura: beneficios e implicaciones. En Hernández, E. y Hernández, G. (Coords.) (2020). *Fundamentación e instrumentación de la Didáctica en el aula escolar*. Universidad de Quintana Roo/ Universidad Veracruzana.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Hernández, E. & 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.
- Herr, K. & Anderson, G.L. (2005). *The action-research dissertation: a guide for students and faculty*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of second language writing*, 7 (3), 255-286.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria, Canadá: Deakin University Press.
- Kjaergaard, H. W. (2017). Student views of technology-mediated written corrective feedback. En *The International Conference on Education and New Learning Technologies*. Conferencia llevada a cabo en Barcelona, España.
- Kooshesh, Z. & 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.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAO.
- Lee, E. J. E. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41 (2), 217-230.
- Loewen, S. (2012). The role of feedback. En Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). Estados Unidos: Academic Press.
- Long, M.H. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *Working Papers in ESL*, 16 (2), 35-49.
- Luo, 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.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.
- Mackey, A., Abuhhl, R. & Gass, S. M. (2013) Interactionist approach. En Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Martínez, A. & de Dios, J. (2013). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15 (2), 265-278.
- Medina, A. & Valverde, D. (2015). La retroalimentación correctiva directa metalingüística con ejemplos. *Revista Digital de la Unidad Académica de Docencia Superior*, 13, 1-15.
- Mohammadi, G., Ghanbari, N. & 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.
- Müller, A. & Gregoric, C. (2017). The impact of explicit instruction and corrective feedback on ESL postgraduate students' grammar in academic writing. *Journal of Academic Language & Learning*, 11 (1), 125-144.
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language awareness*, 9 (1), 34-51.

- Neumann, H. (2014). Teacher assessment of grammatical ability in second language academic writing: A case study. *Journal of Second Language Writing*, 24, 83-107.
- Nguyen, H. T. (2016). Peer feedback practice in EFL tertiary writing classes. *English Language Teaching*, 9 (6), 76-91.
- Nowbakht, M. (2015). The comparative effects of comprehensible input, output and corrective feedback on the receptive acquisition of L2 vocabulary items. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (4), 103-114.
- Parthasarathy, R. (2014). Peer feedback in the ESL writing classroom. *FORTELL (Forum for Teachers of English Language and Literature)*, 29, 1-5.
- 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.
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language learning & technology*, 13 (1), 96-120.
- Seedhouse, P. (2001). The case of the missing "no": the relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 51, 347-385.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly*, 41 (2), 255-283.
- Sheen, Y. & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 593-610.
- Sultana, A. (2009). Peer correction in ESL classrooms. *BRAC University Journal*, 1 (1), 11-19.
- Tabatabaei, M., Khan, K., Gavidelnia, N., y Ramzi, S. (2017). On the differential effects of computer-mediated and metalinguistic corrective feedback on Iranian EFL learners' writing accuracy. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 10 (20), 151-168.

- Tam, S. T. & Chiu, E. (2016) Using written corrective feedback to improve writing accuracy of junior secondary students. *Hong Kong Teachers' Centre- Educational Research Reports*, 105-130.
- Tang, C. & Liu, Y. (2018). Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation. *Assessing Writing*, 35, 26-40.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46 (2), 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": a response to Ferris. *Journal of second language writing*, 8 (2), 111-122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of second language writing*, 13 (4), 337-343.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of second language Writing*, 16 (4), 255-272.
- Tsui, A. B. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of second language writing*, 9 (2), 147-170.
- 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.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *En Blanco y Negro*, 5 (2), 20-24.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H. & 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.
- Vega M., F. J. (2017). *Retroalimentación correctiva en la producción oral del idioma inglés de los estudiantes del nivel A2. 2 de la Unidad Educativa Honduras* (Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador).
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

- Vigotsky, L.S. (1998). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ciudad de México, México: Quinto Sol.
- Wakabayashi, R. (2013). The effects of the peer feedback process on reviewers' own writing. *English Language Teaching*, 6 (9), 177-192.
- 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.
- White, L. (2007). Linguistic theory, universal grammar, and second language acquisition. En VanPatten, B. & Williams, J (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Estados Unidos: The Guildford Press.

ANEXOS

Anexo A

Entrevista semiestructurada

Fecha de entrevista:

Entrevistado (seudónimo):

Cargo:

Preguntas

1. ¿Qué tipo de trabajos escritos pide que sus estudiantes realicen en clase y en casa?
2. ¿Con qué frecuencia solicita a los alumnos que le entreguen trabajos escritos?
3. ¿Cómo corrige los trabajos escritos de sus estudiantes? ¿Qué tipo de estrategias de retroalimentación correctiva escrita conoce?
4. ¿Cuáles son los criterios que considera para emplear una estrategia de retroalimentación correctiva escrita en vez de otra?
5. ¿Con qué frecuencia revisa y califica los trabajos escritos de sus estudiantes?
¿Una vez a la semana o al mes?
6. ¿Por qué esa frecuencia? ¿Le parece suficiente? ¿Le gustaría tener más tiempo para proporcionar retroalimentación correctiva escrita de una manera más extensiva a los trabajos de sus alumnos?

7. ¿Cuánto tiempo dedica usted a revisar los trabajos escritos y proporcionar retroalimentación correctiva escrita a sus alumnos cada vez que se sienta a revisar?
8. ¿Por qué dedica usted dicho tiempo para retroalimentar a sus alumnos? ¿Le parece suficiente?
9. ¿Cuáles son las razones por las cuales usted revisa y proporciona retroalimentación correctiva escrita a sus estudiantes?
10. ¿Pide a sus estudiantes diferentes borradores de un mismo trabajo escrito o solamente una versión? Si la respuesta es sí, ¿cuántos borradores de un mismo trabajo escrito revisa y/o califica? ¿le parecen suficientes? Si la respuesta es no, ¿por qué no pide más borradores o versiones de un trabajo?
11. ¿Qué tipo de errores corrige? ¿Ortográficos, gramaticales, de estilo, de adecuación, o de registro de lengua, o ...?
12. Desde su punto de vista, ¿cuál es la estrategia de retroalimentación correctiva escrita que mejor le funciona? ¿Por qué? ¿Cómo lo sabe?
13. ¿Cómo reaccionan los estudiantes a sus correcciones? ¿Qué hacen? ¿Revisan y corrigen a la vez? ¿Les gusta ser corregidos?

Anexo B

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Instrucciones:

- Lee la información acerca de la rutina diaria de Jacob, Karina, Samuel, y María.
- Elige una persona y escribe un párrafo breve en el cual se describa su rutina diaria.
- Recuerda emplear el presente simple.



Time	Jacob	Karina	Samuel	María
6-9 am	To get up. To have breakfast. To start working.	To drink some coffee. To drive to work.	To sleep. To prepare breakfast.	To take her children to school. To go to her workplace.
9 am-12 pm	To assist patients. To perform examinations.	To have meetings. To answer telephone calls.	To go to the gym. To take a shower.	To prepare lunch. To check some e-mails.
12-3 pm	To have lunch. To pick up his children from school.	To have lunch. To read documents.	To have lunch with friends. To take a nap.	To pick up her children from school. To feed her children.
3-6 pm	To listen to music. To read a book.	To visit costumers. To make interviews.	To practice baseball. To go for a walk.	To watch TV. To help her children do their homework.
3-9 pm	To study dance lessons. To write down medical reports.	To drive home. To do housework.	To study French lessons. To visit his family.	To designs websites. To make some telephone calls.
9-11 pm	To watch TV. To sleep.	To have dinner. To hang out with friends.	To play video games. To sleep.	To do the laundry. To read a novel.

Instrucción:

-Cambia las siguientes oraciones a la forma negativa.

1. I work in an office.

2. Diego and Luis travel to Bacalar every Friday.

3. Carla and Antonio are married.

4. Laura is very tall.

5. Mariana works in a restaurant.

6. Santiago has breakfast at 8 A.M.

7. My mom gets home around 10 P.M.

Instrucción:

-Conjuga los verbos que aparecen entre paréntesis para formular las preguntas correspondientes.

1. _____ you _____ mineral water? **(to drink)**
2. _____ Roberto a good student? **(to be)**
3. _____ Diana and Jacobo _____ with their friends? **(to hang out)**
4. _____ your teacher _____ your homework? **(to check)**
5. _____ Sara and Fabiola good friends? **(to be)**
6. _____ Valeria's cat _____ eating fish? **(to like)**
7. _____ your parents _____ TV in the afternoon? **(to watch)**

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

I. Instrucciones:

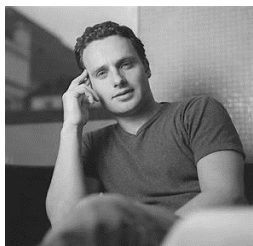
- Lee la información acerca de las últimas vacaciones de Nancy, Andrew, Pablo y Liliana.
- Conjuga los verbos que aparecen entre paréntesis para completar los espacios en blanco.
- Recuerda emplear el **pasado simple** en sus formas afirmativa y negativa para completar los textos.

Nancy



I _____ (to go) on holiday to Istanbul last year. I _____
(not/ to stay) in a hotel. I _____ (to stay) with some friends from
university. I _____ (to go) sightseeing in the afternoons, but I
_____ (not/ to take) a lot of photos. My favorite place
_____ (to be) the Blue Mosque- it is very beautiful. I _____ (not/ to be) on Turkey
for a long time, so I _____ (not/ to visit) any other places.

Andrew



Last year, he _____ (to travel) around Colombia, in South
America. His favorite places _____ (to be) Cartagena and
Barranquilla. He _____ (not/ to sleep) in a nice hotel, but he
_____ (to go) to the beach every afternoon. He _____ (not/
to visit) many places as he _____ (to plan). He _____ (not/ to go)
swimming because he cannot swim!

Pablo and Liliana



We _____ (not/ to go) on holidays last year, but two years ago we _____ (to fly) to China. Our favorite place _____ (to be) Guilin- the scenery is amazing. We _____ (not/ to stay) in a small hotel, but we _____ (to go) for a walk every morning. We _____ (not/ to rent) a car, but we _____ (to visit) some beautiful places.

Instrucción:

-Formula la pregunta apropiada de acuerdo con la respuesta que se proporciona.

1. I bought **a book last week**.

2. He sang that song **because he was happy**.

3. I was **at the library** yesterday afternoon.

4. She was with Regina at the restaurant last night **because they celebrated Regina's birthday**.

5. Laura closed the window yesterday morning **because it rained**.

6. They cut all the trees **last night**.

7. Antonio ate **fish** two days ago.

Hoja de trabajo 3

Instrucciones:

-Escribe un párrafo (mínimo de 50 palabras) en el que relates las actividades que realizaste durante la semana pasada.

¿Qué actividades realizaste? ¿En qué lugares estuviste?

-Puedes tomar como referencia las acciones que se ilustran en la imagen para el desarrollo de tu párrafo.

-Recuerda emplear el **pasado simple** en tu redacción.



Imagen ilustrativa

Anexo E

Preguntas guía para los diarios de reflexión del docente

Retroalimentación correctiva escrita proporcionada por el docente

- 1- ¿Fue clara y precisa la manera en la que proporcioné la retroalimentación correctiva escrita a los estudiantes?
- 2- ¿Cómo reaccionaron los estudiantes ante la retroalimentación correctiva escrita que recibieron?
- 3- ¿Cuánto tiempo tardé en proporcionar la retroalimentación correctiva escrita?
- 4- ¿Se cumplieron los objetivos de la sesión conforme al tiempo estipulado?
- 5- ¿Qué cambios hubo respecto a las actividades planteadas?
- 6- ¿Cómo describo el contexto en el aula durante esta sesión?
- 7- ¿Cómo me sentí durante esta sesión de intervención?
- 8- ¿Cuáles son los elementos que se podrían mejorar para la siguiente sesión de la intervención?

Retroalimentación correctiva escrita por pares

- 1- ¿Fue clara y precisa la manera en que indique la manera en que los estudiantes proporcionarían retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros?
- 2- ¿Cómo reaccionaron los estudiantes ante la retroalimentación correctiva escrita que recibieron de sus compañeros?
- 3- ¿Cuánto tiempo tardaron los estudiantes en proporcionar la retroalimentación correctiva escrita a sus compañeros?
- 4- ¿Se cumplieron los objetivos de la sesión conforme al tiempo estipulado?
- 5- ¿Qué cambios hubo respecto a las actividades planteadas?
- 6- ¿Cómo describo el contexto en el aula durante esta sesión?
- 7- ¿Los estudiantes comprendieron las instrucciones?
- 8- ¿Qué elementos se podrían mejorar para la siguiente sesión?